ISSN 2079-3499

Scientific and methodological journal

Gumanitarnye nauki i obrazovanie

The Humanities and Education

Vol. 13, no. 4. 2022

Научно-методический журнал

Том 13, № 4. 2022 (октябрь – декабрь)

(Сквозной номер выпуска – 52)

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

Издается с января 2010 года

Выходит 1 раз в квартал

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

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

Факс:
(834-2) 33-92-67

E-mail:
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

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

Подписной индекс в каталоге «Почта России» ПР 718

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Т. И. Шукшина (главный редактор) – доктор педагогических наук, профессор

Л. П. Водясова (зам. главного редактора) – доктор филологических наук, профессор

И. Б. Буянова (отв. секретарь) – кандидат педагогических наук, доцент

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А. З. Абдуллаев – доктор философских наук, профессор (Азербайджан, Баку)

Е. А. Александрова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саратов)

Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)

Е. В. Бережнова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)

М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)

Е. С. Гриценко – доктор филологических наук, профессор (Россия, Нижний Новгород)

А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)

В. И. Меньковский – доктор исторических наук, профессор (Республика Беларусь, Минск)

Т. Д. Надькин – доктор исторических наук, доцент (Россия, Саранск)

И. С. Насипов – доктор филологических наук, доцент (Россия, Уфа)

О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор (Россия, Саранск)

В. И. Рогачев – доктор филологических наук, доцент (Россия, Саранск)

В. В. Рубцов – доктор психологических наук, профессор (Россия, Москва)

Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, доцент (Россия, Саранск)

С. В. Сергеева – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Пенза)

А. В. Торхова – доктор педагогических наук, профессор (Республика Беларусь, Минск)

М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саранск)

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

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки и образование», 2022

Scientific and methodological journal

Vol. 13, no. 4. 2022 (October – December)

(Continuous issue – 52)

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

Has been published since January 2010

Quarterly issued

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

Telephone numbers:
(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-93-09

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 "Russian Post" PR 718

EDITORIAL COUNCIL

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

L. P. Vodyasova (editor-in-chief assistant) – Doctor of Philological Sciences, Professor

I. B. Buyanova (executive secretary) – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I. S. Nasipov – Doctor of Philological Sciences, Docent (Russia, Ufa)

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

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

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

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

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

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

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

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

ISSN 2079-3499

© "Gumanitarnye nauki i obrazovanie", 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

О. И. Бирюкова
Информационно-образовательные ресурсы в формировании литературоведческой компетенции студентов-филологов..... 7

И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина, Ж. А. Каско, И. А. Неясова, Л. А. Серикова
Формирование исследовательской компетентности студентов в процессе изучения педагогических дисциплин..... 13

Ю. В. Варданян, А. А. Семенюк
Педагогические условия развития коммуникативости младших школьников..... 19

П. В. Замкин, Т. И. Шукшина
Сущность и структура прикладных исследовательских компетенций педагога..... 27

Л. П. Карпушина, С. В. Баранова, Ю. Н. Соколова
Социальная самореализация детей и подростков как психолого-педагогическая проблема..... 35

Е. А. Кашкарева, Н. А. Белова, О. Н. Фомина
Медиатекст как продукт проектной деятельности учащихся-инофонов при изучении сравнительных конструкций русского языка..... 41

Г. А. Кручинина, И. А. Сорокин
Формирование когнитивно-деятельностного компонента экономической компетентности у будущих бакалавров физической культуры и спорта с применением проектного метода и цифровых технологий..... 47

С. И. Люгзаева, Н. В. Кузнецова
Подготовка будущего учителя начальных классов к реализации практико-ориентированного обучения в рамках лингво-методических дисциплин..... 54

О. В. Милицина, И. С. Кобозева, С. В. Шишкина
Учебно-творческий и развивающий потенциал технологии эдьютейнмента в подготовке педагогов системы дополнительного художественно-эстетического образования..... 61

Г. А. Натуральнова
Ситуативные упражнения как средство развития продуктивных речевых умений учащихся на уроках родного языка..... 67

Л. Г. Паршина, П. В. Замкин, И. Б. Буянова, Е. В. Щербинкина
Дидактический потенциал цифровых технологий в подготовке студентов педагогического вуза..... 72

Л. М. Перминова
Аксиологический контур дидактики..... 80

С. И. Пискунова, Н. А. Привалова
Педагогическая мастерская «Диалоги Платона»: чтение и понимание философских текстов..... 90

Н. И. Попов, Е. А. Канева
Использование корреляционного анализа при исследовании качества обучения будущих учителей математики и информатики..... 95

Н. В. Рябова, Е. А. Котькина, О. В. Терлецкая
Формирование универсальных учебных действий младших школьников..... 100

М. А. Якунчев, Н. Г. Семенова, И. Ф. Маркинов, Р. В. Осинин
К проблеме разработки методики формирования естественнонаучной грамотности обучающихся при изучении биологии в школе..... 107

ИСТОРИЯ

А. В. Малов
Развитие взглядов на гражданское население и экономику как объекты военных действий в годы Первой мировой войны..... 116

А. В. Мартыненко, М. А. Кечина
Исламофобия как исторический феномен 123

М. Н. Свинцова
Межпоколенческая преемственность в период бифуркации исторического пути российского общества на рубеже 80–90-х гг. XX в. 129

Н. В. Старикова, И. Д. Федоров
Статистические данные о церковно-приходских школах Нижегородской губернии как источник по истории системы народного образования 136

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Г. С. Иванова, О. В. Белкина
Парадигматика глагола в индикативе субъектного спряжения (на материале центрального и юго-восточного диалектов мокшанского языка) 142

Н. М. Мосина, О. В. Рубцова
Выражение пространственных отношений послеложными и предложными конструкциями в финском и английском языках 148

С. А. Султаш, Е. Н. Галичкина
Жанрово-стилистические характеристики онлайн-комментария «одобрение» в социальной сети ВКонтакте 153

E. A. Davydova, L. M. Boyarkina
The use of stylistic components in the advertising text 161

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 165

CONTENTS

PEDAGOGY

O. I. Biryukova
Information and educational resources in the formation of literary competence of philology students..... 7

I. B. Buyanova, S. N. Gorshenina, Zh. A. Kasko, I. A. Neyasova, L. A. Serikova
Formation of students' research competence in the process of studying pedagogical disciplines..... 13

Yu. V. Vardanyan, A. A. Semenyuk
Pedagogical conditions for junior schoolchildren communicativeness development..... 19

P. V. Zamkin, T. I. Shukshina
The essence and structure of applied research competencies of a teacher..... 27

L. P. Karpushina, S. V. Baranova, Yu. N. Sokolova
Social self-realization of children and adolescents as a psychological and pedagogical problem..... 35

E. A. Kashkareva, N. A. Belova, O. N. Fomina
Media text as a product of project activities of foreign students in the study of comparative constructions of the Russian language..... 41

G. A. Kruchinina, I. A. Sorokin
Formation of the cognitive-activity component of economic competence for future Bachelors of Physical Culture and Sports using the project method and digital technologies..... 47

S. I. Lyugzaeva, N. V. Kuznetsova
Training a future primary school teacher to the implementation of practice-oriented learning within the framework of linguistic and methodological disciplines..... 54

O. V. Militsina, I. S. Kobozeva, S. V. Shishkina
Educational, creative and developing potential of educational and edutainment technologies in training teachers of the system of additional artistic and aesthetic education..... 61

G. A. Naturalnova
Situational exercises as a means of developing productive speech skills of students in the lessons of their native language..... 67

L. G. Parshina, P. V. Zamkin, I. B. Buyanova, E. V. Sherbinkina
Didactic potential of digital technologies in training students of a pedagogical university..... 72

L. M. Perminova
Axiological outline of didactics..... 80

S. I. Piskunova, N. A. Privalova
Pedagogical workshop "Dialogues of Plato": reading and understanding philosophical texts..... 90

N. I. Popov, E. A. Kaneva
The use of correlation analysis in the study of the quality of future teachers of Mathematics and Computer Science education..... 95

N. V. Ryabova, E. A. Kotkina, O. V. Terletskaya
The formation of universal educational actions of junior schoolchildren..... 100

M. A. Yakunchev, N. G. Semenova, I. F. Markinov, R. V. Osinin
To the problem of developing a methodology for the formation of natural science literacy of students in the study of Biology at school..... 107

HISTORY

A. V. Malov
Development of views on the civilian population and the economy as objects of hostilities during the First World War..... 116

A. V. Martinenko, M. A. Kechina
Islamophobia as a historical phenomenon..... 123

M. N. Svintsova
Intergenerational succession during the Bifurcation of the Historical Path of Russian Society at the turn of the 80–90s. of XX century..... 129

N. V. Starikova, I. D. Fedorov
The statistics on church schools of the Nizhny Novgorod province as a source of public educational system history..... 136

LINGUISTICS

G. S. Ivanova, O. V. Belkina
Paradigmatics of the verb in the indicative of the subject conjugation (based on the material of the central and southeastern dialects of the Moksha language)..... 142

N. M. Mosina, O. V. Rubtsova
Expressing spatial relations with postpositional and prepositional constructions in Finnish and English..... 148

S. A. Sultash, E. N. Galichkina
Genre and stylistic characteristics of online-comments of «endorsement» in Vk (in Russian language)..... 153

E. A. Davydova, L. M. Boyarkina
The use of stylistic components in the advertising text..... 161

INFORMATION FOR AUTHORS..... 165

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 7–12.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):7-12.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.016
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_07

Информационно-образовательные ресурсы в формировании литературоведческой компетенции студентов-филологов

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

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования информационно-образовательных ресурсов в практике преподавания теоретико-литературных дисциплин в Мордовском государственном педагогическом университете имени М. Е. Евсевьева (МГПУ). Особое внимание уделено формированию литературоведческой компетенции студентов-филологов в аспекте интегрирования развивающего и информационно-технологичного обучения, что соответствует требованиям ФГОС к компетенциям будущих учителей. В ходе разработки темы использовались методы изучения и анализа педагогической, научно-методической и учебной литературы, систематизация и интерпретация полученной информации, дан пример использования информационно-образовательных ресурсов в процессе изучения дисциплины «Теория литературы». Результаты исследования показали, что с развитием цифровых технологий расширяются возможности практического изучения теоретических аспектов художественного произведения, что повышает степень эффективности работы студентов-филологов с литературным материалом, мотивирует их желание постигать глубину авторского содержания, формирует литературоведческую компетенцию как одну из составляющих профессиональной деятельности будущего учителя-словесника.

Ключевые слова: информационно-образовательные ресурсы, литературоведческая компетенция, цифровая образовательная среда, художественный текст, система

Благодарности: работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности МГПУ имени М. Е. Евсевьева по теме «Литературоведческий контекст цифровой образовательной среды».

Для цитирования: Бирюкова О. И. Информационно-образовательные ресурсы в формировании литературоведческой компетенции студентов-филологов // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 7–12. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_07.

PEDAGOGY

Original article

Information and educational resources in the formation of literary competence of philology students

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

Abstract. The article discusses the possibility of using information and educational resources in the practice of teaching theoretical and literary disciplines at the Mordovian State Pedagogical University. Particular attention is paid to the formation of the literary competence of philology students in the aspect of integrating developmental and information technology education, which meets the requirements of the Federal State Educational Standard for the competencies of future teachers. During the development of the topic, theoretical methods were used: the study and analysis of pedagogical, scientific, methodological and educational literature, the systematization and interpretation of the information received, an example of the use of information and educational resources in the

© Бирюкова О. И., 2022

process of studying the discipline «Theory of Literature» is given. The results of the study showed that with the development of digital technologies, the possibilities of practical study of the theoretical aspects of a literary text are expanding, which increases the degree of efficiency of the work of philology students with literary material, motivates their desire to comprehend the depth of the author's content, forms literary competence as one of the components of the future teacher's professional activity.

Keywords: information and educational resources, literary competence, digital educational environment, literary text, system

Acknowledgements: the work was carried out within the framework of a grant for conducting research in priority areas of scientific activity of the Mordovian State Pedagogical University on the topic "Literary context of the digital educational environment".

For citation: Biryukova O. I. Information and educational resources in the formation of literary competence of philology students. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52): 7-12. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_07.

Введение

Современное социокультурное пространство, которое ученые называют «ситуацией высокой неопределенности» [1, с. 202], оказывает значительное влияние на социальный заказ в области образования, в том числе и вузовское. Поэтому во многом происходит переориентация образовательной среды, доступной студенту, включающей сегодня, во-первых, изучение конкретной дисциплины (предметный аспект); во-вторых, самостоятельное использование возможностей разнообразных ресурсов в обучении – от традиционной библиотеки до глобальных информационных ресурсов (технологический аспект), формирующих готовность студента к применению современных цифровых технологий в профессиональной деятельности и демонстрирующих завоевание ими сферы высшего образования, смену путей передачи знаний. Такой подход не может не оказать влияние на предметную область «Литература» и вузовские дисциплины, которые с ней связаны, на трансформацию их изучения, как в содержательном, так и в операциональном планах.

В рамках настоящей статьи литературоведческая компетенция рассматривается как важный структурный компонент в подготовке будущего учителя-словесника, ориентированный на целостный анализ художественного произведения, его личностную интерпретацию с привлечением информационно-образовательной среды и ее возможностей. Определяя литературоведческую компетенцию как приоритетную в формировании специалиста-филолога, трактуем ее как умение на высоком теоретическом и практическом уровне «работать» с художественным текстом, оценивать его, интерпретировать, не искажая авторской позиции, видеть его контекстуальные связи и особенности, принадлежность к литературному направлению и художественному методу, оценивать творческое наследие писателя через призму авторской биографии, т. е. это возможность применения разных аспектов литературоведческого анализа. В процесс формирования литературоведческой компетенции уже заложена работа с художественным текстом, диалог с литературным материалом, актуализация всех знаниевых и методических составляющих, необходимых для профессиональной филологической и методической деятельности будущего учителя-словесника.

Под информационно-образовательной средой, вслед за М. В. Лапенок и В. В. Макеевой, понимаем «систему условий, обеспечивающих реализацию образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий, инструментальных средств и электронных образовательных ресурсов» [2, с. 77].

Несмотря на то, что наукой уже выработаны отдельные понятия по исследуемой нами теме, описаны уровни их использования, определены преимущества и недостатки цифрового обучения, многое требует дополнительного обоснования. Например, возрастает необходимость описания реальной практики, в частности специфики изучения и преподавания теоретико- и историко-литературных дисциплин в условиях использования информационно-образовательных ресурсов, разработки теоретико-методологических основ литературного образования в новом формате.

Обзор литературы

Обоснование целей и задач формирования информационно-образовательного пространства заявлено в ряде официальных документов, («Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», закон «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 16, ст. 18)), где особое внимание сосредоточено на качественном удовлетворении потребностей обучающихся, ориентированных на постоянное развитие, получение знаний, фор-

мирование актуальных компетенций, продуктивное расширение кругозора[1].

Специфика обучения в информационно-образовательной среде рассматривается российскими учеными – Е. А. Алисовым, Н. Ю. Блохиной, Т. И. Волостновой, А. Л. Димовой, Г. А. Кобелевой, Г. А. Колосковой, Е. С. Куракиной, Л. И. Назаровой, М. А. Одинокой, Н. В. Поповой, А. А. Прониной, И. В. Роберт, А. В. Соколовым, И. Н. Теркуловой, С. В. Титовой, В. П. Тихомировым, И. В. Шулером, А. М. Юдиной и др. Например, А. М. Юдина и А. А. Пронина настаивают на получении цифровых компетенций студентами в рамках учебного процесса, обращают внимание на содержательное наполнение и особенности дидактической систематизации «педагогических технологий, форм, методов и средств повышения информационно-коммуникативной культуры» [3, с. 180].

О современной подготовке будущего специалиста в области филологии размышляют Л. Р. Акмуллаева, Е. В. Асмолова, Т. М. Балыхина, Л. Базыль, Е. В. Волгина, В. Г. Зинченко, О. Н. Зырянова, А. М. Катарова, О. В. Сосновская, С. И. Сухих, Л. З. Тархан, М. А. Шалина и др. Исследователи ключевым условием для формирования современного учителя-филолога определяют наличие «гуманитарной образовательной среды», ее развитие, способность обеспечивать основы нового культурно-образовательного и социально-педагогического мышления, а также интеграцию различных педагогических технологий, в том числе информационных, в состав профессиональной подготовки студентов, чтобы она происходила максимально эффективно и, что самое главное, соответствовала актуальным тенденциям в филологическом образовании.

Материалы и методы

В ходе разработки темы использовались методы теоретического изучения и анализа педагогической, научно-методической и учебной литературы, классификация, систематизация и интерпретация полученной информации. Для изучения проблемы был использован опыт обращения к информационно-образовательным ресурсам в процессе формировании литературоведческой компетенции студентов-филологов в МГПУ.

Результаты исследования

В МГПУ дисциплины теоретико-литературного характера («Введение в литературоведение», «Теория литературы», «Филологический анализ текста», «Практикум по анализу художественного текста») читаются по профилю «Русский язык. Литература». По своему содержательному наполнению они сложны, что объясняется в том числе их максимально теоретическим и интегрированным характером (литература – история, литература – философия, литература – стилистика, литература – аксиология, литература – психология и т. д.). Их общие цели и задачи заключаются в формировании у студентов представления о проблемном поле науки о литературе, исследовательском аппарате литературоведения с учетом истории и современного состояния концептуальных возможностей теории литературы; в понимании специфических особенностей литературы как искусства слова и предмета научного изучения, места литературоведения в системе иных гуманитарных наук; в овладении основными литературоведческими понятиями, которые позволяют эффективно анализировать уровни художественного текста, его содержательные и стилистические особенности. Обозначенные курсы всегда опирались на читательскую компетенцию, благодаря которой студент, с одной стороны, выступает как субъект восприятия художественного произведения, интерпретатор событийной и образной стороны текста, пытающийся постичь глубину мироощущения, философии и художественного мира автора, а с другой – как объект литературного процесса, «потому что процесс понимания совмещается с самосознанием писателя» [4].

По учебному плану литературоведческие дисциплины изучаются с I по V курс, что накладывает отпечаток на их содержательную составляющую. Если студенты-первокурсники первоначально используют остаточные аналитические знания, умения и навыки, полученные в школьном курсе «Литература», качественно корректируют формирующуюся у них литературоведческую компетенцию через систему предлагаемых преподавателем заданий, то перед студентами-пятикурсниками уже стоит выбор методологической стратегии литературоведческих исследований, фактора, оказывающего влияние на глубину научного постижения текста и формирование литературоведческой компетенции современного учителя-филолога.

Оставляя за скобками вопрос о содержании литературоведческих дисциплин, представим технологии, которые можно использовать при обучении в современных условиях цифровизации вузовского образования, учитывая, что обучающиеся постоянно находятся в ситуации информационного переизбытка, влияющего на их восприятие учебного материала. Считаем, что

[1] Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201705100002 (дата обращения: 05.06.2022).

переход к цифровой дидактике [5] через информационно-образовательные ресурсы, используемые наравне с традиционными технологиями вузовского обучения, должен стать неотъемлемой частью неформального филологического образования, определить его непрерывный характер.

Приведем в качестве примера некоторые информационно-образовательные ресурсы, активно используемые нами при чтении теоретико-литературных дисциплин и рекомендуемые студентам:

• *Общее литературоведение* (http://www.philology.ru/literature1.htm): сайт содержит большой массив научных текстов по теории литературы;

• *Цифровые гуманитарные науки и литературоведение* (https://dlina.github.io/): представлены возможности и алгоритмическая основа сетевого анализа драматических текстов: от греческих трагедий до пьес XXI в.;

• *TextAnalysisTools* (Текст + Анализ + Инструменты) (http://digitalresearchtools.pbworks.com): представлены инструменты и ресурсы, которые можно использовать при анализе художественного текста. Например, студенты могут познакомиться с программным обеспечением, которое поможет «управлять» цитатами, создавать мультимедийные работы по произведению;

• *Современная русская литературная критика в лицах. О критике и критиках: краткий путеводитель по литературному процессу в современной России* (http://project513674.tilda.ws/): интернет-контент – результат проектной деятельности как средства формирования литературоведческой компетентности в процессе квалифицированного анализа художественного произведения и литературного процесса;

• *Статьи о литературе и около нее* (https://www.askbooka.ru/articles.html): представлены рецензии и заметки о литературе, писателях – известных и не очень, произведениях прошлого и настоящего, кинофильмах по книгам и т. д.;

• *Русскаялитература* (https://a4format.ru/)– это виртуальная библиотека по предмету «Литература», ориентированная на целостный анализ художественного произведения, включающая как сами произведения, так и аналитический материал известных литературоведов;

• *Текстология* (https://www.textologia.ru/literature/interesnie-fakti-literaruri/?q=796) – журнал, наполненный разделами по теории литературы, анализу художественного текста;

• *Журнальный зал* (http://magazines.russ.ru/): представлены электронные версии периодических изданий литературно-художественной, литературоведческой и литературно-критической направленности.

Наша практика показывает, что информационно-цифровая среда может выполнять разные роли в учебном процессе: во-первых, электронный ресурс позволяет организовать единое текстовое пространство, где возможно не только линейно видеть текст, но и наполнять его пониманием новой природы; во-вторых, цифровые ресурсы ориентируют обучающихся на научную интерпретацию художественного произведения, на его «дальнее чтение», методологически обосновывать собственную литературоведческую позицию; в-третьих, работа с «цифрой» развивает информационную культуру будущего педагога, становится, в свою очередь, инструментом педагогического влияния на процесс обучения, адекватного актуальным интересам современных школьников. Так, выполняя *задание* «Составьте глоссарий «Словарь современного литературоведения», опираясь на исследования, представленные на рекомендуемых преподавателем информационных ресурсах», студент интегрирует формируемые компетенции в процессе работы, занимается поисковой деятельностью, отбирает литературоведческий материал, актуальный для современного прочтения текста, вырабатывает круг понятий, дополняющих уже полученные в аудитории знания (*художественная модальность, диегезис, деконструкция, герменевтический круг, биопоэтика* и др.). В рамках дисциплины «Теория литературы» студентам предлагается познакомиться и со статьей Х. Гумбрихта «Будущее чтения? Воспоминания и размышления о генеалогическом подходе» (https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/128_nlo_4_2014/article/11018/), поразмышлять и детализировать способы чтения, согласиться или не согласиться с автором статьи в том, что «электронная революция поставила культуру чтения в специфические институциональные условия и внутрь особого исторического контекста со своими эпистемологическими и ментальными предпосылками»[2], оформить ответ в формате эссе, подтверждая методологически свои доводы.

Информационно-образовательные ресурсы расширяют методологическую базу литературоведческого исследования, знакомят не только с трудами теоретиков, авторитет которых оправдан временем, но и со статьями малоизвестных ученых, тематически соответствующими новой научной литературоведческой парадигме, расширяющие срез современной художественной словесности. *Задание:* Сравните представ-

[2] *Гумбрихт Х.* «Будущее чтения? Воспоминания и размышления о генеалогическом подходе». URL: https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/128_nlo_4_2014/article/11018/ (дата обращения: 05.06.2022)

ленные в современном литературоведении интерпретации понятий *тип, роль, амплуа* (сайты «Цифровые гуманитарные науки и литературоведение», «Журнальный зал», «Общее литературоведение» и др.). Отличаются ли они друг от друга, что общего между ними? Многие литературоведы настаивают на том, что характер и герой в драме тождественны, когда происходит совпадение героя с его целью или страстью? Бывают ли исключения, когда совпадение просто невозможно? Если да, то в чем, по вашему мнению, драматический характер отличается от эпического? За кем из литературоведов Вы идете, обосновывая собственную позицию?

Информационно-образовательные ресурсы, рекомендованные нами к изучению литературоведческих курсов, доступны через личный кабинет студента, систему Moodle, а также различные платформы сети Интернет. Самостоятельное или совместное освоение этих материалов составляет, как правило, значительную часть учебной нагрузки обучающихся, что влияет на результаты освоения дисциплины, формирует портфолио достижений студентов-филологов.

Обсуждение и заключение

Электронная доска, электронные учебники и учебные пособия, зарегистрированные в федеральных регистрирующих структурах, комплекты тестовых заданий, разработанные в интерактивной среде, учебные курсы, созданные в системе Moodle и т. д. – таков далеко не полный перечень электронных обучающих инструментов в преподавании теоретико-литературных дисциплин. Цели и задачи, стоящие перед преподавателями обозначенных нами филологических курсов при использовании информационных технологий, во многом отличаются от целей и задач преподавателей других дисциплин, так как они предполагают работу непосредственно с текстом и с художественным словом.

Внедрение информационно-образовательных ресурсов в процесс изучения литературоведческих дисциплин стало неотъемлемым элементом системы филологического образования в Мордовском государственном педагогическом университете имени М. Е. Евсевьева, являясь одной из форм самостоятельной, внеаудиторной работы студентов, включающей информационные, тренировочные и контролирующие материалы, технологии самообучения, демонстрирующие «движение от примитивной мыслительной деятельности к более сложной» [6, с. 23; 7–9]. Кроме того, читаемые нами курсы преподаются не только с целью раскрытия содержательной специфики конкретной предметной области, но и формирования высокого уровня методологической культуры студента, который должен быть готов к использованию современных IT-ресурсов, грамотно воспользоваться современными информационными технологиями, проектируя учебный процесс по предмету «Литература» в современной школе.

Список источников

1. Щербина В. В. Социальные теории организации. Словарь. М. : Инфра-М, 2000. 264 с.

2. Лапенок М. В., Макеева В. В. Формирование готовности учащихся старших классов к использованию информационно-образовательной среды при обучении // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 77–82.

3. Юдина А. М., Пронина А. А. Роль педагогов в формировании информационной культуры у студентов высшей школы // Перспективы науки. 2020. № 5. С. 180–182.

4. Бирюкова О. И. Формирование читательской и исследовательской компетенции школьников на уроке литературы // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 87–90.

5. Кормилицына Т. В. Методы и средства активного обучения в аспекте новой цифровой педагогики // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13 № 2 (50). С. 46–51.

6. Бирюкова О. И. Самостоятельная работа и ее методическое обеспечение в условиях дистанционного обучения // Гуманитарные науки и образование. 2021. № 2 (12). С. 19–24.

7. Zhindeeva E. A., Biryukova O. I., Vodyasova L. P., Kashkareva E. A., Belova N. A., Kapkaeva L. S. Individualization of school education as a study object at the distance courses of teachers qualification enhancement // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2019. Т. 8. № 2. P. 902–907.

8. Бирюкова О. И., Морозова Е. Н. Поликультурное образование в условиях Республики Казахстан: современное состояние проблемы // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 1 (33). С. 7–12.

9. Vodyasova L. P., Belova N. A., Biryukova O. I., Zhindeeva E. A., Kashkareva E. A., Nesterova N. A. Enhancing Intercultural Competence of the Russian Language Teacher of Multi-Ethnic School in the System of Further Education // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2019. Vol. 8. № 2.1. P. 888–894. URL: http://ijaep.com/Journal/vol.8.2.1.pdf (дата обращения: 02.07.2022).

References

1. Shcherbina V. V. Social theories of organization. Dictionary. Moscow, Infra-M, 2000. 264 p. (In Russ.)

2. Lapenok M. V., Makeeva V. V. Formation of the readiness of high school students to use the information

and educational environment in teaching. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = Pedagogical Education in Russia. 2015; 7:77-82. (In Russ.)

3. Yudina A. M., Pronina A. A. The role of teachers in the formation of information culture among students of higher education. *Perspektivy nauki* = Prospects of Science. 2020; 5:180-182. (In Russ.)

4. Biryukova O. I. Formation of reader and research competence of schoolchildren at the lesson of Literature. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 1(29):87-90. (In Russ.)

5. Kormilitsyna T. V. Methods and means of active learning in the aspect of new digital pedagogy. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):46-51. (In Russ.)

6. Biryukova O. I. Independent work and its methodological support in conditions of distance learning. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 2(12):19-24. (In Russ.)

7. Zhindeeva E. A., Biryukova O. I., Vodyasova L. P., Kashkareva E. A., Belova N. A., Kapkaeva L. S. Individualization of school education as a study object at the distance courses of teachers qualification enhancement. *International Journal of Applied Exercise Physiology.* 2019; 8(2):902-907.

8. Biryukova O. I., Morozova E. N. Multicultural education in the Republic of Kazakhstan: current state of the problem. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 9(1-33):7-12. (In Russ.)

9. Vodyasova L. P., Belova N. A., Biryukova O. I., Zhindeeva E. A., Kashkareva E. A., Nesterova N. A. Enhancing Intercultural Competence of the Russian Language Teacher of Multi-Ethnic School in the System of Further Education. *International Journal of Applied Exercise Physiology.* 2019; 8(2.1):888-894. URL: http://ijaep.com/Journal/vol.8.2.1.pdf (accessed 02.07.2022).

Информация об авторе:

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

Information about the author:

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

Статья поступила в редакцию 07.06.2022; одобрена после рецензирования 18.06.2022; принята к публикации 20.06.2022.

The article was submitted 07.06.2022; approved after reviewing 18.06.2022; accepted for publication 20.06.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 13–18.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):13-18.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_13

Формирование исследовательской компетентности студентов в процессе изучения педагогических дисциплин

Ирина Борисовна Буянова[1*], Светлана Николаевна Горшенина[2], Жанна Агасиевна Каско[3], Ирина Александровна Неясова[4], Лариса Александровна Серикова[5]
[1, 2, 3, 4, 5]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]ibbuyanova@yandex.ru[*], http://orcid.org/0000-0002-4189-6160
[2]sngorshenina@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-3922-3178
[3]feeder345@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-0302-9568
[4]25909101@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-1125-1345
[5]larisaserikova1@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-8235-4408

Аннотация. Материалы статьи содержат теоретико-методический аспект изучения проблемы формирования исследовательской компетентности студентов в процессе изучения педагогических дисциплин. Исследование проведено с помощью теоретических (анализ российской и зарубежной научной литературы, конкретизация, сравнение, изучение и обобщение педагогического опыта и научно- и учебно-методических разработок) и эмпирических (педагогическое наблюдение и эксперимент) методов исследования. Авторы исходят из представления о сущности исследовательской компетентности студента как освоенной им соответствующей компетенции, под которой понимается совокупность исследовательских знаний, умений, качеств, сформированность которых дает возможность выразить и реализовать мотивационно-ценностное отношение к исследовательской деятельности. Исследовательская компетентность выражается в единстве теоретической и практической готовности к осуществлению исследовательской деятельности и внедрению результатов исследований в практику. Содержательно-процессуальные основы формирования исследовательской компетенции раскрываются на примере дисциплины «Педагогика», изучение которой является инвариантным для студентов, обучающихся по педагогическому направлению.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, исследовательская компетентность, научно-исследовательская деятельность, педагог-исследователь

Благодарности: исследование выполнено в рамках государственного задания Минпросвещения России на выполнение научно-исследовательских работ по теме «Формирование практико-ориентированной системы подготовки педагога-исследователя в вузе».

Для цитирования: Буянова И. Б., Горшенина С. Н., Каско Ж. А., Неясова И. А., Серикова Л. А. Формирование исследовательской компетентности студентов в процессе изучения педагогических дисциплин // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 13–18. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_13.

PEDAGOGY

Original article

Formation of students' research competence in the process of studying pedagogical disciplines

Irina B. Buyanova[1*], Svetlana N. Gorshenina[2], Zhanna A. Kasko[3], Irina A. Neyasova[4], Larisa A. Serikova[5]
[1, 2, 3, 4, 5]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]ibbuyanova@yandex.ru[*], http://orcid.org/0000-0002-4189-6160
[2]sngorshenina@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-3922-3178
[3]feeder345@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-0302-9568
[4]25909101@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-1125-1345
[5]larisaserikova1@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-8235-4408

© Буянова И. Б., Горшенина С. Н., Каско Ж. А., Неясова И. А., Серикова Л. А., 2022

Abstract. The materials of the article contain a theoretical and methodological aspect of studying the problem of formation of students' research competence in the process of studying pedagogical disciplines. The research was carried out using theoretical (analysis of Russian and foreign scientific literature, specification, comparison, study and generalization of pedagogical experience and scientific and educational-methodical developments) and empirical (pedagogical observation and experiment) research methods. The authors proceed from the idea of the essence of the student's research competence as the relevant competence mastered by him, which is understood as a set of research knowledge, skills, qualities, the formation of which makes it possible to express and implement a motivational and value attitude to research activities. Research competence is expressed in the unity of theoretical and practical readiness to carry out research activities and implement research results into practice. The content-procedural foundations of the formation of research competence are revealed by the example of the discipline «Pedagogy», the study of which is invariant for students studying in the pedagogical direction.

Keywords: research competence, research competency, research activity, teacher-researcher

Acknowledgements: the study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of Russia to carry out research on the topic «Formation of a practice-oriented system of teacher-researcher training in higher education».

For citation: Buyanova I. B., Gorshenina S. N., Kasko Zh. A., Neyasova I. A., Serikova L. A. Formation of students' research competence in the process of studying pedagogical disciplines. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):13-18. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_13.

Введение

Важной составляющей профессионализма педагога, его готовности и способности к самообразованию и саморазвитию является исследовательская компетентность, необходимость формирования которой заложена в нормативных документах, определяющих стратегическое развитие образования в нашей стране. Так, в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года заложена идея «интеграции научных исследований с образовательным процессом»[1] и привлечения в систему образования специалистов, способных вести научные исследования. Современная школа испытывает потребность в педагогах, способных к изучению, анализу и прогнозированию развития личности обучающихся, готовых к активному участию в инновационных процессах и компетентному решению исследовательских задач. Изложенное актуализирует необходимость подготовки будущего педагога к самостоятельной исследовательской деятельности и формирования у него исследовательской компетентности. Большим потенциалом в достижении обозначенной цели обладает, на наш взгляд, изучение студентами педагогических дисциплин.

Обзор литературы

Проблема формирования исследовательской компетентности студентов вуза является актуальным аспектом, привлекающим внимание российских и зарубежных ученых. В публикациях последних десятилетий рассматриваются разные подходы к определению данного понятия, а также его структуре и содержанию. В данном контексте следует обратиться к работам зарубежных ученых, которые направлены на уточнение сущности исследуемой категории. Так, Р. Е. Бояцис определяет компетентность как набор личностных характеристик, которые способствуют лучшей производительности. Сходной позиции придерживаются К. Регер, определяющий компетентность как предметно-специфическую способность надежно выполнять предметные требования в заданных обстоятельствах, и М. Малдер, рассматривающий компетентность как способность эффективно работать. Исследованию компетентности в образовательном контексте посвящены работы Э. Климе, Дж. Хартига, Д. Рауха, К. Вельде и др. Многие исследователи (А. Штоф, Р. Л. Мартенс, Дж. Ван Мериенбоер, Т. Дж. Бастиенс, Р. Клеймола, Я. Лепписаари) придерживаются позиции, что исследовательская компетентность выступает составляющей профессиональной компетентности. Данную точку зрения разделяют и российские ученые (В. А. Адольф, В. С. Елагина, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, В. С. Лазарев, Т. А. Самолина), рассматривающие научную категорию с позиции системного подхода. Исследовательскую компетентность как совокупность знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности, трактуют в своих работах Э. Ф. Зеер, М. А. Данилов, М. А. Чошанов, В. Г. Сотник, Т. А. Степанова, Л. Б. Филатова и др. Раскрывая процессуально-технологический аспект, А. В. Хуторской определяет исследовательскую компетенцию через знания, овладение методами и методиками исследования, необходимыми для исследовательской деятельности, а также мотивационный и

[1] Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025. URL: https://www.consultant.ru/law/podborki/nacionalnaya_doktrina_obrazovaniya_v_rf_do_2025_goda/?ysclid=l831g1te57785574771 (дата обращения: 08.09.2022)

ценностный компоненты. На метапредметный характер исследовательской компетенции указывают В. С. Елагина, И. А. Зимняя, Ю. В. Рындина, отмечая ее инвариантность по отношению к различным сферам деятельности, в том числе и к педагогической.

Важным направлением научных поисков является определение диагностического инструментария для оценки сформированности исследовательских компетенций и исследовательской компетентности, содержание и процедуры разработки которого предлагаются О. С. Андреевой, О. А. Селивановой, И. В. Васильевой, Т. Л. Шапошниковой, А. Е. Карасевой (Федюн), М. Л. Романовой и др.

Значительная часть исследований раскрывает различные аспекты моделирования содержания и процедур формирования исследовательской компетентности студентов. Так, Ю. В. Рындина в качестве одного из условий формирования исследовательской компетентности будущего педагога рассматривает необходимость использования в ходе педагогической практики исследовательских форм работы [1]. П. В. Замкин, В. В. Мирошкин, Л. Г. Паршина определяют организационно-педагогические условия развития научно-исследовательской деятельности в вузе, актуализируют проблему проектирования научно-методического обеспечения научно-исследовательской деятельности, изучают потенциал дополнительного образования в формировании исследовательской компетенции студентов [2–4]. И. К. Цаликова, С. В. Пахотина, Д. Н. Фадич, И. В. Подорожко и др. исследуют возможности разных учебных дисциплин в формировании исследовательской компетентности студентов.

Материалы и методы

Проведение научно-педагогического исследования основано на применении теоретических (анализ российской и зарубежной научной литературы, конкретизация, сравнение, изучение и обобщение педагогического опыта и научно- и учебно-методических разработок) и эмпирических (педагогическое наблюдение и эксперимент) методов исследования.

В эксперименте приняли участие студенты факультета педагогического и художественного образования, физико-математического факультета Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева, обучающиеся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование.

В ходе исследования были решены следующие задачи: определены теоретические основы исследования, выявлен потенциал педагогических дисциплин в формировании исследовательской компетентности студентов, разработана и апробирована содержательно-процессуальная сторона изучаемой категории.

Результаты исследования

Анализ российской и зарубежной научно-педагогической литературы позволяет считать, что сущность исследовательской компетентности студента заключается в освоенной им соответствующей компетенции, под которой понимается совокупность исследовательских знаний, умений, качеств, сформированность которых дает возможность выразить и реализовать мотивационно-ценностное отношение к исследовательской деятельности. Исследовательская компетентность выражается в единстве теоретической и практической готовности к осуществлению исследовательской деятельности и внедрению результатов исследований в практику.

Формирование обозначенной интегральной характеристики личности будущего педагога становится возможным в процессе изучения педагогических дисциплин. Одной из первых учебных дисциплин, входящих в психолого-педагогический модуль, является «Педагогика», к изучению которой студенты приступают на втором курсе в третьем семестре. Основными формами учебных занятий в соответствии с учебным планом по данной дисциплине являются лекции и практические занятия. На лекциях, имеющих проблемный характер, студенты учатся самостоятельной оценке и анализу проблемных вопросов, выбору оптимального решения из возможных, определению, осмыслению целей и задач предстоящей деятельности, прогнозированию и проектированию ее результатов. Эффективность работы на лекции обусловлена, прежде всего, сформированностью у студента знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять отбор, обрабатывать, интерпретировать и обмениваться информацией, представляющих основу для становления исследовательской компетенции.

Практические занятия по педагогике, обладая возможностями организации различных форм учебного сотрудничества студентов, также способствуют развитию аналитико-синтетических способностей, навыков профессионального самоанализа, освоению опыта моделирования исследовательской деятельности.

Значительным потенциалом в формировании исследовательской компетентности студентов обладает дисциплина «Педагогика», учебное содержание которой включает как отдельные темы, направленные на освоение методологии и методов научного исследования, так и материал, изучение которого сопровождается включением исследовательских форм работы.

В качестве примера рассмотрим содержание практического занятия по теме «Методология и методы педагогических исследований».

Аудиторная работа предполагает обсуждение теоретических вопросов, выполнение практических заданий в группе и микрогруппах, проектирование собственного исследования.

В процессе обсуждения теоретического материала студентам предлагается дать характеристику основным методологическим подходам, с учетом которых осуществляется развитие современной педагогической науки и практики; раскрыть сущность научно-педагогического исследования, обосновав его логику; назвать основные группы методов исследования, определить их назначение, обосновать необходимость использования конкретных методов на разных этапах исследования. Особое внимание уделяется рассмотрению педагогического эксперимента как комплексного метода исследования, его видов в сфере образования, решаемых с помощью него исследовательских задач.

Работа в микрогруппах предполагает проектирование микроисследования по какой-либо педагогической проблеме на основе использования эмпирических методов. Каждая микрогруппа путем случайного выбора получает задание (например, изучить отношение старшеклассников к своему здоровью, определить читательский интерес в студенческой группе, выявить степень удовлетворенности обучающихся организуемой внеучебной деятельностью и т.п.), для изучения которой необходимо подобрать или разработать диагностический инструментарий.

Работа в группе предполагает выполнение задания на установление связи между объектом и предметом исследования. Студентам предлагается заполнить таблицу.

№ п/п	Объект	Предмет
1	Процесс обучения	
2	Внеурочная деятельность в школе	
3	Внеучебная деятельность	
4	Система управления образовательной организацией	
5	Оценка качества образования	
6	Учебно-воспитательный процесс в образовательной организации	
7	Учебно-познавательная деятельность школьников	

Заполнение предмета исследования может быть дано вариативно – либо формулируется самими студентами, либо выбирается из перечня предлагаемых формулировок (например, организационно-педагогические условия формирования лидерских качеств старшеклассников, педагогические условия успешности младших школьников в обучении, проектирование воспитательной среды общеобразовательной организации и др.). Для коллективного обсуждения также может быть предложено задание, выполнение которого позволяет установить возможность планирования экспериментальной работы в предлагаемой формулировке (например, «Формирование ценностных отношений школьников»). Далее студентам ставится задача сформулировать альтернативу данной теме.

Как для коллективной, так и для групповой форм работы целесообразно применение задания на установление соответствия методов исследования и достигаемой с его помощью цели исследования. Удобным является предложение этого задания в виде таблицы.

Цель исследования	Методы исследования							
	наблюдение	беседа	анкетирование	интервьюирование	шкалирование	ранжирование	анализ школьной документации	анализ продуктов деятельности
Выявление референтных групп в классе								
Диагностика причин школьной неуспеваемости								
Определение уровня экологической воспитанности школьников								
Изучение досуговых предпочтений подростков								
…								

Одним из приемов, способствующих овладению методами и методикой проведения исследования, является моделирование деятельности педагога-исследователя в конкретной ситуации. Студентам предлагается провести отбор методов исследования для решения педагогической задачи. Например, «Вам как классному руководителю необходимо собрать информацию о причинах неприятия одной из воспитанниц своими одноклассниками».

Формированию исследовательских компетенций будет способствовать и осуществление студентами анализа учебно-исследовательских и научно-исследовательских работ. В качестве таких текстов можно предложить введение выпускной квалификационной работы бакалавра или магистра с целью распознавания элементов методологического аппарата исследования. Задание может быть сформулировано следующим образом: «Перед Вами текст введения выпускной квалификационной работы бакалавра /

магистра. Ознакомьтесь с ним и заполните имеющиеся пробелы, вписав соответствующие элементы методологического аппарата исследования». При работе с текстом научной статьи целесообразен ее анализ на наличие основных компонентов научного исследования. Возможно также выполнение аналитического пересказа статьи, составление парафраза, выделение парафраза и плагиата на основе сравнения текста и вариантов его пересказа, аннотирование статьи, организация совместного понимающего чтения.

Обсуждение и заключения

Проведенный теоретический анализ научной литературы, а также собственный опыт педагогической деятельности в вузе свидетельствуют об актуальности разработки научно- и учебно-методической базы для формирования исследовательской компетенции студентов. Описанные выше примеры организации работы студентов на занятиях по педагогике свидетельствуют о значительном потенциале данной дисциплины в решении обозначенной проблемы. На основе овладения учебным содержанием курса происходит осмысление роли исследовательской деятельности в профессиональном становлении педагога, формируются профессионально значимые качества педагога-исследователя, осознается возможность применять сформированные исследовательские умения в решении любых педагогических задач и ситуаций, осуществляется развитие научного стиля мышления и в конечном итоге формируется исследовательская компетентность студента.

Список источников

1. Рындина Ю. В., Бырдина О. Г., Валетова Г. В. Исследовательская компетентность студентов педвуза: становление и развитие // Высшее образование сегодня. 2014. № 3. С. 53–57.

2. Замкин П. В. Проблема разработки научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов в условиях практико-ориентированной подготовки в педагогическом вузе // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 3 (39). С. 48–57. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41287947 (дата обращения: 02.09.2022).

3. Мирошкин В. В., Замкин П. В. Формирование исследовательской компетенции студентов в рамках системы дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 4 (40). С. 70–77. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42318504 (дата обращения: 02.09.2022).

4. Замкин П. В., Паршина Л. Г., Мирошкин В. В. Организационно-педагогические условия развития научно-исследовательской деятельности студентов в процессе практико-ориентированной подготовки в вузе // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 4 (36). С. 31–40. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36651151 (дата обращения: 06.09.2022).

References

1. Ryndina Yu. V., Byrdina O. G., Valetova G. V. Research competence of pedagogical university students: formation and development. *Vysshee obrazovanie segodnya* = Higher Education today. 2014; 3:53-57 (In Russ.)

2. Zamkin P. V. The problem of development of scientific and methodological support of students research activities in the conditions of practice-oriented training at pedagogical University. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2019; 3(39):48-57. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41287947 (accessed 02.09.2022). (In Russ.)

3. Miroshkin V. V., Zamkin P. V. Formation of research competence of students within the system of additional education. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2019; 4(40):70-77. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42318504 (accessed 02.09.2022). (In Russ.)

4. Zamkin P. V., Parshina L. G., Miroshkin V. V. Organizational and pedagogical conditions for the development of research activities of students in the process of practice-oriented training at high school. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 4(36):31-40. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36651151 (accessed 06.09.2022). (In Russ.)

Информация об авторах:

Буянова И. Б. – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

Горшенина С. Н. – профессор кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

Каско Ж. А. – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

Неясова И. А. – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

Серикова Л. А. – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Buyanova I. B. – Associate Professor of Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Gorshenina S. N. – Professor of Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Kasko Zh. A. – Associate Professor of Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Neyasova I. A. – Associate Professor of Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Serikova L. A. – Associate Professor of Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 07.09.2022; одобрена после рецензирования 19.09.2022; принята к публикации 20.09.2022.

The article was submitted 07.09.2022; approved after reviewing 19.09.2022; accepted for publication 20.09.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 19–26.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):19-26.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_19

Педагогические условия развития коммуникативости младших школьников

Юлия Владимировна Варданян[1*], Анна Алексеевна Семенюк[2]
[1, 2]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]julia_vardanyan@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0001-8261-6543
[2]semenyuk.anya07@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6263-8769

Аннотация. В статье обоснована актуальность исследования педагогических условий, способствующих интенсификации процесса преодоления коммуникативных затруднений младших школьников. Цель: обосновать, спроектировать и апробировать педагогические условия развития коммуникативности младших школьников путем задействования личностных ресурсов, обеспечивающих освоение коммуникативных действий сотрудничества, учета позиции собеседников и кооперации с ними в коммуникативных ситуациях. Материалом для исследования послужили теоретические идеи о педагогической сущности анализируемых проблем и эмпирические данные, полученные в процессе диагностики и характеризующие особенности коммуникативности младших школьников. Доказано существование тенденции преимущественного сопряжения в обследованной выборке высокого, среднего или низкого уровней коммуникативности с одноименным уровнем их эмоционального интеллекта. Обоснована и охарактеризована программа «Эмоциональный контакт», приведены доказательства ее эффективности при развитии коммуникативности младших школьников с низким и средним уровнем ее развития, сопряженном с низким уровнем эмоционального интеллекта. Выделены и обоснованы педагогические условия успешного развития коммуникативности младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, коммуникативность, эмоциональный интеллект, уровень развития, педагогическая система, педагогические условия

Благодарности: работа выполнена в рамках гранта вузов-партнеров (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) на тему «Исследование особенностей развития коммуникативности младших школьников с разным уровнем эмоционального интеллекта» (руководитель – Ю. В. Варданян).

Для цитирования: Варданян Ю. В., Семенюк А. А. Педагогические условия развития коммуникативости младших школьников // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 19–26. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_19.

PEDAGOGY

Original article

Pedagogical conditions for junior schoolchildren communicativeness development

Yulia V. Vardanyan[1], Anna A. Semenyuk[2]
[1, 2]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]julia_vardanyan@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0001-8261-6543
[2]semenyuk.anya07@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-6263-8769

Abstract. The article substantiates the relevance of studying pedagogical conditions for intensification of the process of overcoming the communicative difficulties of junior schoolchildren. The purpose of the study is to substantiate, design and test pedagogical conditions for development of junior schoolchildren communicativeness by using personal resources ensuring the development of communicative actions of cooperation, taking into account the position of interlocutors and cooperation with them in communicative situations. Theoretical ideas about the pedagogical essence of the analyzed problems and empirical data obtained in the process of diagnosis and characterizing the features of junior schoolchildren communicativeness were used as the material for the study. The existence of a tendency of preferential conjugation in the surveyed sample of high, medium or low

© Варданян Ю. В., Семенюк А. А., 2022

levels of junior schoolchildren communicativeness with the same level of their emotional intelligence was proved. Such program as “Emotional contact” is substantiated and characterized; evidence of its effectiveness in the development of communicativeness of junior schoolchildren with low and medium levels associated with a low level of emotional intelligence is given. The pedagogical conditions for successful development of junior schoolchildren communicativeness are highlighted and substantiated.

Keywords: junior schoolchildren, communicativeness, emotional intelligence, development level, pedagogical system, pedagogical conditions

Acknowledgements: the work was carried out within the framework of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «The study of peculiarities of communicativeness development of junior schoolchildren with different levels of emotional intelligence».

For citation: Vardanyan Yu. V., Semenyuk A. A. Pedagogical conditions for junior schoolchildren communicativeness development. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):19-26. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_19.

Введение

Младший школьный возраст в педагогике традиционно связывается с периодом обучения ребенка в начальных классах, когда у него формируются новые отношения с учителем и одноклассниками. Эти изменения приводят к перестройке ранее сложившихся у ребенка отношений с родителями и окружающими людьми (детьми и взрослыми), которые в значительной степени опосредованы новой социальной позицией обучающегося и особенностями учебной деятельности. Коммуникативность становится для младшего школьника социальным инструментом, с помощью которого устанавливается и развивается новая система его отношений. Однако коммуникативность развивается как свойство его личности в процессе освоения коммуникативных действий, являющихся разновидностью универсальных учебных действий, формируемых в течение всего периода получения общего образования средствами всех учебных дисциплин. В то же время это свойство личности младшего школьника востребовано в каждой коммуникативной ситуации вне зависимости от степени завершенности процесса освоения им этих действий.

Не все младшие школьники одинаково успешны в реализации своей коммуникативности. Известно, что в этом возрасте достаточно часто возникают проблемы в общении, связанные с застенчивостью, агрессивностью, неумением регулировать или осознавать свое поведение, отсутствием навыков эффективного общения, а также с недостаточным знанием норм и правил поведения. Причины коммуникативных затруднений связаны с разными факторами: семейным воспитанием, опытом общения ребенка до поступления в школу, особенностями его темперамента и характера, направленностью личности, развитием эмоционально-волевой сферы и другими.

В настоящее время в науке накоплено много доказательств того, что важнейшим внутренним фактором, определяющим развитие коммуникативности, является уровень эмоционального интеллекта, основы которого, с точки зрения Д. Б. Эльконина, закладываются в младенчестве, когда практически единственным способом существования отношений между ребенком и взрослыми (родителями) является непосредственно-эмоциональное общение со взрослыми [1]. Именно тогда ребенок стихийно учится понимать эмоции окружающих, а также выражать собственные, пока немногочисленные и самые простые. Младший школьный возраст – время активного, осознанного формирования эмоционального интеллекта, однако этот процесс, по утверждению Р. Д. Робертс с коллегами, требует разумного, целенаправленного руководства со стороны взрослого [2]. Актуальность нашего исследования вызвана необходимостью поиска эффективных педагогических условий интенсификации процесса преодоления коммуникативных затруднений младших школьников путем задействования эмоционального интеллекта как личностного ресурса, обеспечивающего освоение коммуникативных действий.

Обзор литературы

В теоретической и методической литературе широко представлены педагогические публикации, раскрывающие проблемы коммуникативности и различные аспекты их решения в процессе обучения младших школьников. Так, раскрыта сущность коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста (С. Г. Батырева [3]), выделены особенности ее диагностики и развития в качестве универсального учебного действия (А. А. Денисова и М. В. Захарова [4]), охарактеризован опыт формирования социокультурного компонента ее иноязычной разновидности средствами внеуроч-

ной деятельности (Е. Л. Карелина и Н. В. Булдакова [5]).

В современном стандарте начального общего образования в составе норматива сформированности социальных метапредметных результатов младших школьников выделены требования к их коммуникативной компетентности[1]. Доказано, что успешность формирования коммуникативной компетентности зависит от связи между коммуникативно-рефлексивными способностями и применяемыми способами организации учебных взаимодействий (В. В. Рубцов и И. М. Улановская [6]).

Современный процесс обучения ориентирован на формирование ряда компетенций (жестких, предметных – *hard skills*, гибких, метапредметных – *soft skills*, цифровых – *digital skills* и др.), востребованных в настоящее время и ориентированных на успешную самореализацию детей в будущей взрослой жизни. В составе гибких (*soft skills*) компетенций выделяется коммуникативность как важнейшая их разновидность. В нашем исследовании коммуникативность младшего школьника понимается как сочетание его качеств, которые способствуют успешному применению коммуникативных действий при установлении и развитии контакта в процессе осуществления коммуникации с детьми и взрослыми.

Во многих педагогических и психолого-педагогических исследованиях рассматривается вопрос о влиянии разных факторов на развитие коммуникативности, среди которых особое место отводится эмоциональному интеллекту. Так, обоснованы связи, существующие между элементами эмоционального интеллекта и коммуникативными навыками (Н. А. Худолей и Ж. В. Горькая [7]). Обобщая научные представления об эмоциональном интеллекте, отметим его востребованность в процессе взаимодействия младшего школьника с детьми и взрослыми в качестве личностного ресурса, который способствует выявлению, пониманию и использованию эмоционального контекста происходящего, его выражению в коммуникативных действиях и регулированию на основе эмоциональной оценки событий.

Развитие коммуникативности в процессе обучения младших школьников зависит от созданных для этого педагогических условий. Анализируя выявленные позиции ученых при понимании педагогических условий, Н. В. Ипполитова и Н. С. Стерхова считают, что они являются компонентом педагогической системы, в котором отражается «совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих ее эффективное функционирование и развитие» [8, с. 11]. С этой позицией согласны И. В. Шилова и С. А. Задворнов, которые на основе контент-анализа выявили связь содержания понятия «педагогические условия» с педагогической системой и дополнили это понимание, определяя педагогические условия «как процесс, в рамках которого происходит активное использование учебного и технического оборудования, а также как совокупность объективных возможностей для организации образовательного процесса» [9, с. 404]. В настоящее время педагогические условия рассматриваются в контексте решения актуальных проблем, возникающих в системе образования (С. Л. Уланова с коллегами [10], Т. И. Шукшина и О. Е. Янкина [11] и др.).

В результате анализа литературы выявлен исследовательский интерес к разным аспектам рассматриваемой проблемы. Однако обнаружена, с одной стороны, недостаточная разработанность характеристики связи между коммуникативностью и эмоциональным интеллектом младшего школьника, с другой – необходимость в обосновании педагогических условий развития коммуникативности младших школьников и доказательстве эффективности реализации этих условий при преодолении детьми затруднений, вызванных эмоциональным контекстом реализации коммуникативных функций.

Материалы и методы

Материалом для исследования стали теоретические идеи о педагогической сущности коммуникативности младших школьников, возможности ее изучения и развития, выявленные с помощью анализа теоретических и методических источников литературы, а также эмпирические данные, полученные в процессе диагностики и характеризующие изучаемое свойство личности младшего школьника.

Для диагностики уровня коммуникативности при реализации коммуникативных действий применялись методики оценки действий кооперации («Узор под диктовку» Г. А. Цукерман), учета позиции собеседника («Левая и правая стороны» Ж. Пиаже), сотрудничества в отношении позиции собеседника («Совместная сортировка» Г. В. Бурменской). Полученные эмпирические данные дополнены с помощью методики оценки уровня эмоционального интеллекта (модификация методики «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой для детей младшего школьного возраста).

Исследование проведено в 2022 г. на базе Центра развития эмоционального интеллекта

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М. : Просвещение, 2014.

«Ох уж, эти дети!» (г. Саранск) и включало три этапа: первичную диагностику, в которой участвовало 54 младших школьника, формирующий этап, в котором был задействован 21 младший школьник, отобранных по результатам первичной диагностики, и итоговый этап.

Результаты исследования

Учитывая педагогическую направленность данного исследования, важно выявить тот внутренний личностный ресурс, который влияет на успешность реализации коммуникативных действий и поддается конструктивному педагогическому влиянию. На этапе первичной диагностики проверялась гипотеза о наличии связи между уровнями коммуникативности и эмоционального интеллекта младших школьников, которая может влиять на качество реализации коммуникативных действий (см. табл. 1).

Таблица 1

Связь между уровнями коммуникативности и эмоционального интеллекта младших школьников (в %)

№ п/п	Коммуникативные действия	Уровень коммуникативности	Всего	Уровень эмоционального интеллекта		
				низкий	средний	высокий
1.	Кооперация	низкий	33,33	33,33	0	0
		средний	53,7	5,56	48,14	0
		высокий	12,97	0	0	12,97
2.	Учет позиции собеседника	низкий	48,14	35,17	12,97	0
		средний	40,76	3,7	31,5	5,56
		высокий	11,1	0	3,7	7,4
3.	Сотрудничество	низкий	33,33	33,33	0	0
		средний	55,57	5,56	44,45	5,56
		высокий	11,1	0	3,7	7,4

Проанализируем, существует ли связь между уровнем реализации коммуникативных действий и уровнем эмоционального интеллекта обследованных младших школьников. Анализ оценки действий кооперации показывает, что у 94,44 % детей сопряжены одноименные уровни коммуникативности и эмоционального интеллекта (соответственно, низкий – у 33,33 %, средний – у 48,14 %, высокий – у 12,97 %), а у 5,56 % средний уровень коммуникативности сопряжен с ближайшим рядоположенным низким уровнем эмоционального интеллекта. Анализ оценки действий по учету позиции собеседника показывает, что у 74,07 % детей сопряжены одноименные уровни коммуникативности и эмоционального интеллекта (соответственно, низкий – у 35,17 %, средний – у 31,5 %, высокий – у 7,4 %), а у 25,93 % из них уровень коммуникативности сопряжен с рядоположенным уровнем эмоционального интеллекта. Анализ оценки действий сотрудничества показывает, что у 85,18 % детей сопряжены одноименные уровни коммуникативности и эмоционального интеллекта (соответственно, низкий – у 33,33 %, средний – у 44,45 %, высокий – у 7,4 %), а у 14,82 % из них уровень коммуникативности сопряжен с рядоположенным уровнем эмоционального интеллекта.

Таким образом, выявлена тенденция, в соответствии с которой у большинства обследованных младших школьников (от 74,07 % до 94,44 %) обнаружено сопряжение одноименных уровней коммуникативности и эмоционального интеллекта, а у оставшейся части детей уровень коммуникативности сопряжен с ближайшим рядоположенным уровнем эмоционального интеллекта. Это позволяет судить о наличии в младшем школьном возрасте тесной связи между уровнем реализации коммуникативных действий и эмоциональным интеллектом.

Одновременно с этим выявлено, что лишь у незначительного количества обследованных младших школьников сопряжены высокие уровни коммуникативности и эмоционального интеллекта (от 7,4 % до 12,97 %). Такие дети адекватно воспринимают и понимают собственные эмоции и эмоции собеседников, качественно используют имеющийся эмоциональный опыт при организации взаимодействия и согласовании совместных усилий в процессе сотрудничества и осуществления кооперации с учетом позиции друг друга. От этой группы существенно отличаются остальные дети, которые в процессе реализации коммуникативных действий испытывают определенные трудности, вызванные недостаточной сформированностью умений распознавать, понимать и учитывать собственные эмоции и эмоции своих собеседников.

Для обоснования путей преодоления обнаруженного дефицита спроектирована программа «Эмоциональный контакт», которая включает 12 занятий, нацелена на развитие коммуникативности младших школьников и состоит из двух модулей:

1. «Эмоции собеседников». Содержит информацию об основных эмоциях собеседников, характерных чертах их проявления, способах идентификации и выражения. Способствует развитию умений младших школьников идентифицировать и выражать эмоции (собственные и остальных участников общения) с учетом особенностей коммуникативной ситуации.

2. «Контактность». Содержит информацию о межличностной коммуникации, способах ее построения с помощью вербальных и невербальных средств, техник реализации контакта и повышения достигнутого уровня взаимопонимания. Способствует развитию умений младших школьников свободно контактировать с собеседниками, выражать свои эмоции и чувства с учетом эмоциональности участников взаимодействия.

Спроектированная программа была апробирована в процессе экспериментальной работы, в которой был задействован 21 младший школьник, у которого на первичном этапе диагностики был обнаружен низкий уровень эмоционального интеллекта, сопряженный у 18 из них с низким уровнем коммуникативности, а у 3 участников программы – со средним уровнем коммуникативности. Занятия проводились интенсивно в течение одного месяца (по 3 занятия в неделю длительностью в 45 мин.).

Для успешной реализации программы были созданы следующие педагогические условия:

1. Ориентация на интенсификацию процесса преодоления коммуникативных затруднений младших школьников при освоении ими коммуникативных действий. Этому способствовали: построение траектории и динамичного темпа индивидуального развития коммуникативности, учет данных первичной диагностики при создании пар / микрогрупп собеседников и отборе содержания выполняемых ими заданий, организация рефлексии.

2. Нацеленность программы на применение системы мотивационно-ценностных стимулов, побуждающих, регулирующих и направляющих коммуникативные действия. Этому способствовали: новые стимулы и ценностные ориентации, обогащающие интерес к собеседникам, вызывающие желание делиться с ними своими мыслями и переживаниями, побуждающие к построению доверительных отношений, приводящие к взаимным уступкам, поддерживающие собеседников при освоении коммуникативных действий.

3. Насыщение содержания программы системой развивающих заданий (аспектных и комплексных), обеспечивающих востребованность личностных ресурсов младших школьников в процессе решения коммуникативных задач. Этому способствовали такие аспектные задания:

– когнитивно-познавательные (приобретение знаний, умений и навыков, необходимых для реализации коммуникативных действий сотрудничества, учета позиции собеседников и кооперации с ними и др.);

– социально-значимостные (выяснение социального значения осваиваемых способов взаимодействия, их оценка и поддержка или опровержение целесообразности их применения с учетом особенностей моделируемых коммуникативных ситуаций и др.);

– личностно-смысловые (вербализация личных размышлений и переживаний, подбор аргументации для убеждения собеседников в истинности или лживости приводимых доводов, выслушивание контрдоводов, передача и присвоение определенных смыслов обсуждаемой тематики и др.);

– образовательно-отношенческие (выработка способов выражения отношений принятия, отвержения, опровержения; освоение способов поддержания дружеских отношений; отбор способов развития благоприятных образовательных отношений с детьми и взрослыми и др.);

– поведенческие (осознание способов выполнения коммуникативных действий, оценка действенности их влияния на собеседников, учет особенностей собственной эмоциональности и ее проявления собеседниками, выбор способов взаимодействия с учетом коммуникативной ситуации и др.).

В дополнение к ним применялись комплексные задания, направленные на одновременное решение нескольких аспектных коммуникативных задач (например: приобретение недостающих знаний и выяснение смысла их освоения; вербализация личных размышлений или переживаний и выработка способов выражения отношения к ним и др.).

4. Опора в процессе реализации программы на технологию развития коммуникативности младших школьников, которая вбирает в себя совокупность способов и средств проектирования процесса освоения коммуникативных действий, его совместно-распределенной реализации и анализа результативности.

5. Сочетание процессов сегментации и интеграции осваиваемых коммуникативных операций (информирования и слушания, вербализации переживаемой эмоции и выражения сопереживания, распределения обязанностей и координации совместных усилий, обозначения договоренностей и участия в обсуждение деталей их принятия и др.), применяемых младшими школьниками в процессе освоения коммуникативных действий.

6. Применение критериально-диагностической основы оценки результативности участия младших школьников в развивающей программе, предложение методических рекомендаций по сохранению устойчивости позитивных достижений.

После завершения программы проведено сравнение уровней сформированности эмоционального интеллекта и коммуникативных действий ее участников на первичном и итоговом этапах диагностики (см. табл. 2).

Таблица 2

Сравнение уровней исследуемых признаков младших школьников, участвовавших в экспериментальной работе

№ п/п	Признак	Уровень	Первичный этап		Итоговый этап	
			абс.	%	абс.	%
1.	Эмоциональный интеллект	низкий	21	100	7	33,33
		средний	0	0	12	57,14
		высокий	0	0	2	9,53
2.	Кооперация	низкий	18	85,71	8	38,1
		средний	3	14,29	12	57,14
		высокий	0	0	1	4,76
3.	Учет позиции собеседника	низкий	21	100	9	42,86
		средний	0	0	11	52,38
		высокий	0	0	1	4,76
4.	Сотрудничество	низкий	18	85,71	5	23,8
		средний	3	14,29	14	66,67
		высокий	0	0	2	9,53

Рассмотрим изменения, возникшие под влиянием участия этих младших школьников в экспериментальной работе. Значительное их количество (66,67 %) преодолело низкий уровень своего эмоционального интеллекта и приобрело возможность лучше распознавать эмоциональный мир, интересоваться возникающими переживаниями и опасениями, учитывая их особенности и снижая возможные риски недопонимания друг друга во время взаимодействия. Также обнаружены позитивные изменения уровней развития коммуникативных действий, благодаря которым участники программы стали значительно лучше справляться с решением коммуникативных задач, встающих перед ними. Так, количество младших школьников с низким уровнем кооперации сократилось при одновременном увеличении их количества со средним (на 42,85 %) и высоким (на 4,76 %) уровнями. Аналогично количество младших школьников с низким уровнем учета позиции собеседника в этой выборке сократилось на 57,14 % при одновременном появлении среди участников программы обладателей среднего и высокого уровней этого коммуникативного действия, отсутствовавших при первичной диагностике. Количество младших школьников с низким уровнем сотрудничества сократилось на 61,91 % при одновременном увеличении их количества со средним (на 52,38 %) и высоким (на 9,53 %) уровнями.

Обсуждение и заключения

В результате проведенного исследования подтверждена гипотеза о наличии в младшем школьном возрасте тесной связи между уровнями коммуникативности и эмоционального интеллекта. Однако полученные диагностические данные, которые согласуются с аналогичными результатами других исследований, подтверждают, что уровень исследуемых признаков находится у значительной части младших школьников в стадии формирования и вызывает у них затруднения при необходимости взаимодействия с собеседниками.

Для успешного решения выявленной проблемы спроектирована и апробирована программа «Эмоциональный контакт», участие в которой позволило значительному количеству младших школьников (66,67 %) преодолеть коммуникативные трудности, вызванные ранее низким уровнем эмоционального интеллекта. Также участие в программе позволило преодолеть сопряженный с низким уровнем эмоционального интеллекта низкий или средний уровень коммуникативных действий. В результате этого у значительного количества младших школьников уровень осуществления исследуемых коммуникативных действий, выявленный при первичной диагностике, изменился на более высокий.

Реализация программы «Эмоциональный контакт» в значительной степени способствует преодолению низких показателей исследуемых свойств личности младших школьников путем задействования личностных ресурсов, обеспечивающих наращивание уровня их эмоционального интеллекта и освоение коммуникативных действий сотрудничества, учета позиции собеседников и кооперации с ними в коммуникативных ситуациях.

Это достигается за счет создания следующих педагогических условий: ориентации на интенсификацию процесса преодоления коммуникативных затруднений младших школьников при освоении ими коммуникативных действий; применения системы мотивационно-ценностных стимулов, побуждающих, регулирующих и направляющих коммуникативные действия; насыщения содержания программы системой развивающих заданий, обеспечивающих востребованность личностных ресурсов младших школьников в процессе решения коммуникативных задач; опоры в процессе реализации программы на технологию развития коммуникативности младших школьников, которая вбирает в себя со-

вокупность способов и средств проектирования процесса освоения коммуникативных действий, его совместно-распределенной реализации и анализа результативности; сочетания процессов сегментации и интеграции коммуникативных операций, используемых младшими школьниками в процессе освоения коммуникативных действий; применения критериально-диагностической основы оценки результативности развития коммуникативности младших школьников, предложения методических рекомендаций по сохранению устойчивости позитивных достижений.

Список источников

1. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.

2. Робертс Р. Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д. В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2014. № 4. С. 3–26.

3. Батырева С. Г. К вопросу о коммуникативной компетенции младших школьников // Начальная школа. 2015. № 11. С. 32–35.

4. Денисова А. А., Захарова М. В. Особенности диагностики, развития и формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16. № 2. С. 41–49.

5. Карелина Е. Л., Булдакова Н. В. Опыт формирования социокультурного компонента иноязычной коммуникативной компетенции у младших школьников во внеурочной деятельности // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 1 (49). С. 47–51.

6. Рубцов В. В., Улановская И. М. Влияние способов организации учебных взаимодействий на развитие коммуникативно-рефлексивных способностей детей 6–10 лет // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 1. С. 5–16.

7. Худолей Н. А., Горькая Ж. В. Взаимосвязь элементов эмоционального интеллекта с коммуникативными навыками // Universum: психология и образование. 2017. № 8 (38). С. 18–21.

8. Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8–14.

9. Шилова И. В., Задворнов С. А. Определение содержания понятия «педагогические условия» методом контент-анализа // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 12–2. С. 401–405.

10. Уланова С. Л., Винокурова Н. В., Мазуренко О. В. Педагогические условия организации психолого-педагогического сопровождения развития детского изобразительного творчества в условиях региона // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70–2. С. 255–258.

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

References

1. Elkonin D. B. Selected psychological works. Moscow, Pedagogy, 1989. 560 p. (In Russ.)

2. Roberts R. D., Matthews J., Seidner M., Lucin D. V. Emotional intelligence: problems of theory, measurement and application in practice. *Psikhologiya. Zhurnal vysshey shkoly ekonomiki* = Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2014; 4:3-26. (In Russ.)

3. Batyreva S. G. On the issue of the communicative competence of younger schoolchildren. *Nachal'naya shkola* = Elementary school. 2015; 11:32-35. (In Russ.)

4. Denisova A. A., Zakharova M. V. Features of diagnostics, development and formation of communicative universal educational actions of younger schoolchildren. *Uchenye zapiski Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta* = Scientific notes of the Trans-Baikal State University. 2017; 8(38):41-49. (In Russ.)

5. Karelina E. L., Buldakova N. V. The experience of forming the socio-cultural component of foreign language communicative competence in younger schoolchildren in extracurricular activities. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2022; 13(1-49):47-51. (In Russ.)

6. Rubtsov V. V., Ulanovskaya I. M. The influence of methods of organizing educational interactions on the development of communicative and reflexive abilities of children 6–10 years old. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* = Psychological science and education. 2022; 27(1):5-16. (In Russ.)

7. Khudolei N. A., Gorkaya Zh. V. Interrelation of elements of emotional intelligence with communicative skills. *Universum: psikhologiya i obrazovanie* = Universum: psychology and education. 2017; 8 (38):18-21. (In Russ.)

8. Ippolitova N. V., Sterkhova N.S. Analysis of the concept of "pedagogical conditions": essence, classification. *General and Professional Education.* 2012; 1:8-14. (In Russ.)

9. Shilova I. V., Zadvornov S. A. Definition of the content of the concept of "pedagogical conditions" by the method of content analysis. *Sovremennye naukoemkie tehnologii* = Modern high-tech technologies. 2019; 12(2):401-405. (In Russ.)

10. Ulanova S. L., Vinokurova N. V., Mazurenko O. V. Pedagogical conditions of the organization of psychological and pedagogical support for the develop-

ment of children's visual creativity in the conditions of the region. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* = Problems of modern pedagogical education. 2021; 70(2):255-258. (In Russ.)

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

Информация об авторах:

Варданян Ю. В. – заведующий кафедрой психологии, д-р пед. наук, проф., Почет. работник высшего проф. обр. РФ, Заслуж. деятель науки РМ.

Семенюк А. А. – магистрант кафедры психологии.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about authors:

Vardanyan Yu. V. – Head of the Department of Psychology, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Honored Scientist of the Republic of Mordovia.

Semenyuk A. A. – Master's Degree student of the Department of Psychology.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 11.10.2022; одобрена после рецензирования 19.10.2022; принята к публикации 20.10.2022.

The article was submitted 11.10.2022; approved after reviewing 19.10.2022; accepted for publication 20.10.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 27–34.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):27-34.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_27

Сущность и структура прикладных исследовательских компетенций педагога

Петр Васильевич Замкин[1], Татьяна Ивановна Шукшина[2]
[1, 2]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]p.zamkin@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-9935-9333
[2]t_i_shukshina@mordgpi.ru, https://orcid.org/0000-0001-7786-9589

Аннотация. В статье отмечается связь динамичных и глубинных изменений в образовании с востребованностью исследовательских компетенций и исследовательского типа профессиональной деятельности современного педагога. Представлены результаты пилотного диагностического исследования студентов педагогических вузов и педагогов-практиков, в ходе которого определены профессиональные дефициты, препятствующие использованию исследовательского метода в решении конкретных педагогических задач. В статье актуализируется проблема формирования профессионально-личностного профиля педагога-исследователя для последующего изучения и совершенствования профессиональной подготовки в вузе и системы повышения квалификации педагогических работников. Авторами определена дефиниция и выявлены сущностные характеристики прикладных исследовательских компетенций педагога. Предложена структура прикладных исследовательских компетенций, дана их содержательная характеристика, определены соответствующие индикаторы достижения и результаты (дескрипторы) овладения прикладными исследовательскими компетенциями по пяти кластерам (ценностно-смысловая и когнитивная основа исследовательской деятельности в образовании; технологический инструментарий исследовательской деятельности в образовании; коммуникация и сотрудничество в исследовательской деятельности; праксиологический анализ, экспертиза и внедрение результатов исследовательской деятельности в образовании).

Ключевые слова: педагог, прикладные исследовательские компетенции, практико-ориентированная исследовательская детальность, педагогический вуз, подготовка педагога, студенты, образование

Благодарности: исследование выполнено в рамках государственного задания Минпросвещения России на выполнение научно-исследовательских работ по теме «Формирование практико-ориентированной системы подготовки педагога-исследователя в вузе».

Для цитирования: Замкин П. В., Шукшина Т. И. Сущность и структура прикладных исследовательских компетенций педагога // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 27–34. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_27.

PEDAGOGY

Original article

The essence and structure of applied research competencies of a teacher

Petr V. Zamkin[1], Tatyana I. Shukshina[2]
[1, 2]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]p.zamkin@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-9935-9333
[2]t_i_shukshina@mordgpi.ru, https://orcid.org/0000-0001-7786-9589

Abstract. The article notes the connection of dynamic and profound changes in education with the demand for research competencies and the research type of professional activity of a modern teacher. The results of a pilot diagnostic study of students of pedagogical universities and teachers-practitioners are presented, during which professional deficits that prevent the use of the research method in solving specific pedagogical tasks are identified. The article actualizes the problem of forming a professional and personal profile of a teacher-researcher for further study and improvement of professional training at a university and a system of advanced

© Замкин П. В., Шукшина Т. И., 2022

training of teaching staff. The authors defined the definition and identified the essential characteristics of applied research competencies of a teacher. The structure of applied research competencies is proposed, their content characteristics are given, the corresponding indicators of achievement and results (descriptors) of mastering applied research competencies in five clusters are determined (value-semantic and cognitive basis of research activities in education; technological tools of research activities in education; communication and cooperation in research activities; praxiological analysis, examination and implementation of results research activities in education).

Keywords: teacher, applied research competencies, practice-oriented research detail, pedagogical university, teacher training, students, education

Acknowledgements: the study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of Russia to carry out research on the topic «Formation of a practice-oriented system of teacher-researcher training in higher education».

For citation: Zamkin P. V., Shukshina T. I. The essence and structure of applied research competencies of a teacher. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):27-34. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_27.

Введение

В настоящее время отмечается устойчивая тенденция к усилению роли исследовательского компонента в профессиональной подготовке педагога. Различные аспекты этой проблемы широко обсуждаются на крупных российских и международных научных форумах, экспертных площадках. Это обусловлено прежде все тем, что современная система образования динамично меняется: разрабатываются и внедряются новые формы, методы и технологии обучения; образовательные организации всех уровней оснащаются современным технологическим оборудованием, создаются пространства для проектной и исследовательской деятельности (точки роста, кванториумы, технопарки и др.); цифровизация и интенсивное информационное насыщение образовательной среды, внедрение различных инструментов и сервисов структурирования и предъявления информации, расширение возможностей искусственного интеллекта в проектировании индивидуальной образовательной траектории с учетом запросов и особенностей отдельно взятого обучающегося приводит к трансформации самих механизмов получения, усвоения и применения знаний. Это требует от современного педагога готовности работать в поисковом и экспериментальном режиме. Исследовательская компетентность, с одной стороны, позволяет педагогу успешнее адаптироваться к меняющейся профессиональной среде, а с другой – эффективнее работать в условиях непрерывного развития образовательной практики, осваивать новые междисциплинарные области, проводить критический анализ новых разработок и образовательных продуктов для обучающихся, оценивать их педагогические возможности и ограничения в использовании. Кроме того, педагог-исследователь в своей педагогической практике ориентирован на формирование ценностного отношения и овладение обучающимися исследовательским инструментарием учебной деятельности как универсального способа самообразования и саморазвития в современном информационном мире. Вместе с тем, как показывает проведенное исследование, в сознании современного педагога есть своего рода разрыв научных представлений о педагогической действительности и реальной образовательной практики. Обнаруживаются определенные профессиональные дефициты, которые делают затруднительным самостоятельное разворачивание исследовательской деятельности и отдельных ее процедур. Отсюда и фрагментарное, эпизодическое использование исследовательского метода в решении конкретных педагогических задач. Исследовательская деятельность в образовательной организации нередко имеет формальный, внешне атрибутивный характер, зачастую связана с профессиональной аттестацией или стимулами и не обусловлена реальной потребностью в разрешении того или иного противоречия или проблемы. Это актуализирует проблему формирования профессионально-личностного профиля педагога-исследователя в образовательной организации для последующего изучения и совершенствования профессиональной подготовки в вузе и различных форм повышения квалификации педагогических работников.

В данном исследовании на основе анализа научных источников, нормативных документов и результатов проведенной пилотной диагностики студентов педагогических вузов и педагогов общеобразовательных организаций предпринята попытка определения сущностных характеристик и структурных компонентов прикладных исследовательских компетенций педагога.

Обзор литературы

В научной литературе рассматриваются различные аспекты исследовательской компетентности педагога, связанные с ее сущностны-

ми характеристиками, структурой и процессом формирования на этапе вузовской подготовки и совершенствования у педагога-практика. Следует отметить, что в рамках компетентностного подхода в образовании (И. А. Зимняя, А. В. Баранников, А. В. Хуторской, Ю. В. Рындина и др.) исследовательская компетентность занимает одно из ключевых мест в профессиограмме педагога. Отечественными учеными сформулирована дефиниция исследовательской компетентности (Г. И. Кириллова, Г. С. Кочеткова, Л. П. Назарова, В. Г. Сотник и др.); изучен компонентный состав исследовательской компетентности (М. Д. Акбаева, И. Л. Савостьянова, В. П. Бочек, А. Р. Дуисеева, С. Н. Лукашенко и др.); проведен функциональный анализ исследовательской компетентности (Ю. А. Комарова, В. С. Федотова, Е. А. Вахтина и др.); выявлены механизмы формирования исследовательской компетентности (В. В. Лебедев, Ю. В. Рындина, Л. А. Никитина, Л. К. Хамидуллина и др.); разработаны отдельные вопросы формирования исследовательской компетенции у будущих педагогов (А. А. Губайдуллин, Л. А. Голубь, Ю. С. Димитрюк, Ю. В. Рындина, Н. А. Сухина, О. Г. Чугаинова и др. [См. об этом: 1].

В 90-е гг. XX столетия и первое десятилетие XXI проведен ряд крупных научно-педагогических исследований в области готовности педагога к исследовательской деятельности (С. И. Брызгалова, В. И. Сахарова, Н. Н. Ставринова, Т. Ю. Цибизова и др.), становления исследовательской культуры педагога (М. А. Исаева, Л. А. Каирова, В. И. Маркова, С. В. Шмачилина и др.), формирования комплекса исследовательских умений педагога (П. Ю. Романов, Г. П. Скамницкая и др.). В ряде исследований изучены вопросы исследовательски ориентированного повышения квалификации педагогических кадров (Л. Н. Горбунова, З. И. Шершнева и др.), управления исследовательской подготовкой руководителя образовательного учреждения (В. Н. Кеспиков, Л. И. Саляхова), самообразования педагога в процессе исследовательской деятельности (Г. П. Каюда), развития исследовательского потенциала учителя (Л. А. Торцова), научно-методического обеспечения исследовательской деятельности в условиях практико-ориентированной подготовки в вузе (П. В. Замкин) [2]. Особую ценность в контексте рассматриваемой проблемы имеет исследование Е. В. Бережновой, в котором определены методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования. Актуальной становится проблема практико-ориентированной подготовки педагога-воспитателя к исследовательской деятельности [3].

В источниках последних двух десятилетий явно прослеживается идея о том, что исследовательская подготовка должна больше соответствовать потребностям рынка труда (A. Sursock, H. Smidt, R. Yin и др.). Это обеспечивает мотивацию и достижение продуктивного результата, а также дает возможность лучше ознакомиться с современным уровнем развития интересующей области профессиональной деятельности (N.C. Lehmann). При этом исследовательская компетентность рассматривается как сквозная компетенция не только в рамках высшего образования, но и необходимая для обучения на протяжении всей жизни, реализации себя в профессиональном и личностном контекстах. В вузах реализуется уровневый подход к подготовке исследователя, четко выделяются домены (группы, области), дескрипторы (критерии), описывающие исследовательские компетенции (О. В. Воробьева, В. В. Сафонова, И. Г. Телешова) [4].

Широко представлена проблематика подготовки исследователя для различных сфер социогуманитарной практики в социологии и психологии. Так, в рамках социологических работ представлен анализ исследовательской культуры современной студенческой молодежи (О. Н. Шихова). В области психологических наук проведены исследования динамики мотивации исследовательской деятельности на этапах профессионализации (А. Л. Мазалецкая), мотивационных факторов формирования исследовательских способностей личности (М. Н. Жафярова), самодетерминации становления субъекта научно-исследовательской деятельности в вузовском обучении (И. В. Балымова), психологической структуры и типов исследовательской позиции (А. М. Скотникова), развития исследовательских способностей студентов педагогического вуза (Е. М. Раздульева) и др.

Вместе с тем при всей многочисленности направлений и широте охвата проблемы подготовки педагога-исследователя, в научной литературе не представлено системное описание прикладных исследовательских компетенций педагога, требуют дальнейшей проработки некоторые прикладные компоненты исследовательской компетентности будущего педагога, обеспечивающие выпускнику переход от учебно-профессиональной и квазипрофессиональной деятельности к профессиональной деятельности исследовательского типа. Речь идет, в частности, о способности педагога интегрировать и применять исследовательские знания и умения для разработки и обоснования программы поисковых и экспериментальных исследований в образовательной организации, в которой раскрываются суть решаемой проблемы, логическая структу-

ра предстоящей работы, методы и методики исследования, модель эксперимента, прогнозируемые результаты, условия их внедрения и другие элементы. При этом важно умение соотнести с позиций рационального анализа исследовательскую программу и имеющиеся ресурсы (временные, человеческие, материальные, научно-методические и другие). Сюда же следует отнести опыт командной исследовательской работы и сотрудничества с различными социальными партнерами. Данный опыт по-прежнему остается дефицитным на этапе вузовской подготовки и в практике педагогической работы.

Материалы и методы

В исследовании использовались методы анализа научных источников и нормативных документов, метод структурного анализа объектов; материалы статьи основаны на результатах пилотного диагностического исследования студентов педагогических вузов и педагогов-практиков.

Результаты исследования

В пилотном исследовании приняли участие 60 педагогов-практиков, 75 студентов бакалавриата и магистратуры педагогических направлений подготовки ряда вузов ПФО.

Результаты показали, что более 70 % студентов и педагогов образовательных организаций отмечают высокую важность владения инструментами исследовательской работы для профессионального и карьерного роста, успешной педагогической практики в современной школе. Вместе с тем лишь 36 % педагогов в той или иной степени постоянства участвуют в различных видах исследовательской работы. Более 50 % студентов и педагогов испытывают затруднения в соотнесении практических педагогических задач с научной проблематикой, с определением прикладных возможностей научных достижений. 47 % студентов и 41 % педагогов-практиков испытывают трудности в целостном представлении исследования как проекта, что необходимо для участия в большинстве программ фондов-грантодателей и привлечения финансирования. При высокой, как показывают опросы, прагматической направленности молодых педагогов возможность диверсифицировать источники дохода, в определенном смысле стать более самостоятельным и автономным являются значимыми мотиваторами овладения исследовательскими компетенциями.

Для значительного числа студентов (свыше 70 %) и педагогов (64 %) представляется затруднительным разработка и обоснование программы опытно-экспериментальной работы, способов ее проведения и представления результатов, ими допускаются определенные нарушения логической последовательности действий в планировании и проведении педагогического исследования. Для 53% студентов и 37% педагогов довольно сложной задачей является определение и обоснование возможностей внедрения результатов исследования и научно-методических разработок в образовательной практике, в том числе возможностей их коммерциализации.

По разным оценкам лишь 5–15 % исследований студентов педагогических направлений подготовки можно отнести к исследованиям полного цикла (от постановки проблем, генерирования идей, разработки исследовательского проекта до продвижения результатов НИР потенциальным потребителям и внедрения в практику).

Результаты проведенного опроса показывают необходимость повышения уровня овладения прикладными исследовательскими компетенциями у студентов и педагогов. Данный вид компетенций проявляется в осознанной готовности и способности самостоятельно получать и осваивать новые знания и опыт деятельности с помощью исследовательского инструментария и применять их для решения конкретных научных и практических задач, связанных с развитием методов обучения и воспитания, обновления содержания образования, совершенствованием образовательного процесса в образовательной организации и др.

Прикладные исследовательские компетенции являются инструментальным обеспечением практико-ориентированной исследовательской деятельности педагога, которую характеризует следующие особенности: ориентация на потребности образовательной практики как основной источник научных проблем; учет основных типов задач профессиональной деятельности исследовательского характера; обращение к педагогической действительности в виде поисковой и опытно-экспериментальной работы; результаты исследования, научно-методические разработки имеют внедренческий потенциал и адресованы практике. Прикладные исследовательские компетенции обеспечивают переход к профессиональной деятельности исследовательского типа.

Анализ научных источников, нормативных документов (ФГОС высшего образования, профстандарта педагога, Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года), проекта рамки квалификаций в сфере исследований позволил провести декомпозицию и уточнение сущностных характеристик прикладных исследовательских компетенций педагога. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Структура прикладных исследовательских компетенций

Кластеры прикладных исследовательских компетенций	Содержание прикладных исследовательских компетенций	Индикаторы достижения компетенций
Ценностно-смысловая основа исследовательской деятельности в образовании	ИПК-1. Способен определять и понимать смысл, значение и необходимость научного знания для практической деятельности	ИПК-1.1 Осознает важность владения способами и инструментами исследовательской работы для повышения эффективности педагогического труда; проявляет интерес к различным видам исследовательской работы
Когнитивная основа исследовательской деятельности в образовании	ИПК-2. Способен применять научно-педагогические и методологические знания при организации и проведении исследовательской работы	ИПК-2.1 Осуществляет критический анализ педагогических явлений и фактов, актуальных проблем в образовательной практике на основе интеграции знаний из различных предметных областей, изучения педагогического опыта
		ИПК-2.2 Применяет научные знания и исследовательский метод для анализа, поиска и обоснования оптимальных вариантов решения конкретных практических задач в различных профессионально-педагогических контекстах; определяет прикладные возможности научных достижений и разработок
		ИПК-2.3 Осваивает и применяет новые возможности информационно-поисковых систем и сервисов, цифровых ресурсов в исследовательской деятельности
Технологический инструментарий исследовательской деятельности в образовании	ИПК-3. Способен разрабатывать и обосновывать программу прикладных педагогических исследований, определять условия ее реализации	ИПК-3.1 Формулирует суть решаемой проблемы, определяет исследовательские цели-результаты, задачи исследования, планирует этапы исследования; определяет оптимальные условия и ресурсы
		ИПК-3.2 Выбирает и применяет методы и методики исследования, соответствующие проблеме и решаемым профессиональным задачам
		ИПК-3.3 Соблюдает логическую последовательность действий в организации и проведении прикладного педагогического исследования
		ИПК-3.4 Целостно, логически завершенно и доказательно представляет основные положения исследования, формулирует выводы
Коммуникация и сотрудничество в исследовательской деятельности	ИПК-4. Способен осуществлять продуктивную коммуникацию и взаимодействие с субъектами исследовательского процесса и социальными партнерами	ИПК-4.1 Использует различные виды и формы коммуникации и взаимодействия с заказчиками, участниками исследовательской деятельности, иными заинтересованными в результатах исследований и разработок лицами, социальными партнерами
		ИПК-4.2 Выступает организатором и исполнителем коллективной исследовательской работы; определяет и распределяет функциональные обязанности между членами исследовательского коллектива
Праксиологический анализ, экспертиза и внедрение результатов исследовательской деятельности в образовании	ИПК-5. Способен к оценке рациональности и эффективности используемого исследовательского инструментария, организации и хода исследовательского процесса, его результатов	ИПК-5.1 Соотносит с позиций рационального анализа исследовательскую программу и имеющиеся ресурсы (временные, человеческие, материальные, научно-методические и другие)
		ИПК-5.2 Проводит верификацию и оценку результатов прикладных исследований и разработок, их востребованности и внедренческого потенциала для преобразования и улучшения практики
		ИПК-5.3 Выбирает оптимальные виды и формы прямой реализации и трансфера результатов исследований и разработок, условия их внедрения в практику

Основными образовательными результатами (дескрипторами) овладения прикладными исследовательскими компетенциями по выделенным кластерам являются:

I. Ценностно-смысловая основа исследовательской деятельности в образовании: принятие ценности исследовательской деятельности как фактора развития образовательной практики и профессионально-личностного становления; знание возможностей исследовательского инструментария в педагогической деятельности; умение определять связь и взаимообусловленность исследовательской деятельности, научных знаний, способов и опыта практической деятельности, реальной образовательной ситуации; умение определять познавательные перспективы, области недостающего знания, необходимого для восполнения профессиональных дефицитов, и др.;

II. Когнитивная основа исследовательской деятельности в образовании: знание понятийно-терминологического базиса исследовательской деятельности, необходимого для описания явлений и процессов; знание нормативно-регулятивных оснований исследовательской деятельности (стандарты, программы, регламенты, методические инструкции, исследовательские протоколы и др.); знание дидактических основ исследовательского обучения и методики развития исследовательских умений обучающихся; умение анализировать, сравнивать, классифицировать и систематизировать факты и явления в образовательной практике; умение интегрировать и применять знания из разных научных областей для получения целостного представления и осмысления педагогических явлений и процессов; умение ориентироваться в авторитетных источниках, работать с различными видами информации, массивами данных, в том числе с реальными объектами как источниками информации; умение определять прикладные возможности научных достижений и разработок для решения конкретных практических задач; владение способами работы с информационно-поисковыми системами и сервисами, информационными, образовательными и научными интернет-ресурсами и др.;

III. Технологический инструментарий исследовательской деятельности в образовании: знание этапов организации поисковой и экспериментальной исследовательской деятельности; знание сущностных характеристик и видов исследовательских проектов в образовании; умение определять актуальную и перспективную проблематику исследовательской работы в образовательной организации; умение планировать исследовательскую деятельность; умение разрабатывать программу исследовательской работы; умение определять необходимые ресурсы для выполнения исследовательской работы; умение рационально использовать в исследовательских целях инфраструктуру образовательных организаций; умение осуществлять поиск методов решения поставленной исследовательской проблемы; умение отбирать и применять методы исследования, адекватные исследовательским задачам; умение проводить различные виды педагогического эксперимента; умение комбинировать известные средства для нового решения проблем; умение обобщать, обрабатывать, интерпретировать результаты исследования, формулировать выводы и практические предложения, определять оптимальные формы представления результатов; умение оформлять результаты исследования в виде научного текста с соблюдением стилистических, жанровых и нормативных требований; умение публично представлять результаты исследований и разработок в различных формах; владение графическими инструментами и приемами перевода вербального текста к различным формам визуализации идей – инфографике, мультимедийному контенту, структурно-логической схеме;

IV. Коммуникация и сотрудничество в исследовательской деятельности: знание способов коммуникации и интеракции с субъектами исследовательского процесса; знание условий создания совместного образовательно-развивающего пространства исследовательского общения и взаимодействия обучающихся, педагогов, ученых и других заинтересованных лиц; знание видов и форм коллективной исследовательской деятельности; умение осуществлять коммуникацию, устанавливать отношения сотрудничества с субъектами исследовательского процесса; умение осуществлять междисциплинарное взаимодействие с исследовательскими сообществами; умение организовывать и проводить обсуждение процесса и результатов исследования; владение способами организации коммуникации и взаимодействия субъектов исследовательского процесса; умение работать в команде для решения исследовательских задач; владение формами и методами обучения, наставничества и сопровождения исследовательской деятельности обучающихся; владение приемами мотивации и стимулирования к исследовательской деятельности;

V. Праксиологический анализ, экспертиза и внедрение результатов исследовательской деятельности в образовании: знание форм и механизмов внедрения результатов исследования и разработок в образовательную практику; знание способов распространения результатов прикладных исследований и разработок в образовании; знание норм и процедур правовой защиты результатов исследований и разработок; умение

выполнять педагогическое прогнозирование и анализ хода и результатов исследований; умение осуществлять рефлексивную оценку и самооценку результатов исследовательской деятельности, а также своих возможностей как исследователя; умение осуществлять экспертно-аналитическую оценку результатов исследований и разработок по заданным параметрам; умение осуществлять коррекцию процесса исследования на основе соотнесения с критериями результативности; умение определять проблемы и перспективы, связанные с созданием и использованием результатов исследований и разработок; умение разрабатывать научно-методические рекомендации, адресованные практике по совершенствованию и развитию образовательного процесса, решению конкретных проблем и преодолению недостатков, внедрению новых способов педагогической деятельности; умение применять результаты исследовательской деятельности в образовательной практике.

Обсуждение и заключения

В условиях глубинных и динамичных изменений в системе образования прикладные исследовательские компетенции и опыт поисково-исследовательской деятельности являются важным конкурентным преимуществом педагога. Студенты и педагоги-практики, имеющие дефициты в области прикладных исследовательских компетенций, слабее ориентируются в современных проблемах образовательной практики, испытывают затруднения в соотнесении практических задач с научной проблематикой, в понимании возможности повышения эффективности профессиональной деятельности за счет внедрения современных научно-педагогических разработок.

В большинстве современных исследований прикладные исследовательские компетенции рассматриваются как универсальные компетенции не только в рамках высшего образования, но и как необходимый базис для непрерывного профессионального развития, реализации себя в профессиональном и личностном контекстах.

Выявленные особенности прикладных исследовательских компетенций и профессиональные дефициты педагога в области организации и проведения практико-ориентированной исследовательской деятельности определяют необходимость реализации в практике вузовской подготовки и в системе повышения квалификации педагогических работников целенаправленной работы, важными элементами которой могут стать: профессионально-контекстное наполнение исследовательским содержанием образовательного процесса; внедрение контекстной технологии организации исследовательской деятельности студентов; расширение базы для поисковых и экспериментальных исследований непосредственно в образовательных организациях, усиление исследовательского компонента в различных видах практик студентов; реализация программ повышения квалификации педагогов в области практико-ориентированной исследовательской деятельности; разработка и систематизация критериальной базы и диагностического инструментария для изучения и оценки сформированности прикладных исследовательских компетенций применительно к разным уровням и профилям вузовской подготовки; разработка научно-методических материалов для студентов педагогических вузов и педагогов общеобразовательных организаций, выполняющих практико-ориентированные исследования и разработки; развитие сетевого взаимодействия вуза по реализации совместных исследовательских проектов с педколлективами образовательных организаций и др. [5].

Основным результатом проводимой работы является способность студента педагогического вуза и педагога-практика к более глубокому и целостному анализу и критическому осмыслению педагогических явлений и фактов, актуальных проблем в образовательной практике и выработке оптимальных вариантов их решения в реальной педагогической ситуации на основе интеграции знаний из различных областей, готовность к использованию исследовательских умений при решении учебно-профессиональных и профессиональных задач.

Список источников

1. Демяшкина Ю. А. Анализ подходов к сущности исследовательской компетентности студентов педагогического вуза // Актуальные проблемы практико-ориентированной подготовки педагога в условиях инновационной образовательной среды вуза : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Саранск, 19–20 марта 2020 г. / редколлегия: М. В. Антонова, Т. И. Шукшина, И. Б. Буянова. Саранск : Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, 2020. С. 38–41.

2. Замкин П. В. Проблема разработки научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов в условиях практико-ориентированной подготовки в педагогическом вузе // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 3 (39). С. 48–57.

3. Серикова Л. А., Неясова И. А. Практико-ориентированная подготовка будущего специалиста в области воспитания к исследовательской деятельности // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 4. С. 95–100.

4. Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования : коллек-

тивная монография / отв. ред. Е. В. Караваева. М. : Геоинфо, 2018. 240 с.

5. Антонова М. В., Жуина Д. В., Шукшина Т. И. Практико-ориентированная подготовка студентов в условиях деятельности базовых кафедр (на примере Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева) // Известия Российской академии образования. 2021. № 1–2 (54). С. 24–29. DOI 10.51944/2073-8498_2021_1-2_24.

References

1. Demyashkina Yu. A. Analysis of approaches to the essence of research competence of pedagogical university students. *Aktual'nye problemy praktiko-orientirovannoj podgotovki pedagoga v usloviyah innovacionnoj obrazovatel'noj sredy vuza* = Actual problems of practice-oriented teacher training in an innovative educational environment of the university: A collection of scientific papers based on the materials of the International scientific and Practical Conference, Saransk, March 19-20, 2020. Editorial Board: M. V. Antonova, T. I. Shukshina, I. B. Buyanova. Saransk, Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev, 2020. Pp. 38-41. (In Russ.)

2. Zamkin P. V. The problem of developing scientific and methodological support for students' research activities in the conditions of practice-oriented training at a pedagogical university. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 10(3-39):48-57. (In Russ.)

3. Serikova L. A., Neyasova I. A. Practice-oriented training of a future specialist in the field of education for research activities. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 4(40):95-100. (In Russ.)

4. Researcher of the XXI century: the formation of competencies in the system of higher education. Collective monograph / ed. by E.V. Karavaeva. Moscow, Geoinfo, 2018. 240 p. (In Russ.)

5. Antonova M. V., Zhuina D. V., Shukshina T. I. Practice-oriented training of students in the conditions of the basic departments (on the example of the Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev). *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya* = Proceedings of the Russian Academy of Education. 2021; 1-2(54):24-29. DOI 10.51944/2073-8498_2021_1-2_24. (In Russ.)

Информация об авторах:

Замкин П. В. – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

Шукшина Т. И. – проректор по науке, профессор кафедры педагогики, д-р пед. наук, проф., Почет. работник науки и техн. РФ, Заслуж. работник высш. шк. РМ.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Zamkin P. V. – Associate Professor of Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Shukshina T. I. – Vice-Rector for Science, Professor of the Department of Pedagogy, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honorary Worker of Science and Technology of the RF, Honored Worker of Higher School of RM.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 09.09.2022; одобрена после рецензирования 19.09.2022; принята к публикации 20.09.2022.

The article was submitted 09.09.2022; approved after reviewing 19.09.2022; accepted for publication 20.09.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 35–40.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):35-40.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.035.2
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_35

Социальная самореализация детей и подростков как психолого-педагогическая проблема

Лариса Павловна Карпушина[1*], Светлана Владимировна Баранова[2], Юлия Николаевна Соколова[3]
[1, 2, 3]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», Саранск, Россия
[1]lkarpushina@yandex.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-3257-1102
[2]moroshka35@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-7363-3170
[3]yu.n.sokolova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0275-1559

Аннотация. В статье актуализируется проблема социальной самореализации детей и подростков, которая направлена на воспитание социально ответственной личности, успешного вхождения в социум. Отмечается важность вовлечения подрастающего поколения в социально-значимую деятельность, в частности, в волонтерскую деятельность, способствующую постижению воспитанниками социальной действительности, активному взаимодействию с социальной средой, формированию ценностных ориентаций; стимулированию социальной активности, формированию социально-значимых качеств, развитию лидерства, самоуправления. На основании проведенного исследования определены сущность социальной самореализации детей и подростков, выявлен потенциал волонтерской деятельности для реализации детьми и подростками своих возможностей и способностей на благо общества и государства. В исследовании использовались методы теоретического анализа нормативно-правовых документов, научной литературы по изучаемой проблеме; обобщение; систематизация.

Ключевые слова: социальная самореализация, дети и подростки, социально-значимая деятельность, волонтерская деятельность, коллектив

Благодарности: статья выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Социальная самореализация обучающихся в дополнительном образовании».

Для цитирования: Карпушина Л. П., Баранова С. В., Соколова Ю. Н. Социальная самореализация детей и подростков как психолого-педагогическая проблема // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 35–40. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_35.

PEDAGOGY

Original article

Social self-realization of children and adolescents as a psychological and pedagogical problem

Larisa P. Karpushina[1*], Svetlana V. Baranova[2], Yuliya N. Sokolova[3]
[1, 2, 3]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]lkarpushina@yandex.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-3257-1102
[2]moroshka35@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-7363-3170
[3]yu.n.sokolova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0275-1559

Abstract. The article actualizes the problem of social self-realization of children and adolescents, which is aimed at educating a socially responsible person, successful entry into society. The importance of involving the younger generation in socially significant activities, in particular, in volunteering, which contributes to the comprehension of social reality by pupils, active interaction with the social environment, and the formation of value orientations, is noted; stimulation of social activity, formation of socially significant qualities, development

© Карпушина Л. П., Баранова С. В., Соколова Ю. Н., 2022

of leadership, self-government. On the basis of the study, the essence of the social self-realization of children and adolescents was determined, the potential of volunteering for children and adolescents to realize their abilities and abilities for the benefit of society and the state was identified. The study used methods of theoretical analysis of legal documents, scientific literature on the problem under study; generalization; systematization.

Keywords: social self-realization, children and teenagers, socially significant activity, volunteer activity, team

Acknowledgements: the research was performed within the framework of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in networking (Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Social self-realization of students in additional education».

For citation: Karpushina L. P., Baranova S. V., Sokolova Yu. N. Social self-realization of children and adolescents as a psychological and pedagogical problem. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):35-40. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_35.

Введение

Социальная самореализация детей и подростков в настоящее время является одной из важнейших задач современного образования. В Указе президента «О национальных целях развития России до 2030 года» в рамках национальной цели «Возможности для самореализации и развития талантов» обращается внимание на «создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности…»[1]. В Федеральном законе «О дополнительном образовании» отмечается направленность такого образования на обеспечение прав ребенка на самореализацию, что оно должно стать основой для саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культуры и деятельности[2]. Актуальность социальной направленности самореализации воспитанников отмечается и в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», которая акцентирует внимание на необходимости «гармоничного вхождения школьников в социальный мир и налаживание ответственных взаимоотношений с окружающими их людьми»[3].

Обзор литературы

Осмыслению понятия самореализация в психологии посвящены работы Б. Г. Ананьева [1], А. Г. Асмолова [2], Л. С. Выготского [3], С. Л. Рубинштейна [4], В. И. Слободчикова [5] и др. Эти ученые рассматривали самореализацию как процесс успешной реализации собственных возможностей с учетом «субъектности» (самости) как важной основе жизнедеятельности личности, как желание человека стать тем, кем он может стать (А. Маслоу) [6], как совокупность качеств личности, возникающих в процессе влияния на нее социума [2]. Нам импонирует определение Л. А. Коростылевой, которая считает, что *самореализация* – это «осуществление возможностей развития своего «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом» [7, с. 8–9].

Материалы и методы

В ходе исследования нами использовались методы теоретического анализа нормативно-правовых документов, научной литературы по изучаемой проблеме; обобщение; систематизация.

Результаты исследования

По нашему мнению, *самореализация личности* – это процесс непрерывного умножения своих индивидных, личностных и субъектных возможностей, своих сущностных сил посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми, своего жизненного назначения, обеспечивающих смысл и ценность существования человека, ощущение ценности своих действий для самого себя или для других людей, укрепление веры в себя и устремленность к будущему, внутреннее утверждение себя и результатов своей деятельности, сопряженное с внешним признанием.

Среди видов проявления самореализации личности необходимо выделить *деятельностную, социальную и личностную* [8]. Социальная самореализация – это реализация своего потенциала в обществе, в котором состоит человек [6]. Социальную самореализацию можно определить как включенность личности в общественную практику, позволяющую реализовать ей свои возможности в общественно-полезной деятельности.

Социальная самореализация детей и подростков – это процесс осуществления воспитан-

---

[1] Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726 (дата обращения: 22.06.2022).

[2] Федеральный закон «О дополнительном образовании». URL: http://www.ubo.ru (дата обращения: 13.06.2022).

[3] «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» № 996-р г. Москва от 8 июня 2015 г. URL: http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf (дата обращения: 30.06.2022).

никами с учетом возраста своего потенциала посредством собственных усилий в ходе общения и социальной деятельности, обеспечивающий умножение своих индивидных, личностных и субъектных возможностей, совершенствование траектории своей жизни и перспектив личностного и профессионального роста и формирование социально-значимых качеств, способствующих служению обществу и государству [9]. Она должна осуществляться в ходе специально организованной социально-значимой деятельности [10].

Социально-значимая деятельность – это процесс осуществления социально значимых преобразований, обусловленных гуманистическими целями на благо отдельных людей, общества и государства, в ходе которой личность реализовывает свои возможности в соответствии со своими ценностными ориентациями. Такая деятельность проявляется в социально-значимых поступках, в общении, посредством организации педагогами и родителями социально-воспитательной среды и педагогических событий. Таковой является *волонтерская деятельность*, которая реализует специфические социально-педагогические функции и включает детей и подростков в реальные социальные отношения. Как отмечал П. Сорокин, есть четыре базовые ценности («Истина», «Красота», «Добро» и «Польза»), которые определяют основные направления социализации личности: познавательное, обусловленное поиском истины; художественное, раскрывающее процесс постижения красоты мира; адаптационное, связанное с совершением добрых дел и поступков, и интеграционное, направленное на достижение пользы для других и себя [11]. Поэтому добровольчество сегодня становится общепризнанным явлением, средой воспитания гражданственности, формирования социально активных и ответственных членов общества.

Дети и подростки могут стать членами общественных объединений и участвовать в волонтерской деятельности. В Законе Российской Федерации «Об общественных объединениях» (от 19 мая 1995 г. № 82-ФЗ) (статье 3) отмечается, что членами и участниками молодежных общественных объединений могут быть граждане, достигшие 14 лет, а членами и участниками детских общественных объединений могут быть граждане, достигшие восьми лет[4]. Их вовлечение в волонтерскую деятельность способствует постижению ими социальной действительности, активному взаимодействию с социальной средой; формированию ценностных ориентаций; стимулирует социальную активность, формирует социально-значимые качества, такие как милосердие, сострадание, заботливость, дружелюбие, ответственность, самостоятельность, направленность на служение людям, обществу, государству; способствует развитию лидерства, самоуправления в ходе конструктивного взаимодействия; активизирует взаимодействие педагогов, воспитанников и их родителей на принципах гуманизма, накопление социально-творческого опыта, реализации своих возможностей и способностей [12].

Большое значение для социальной самореализации детей и подростков в волонтерской деятельности имеет созданный высокомотивированный коллектив, который настроен на участие в безвозмездной помощи отдельным людям, обществу и государству. А. С. Макаренко описывал коллектив как организованную группу людей, объединенную общественно значимыми целями, ценностными ориентациями, совместной деятельностью и общением, отношениями ответственной зависимости, готовность членов коллектива к действию; ощущение собственного достоинства, вытекающее из представления о ценности своего коллектива, гордости за него; дружеское единение его членов; ощущение защищенности[5]. В. А. Сухомлинский понимал детский коллектив как сообщество детей, объединенных в идейном, интеллектуальном, эмоциональном, организационном плане[6]. Для характеристики коллектива можно определить следующие критерии – это содержание нравственной направленности группы (единство целей, мотивов, ценностных ориентаций членов группы); организационное единство; групповую подготовленность в области той или иной сферы деятельности [13]. Коллектив должен иметь традиции, символы, которые объединяют разные поколения. Так, волонтерские отряды, которые созданы в рамках реализации комплексной программы воспитания «Республика добра (Республика юного волонтера)» в МБУДО «ДШИ № 2 им. В. П. Трифонова» г. Вологды, имеют Устав юного волонтера, Гимн юного волонтера, названия отрядов, новостная страница в Телеграмм-канале.

Коллектив может функционировать лишь при наличии *органов самоуправления*, так как самоуправление – не только средство налаживания и сохранения порядка, но и условие воспитания лидеров, воспитания у каждого члена коллекти-

[4] Закон Российской Федерации «Об общественных объединениях» (от 19 мая 1995 г. № 82-ФЗ). URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/7877 (дата обращения: 23.05.2022).

[5] *Макаренко А. С.* Цель воспитания // Педагогические сочинения. Т. 4. М. : Педагогика, 1984. С. 41–49.

[6] *Сухомлинский В. А.* Мудрая власть коллектива // Избранные педагогические сочинения. Т. 3. М. : Педагогика, 1981. С. 205–355.

ва ответственности за общее дело, самодисциплины. В качестве основных признаков самоуправления выступают: организация первичных коллективов по производственному принципу (отряды, а не школьные группы); самоуправление, основанное не только на выборности, но и на назначении. Например, во главе отрядов, созданных в рамках реализации комплексной программы воспитания «Республика добра (Республика юного волонтера)», стоят командиры. Такая организация позволяет включать членов коллектива в совместное решение проблем, учитывать их мнение при принятии решений, подключать к различным социальным практикам в соответствии с возможностями и интересами.

Социальная реализация детей и подростков в социально-значимой деятельности должна проходить при поддержке государства, власти, общественных, культурных, религиозных организаций, бизнеса, администрации образовательной организации, педагогов и родителей. Необходимость партнерства для организации волонтерской деятельности детей и подростков должна объединить деятельность различных социальных институтов. Так, в рамках реализации комплексной программы воспитания «Республика добра (Республика юного волонтера)» в МБУ-ДО «ДШИ № 2 им. В. П. Трифонова» г. Вологда детские волонтерские отряды сотрудничают с общественными организациями – «Фабрика добрых дел», «Зеленый полюс», «Круговорот», общество защиты животных «Велес», «Старость в радость», «Забота», Фонд «Хорошие люди», Молодежный центр «ГОР.СОМ 35», «Лапа помощи», «Подари жизнь», и благодаря этому эффективность волонтерской деятельности многократно увеличивается, а ее значение для социальной самореализации усиливается.

Отвечая на вопросы авторской анкеты на выявление знаний о волонтерской деятельности (автор С. В. Баранова), участники волонтерских отрядов ответили, какими правилами должен руководствоваться волонтер: Светлана Д. – «Помогай от всего сердца, будь добрым, делай на совесть, доводи дело до конца, если не можешь сам, – попроси помощи, будь инициативным»; Михаил С. – «не навреди, уважай права других людей, помогай регулярно, спрашивай совета у более опытных»; Александра М. – «Не будь равнодушен, уважай мнение других, прояви заботу, пообещал – сделай, веди здоровый образ жизни»; Евангелина П. – «Уважай правила и распорядок учреждений (и/или граждан), куда Вы приходите в качестве волонтера. Не спорьте с администрацией учреждений даже в тех случаях, когда ваши точки зрения принципиально расходятся. Держи дистанцию, ни в коем случае не давай опекаемым Вами людям домашний адрес, личную информацию, телефон и т. д.». Эти ответы свидетельствуют о том, что воспитанники душой и сердцем понимают важность и ценность волонтерской деятельности, они готовы заниматься безвозмездной деятельностью, помогать людям, обществу и государству.

Обсуждение и заключения

Таким образом, социальная самореализация детей и подростков – одна из важнейших задач современного образования, направленная на воспитание социально ответственной личности, успешного вхождения в социум, взаимодействия с окружающими людьми [14; 15]. Социальная самореализация детей и подростков представляет собой осуществление воспитанниками с учетом возраста своего потенциала посредством собственных усилий в ходе общения и социальной деятельности, способствующего служению обществу и государству. Социальная самореализация детей и подростков должна осуществляться в ходе специально организованной социально-значимой деятельности, которая представляет собой процесс осуществления социально значимых преобразований, обусловленных гуманистическими целями на благо отдельных людей, общества и государства, которая проявляется в социально-значимых поступках, в общении, посредством организации педагогами и родителями социально-воспитательной среды и педагогических событий. Волонтерская деятельность является социально-значимой деятельностью, способствующей постижению воспитанниками социальной действительности, активному взаимодействию с социальной средой; формированию ценностных ориентаций; стимулированию социальной активности, формированию социально-значимых качеств, развитию лидерства, самоуправления, реализации их возможностей и способностей на благо общества и государства. Высокомотивированный коллектив имеет большое значение для социальной самореализации детей и подростков в волонтерской деятельности, и он должен иметь традиции, символы, развитое самоуправление. Социальная реализация детей и подростков в волонтерской деятельности должна проходить при поддержке государства, власти, общественных, культурных, религиозных организаций, бизнеса, администрации образовательной организации, педагогов и родителей.

Список источников

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л. : ЛГУ, 1968. 339 с.

2. Асмолов А. Г. Психология личности : учебник. М. : МГУ, 1990. 367 с.

3. Выготский Л. С. Психология искусства. М. : Педагогика, 1997. 342 с.

4. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб : Питер, 2003. 508 с.

5. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: введение в психологию субъектности : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. 360 с.

6. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. А. М. Титлыбаевой. М. : Евразия, 1999. 478 с.

7. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб. : Речь, 2005. 222 с.

8. Кудинов С. И. Системные исследования самореализации личности : монография. Тольятти : ТГУ, 2011. 235 с.

9. Карпушина Л. П., Баранова С. В. Социализация детей и подростков в ходе организации волонтерской деятельности в дополнительном образовании // Гуманитарные науки и образование. 2021. № 1. С. 37–42.

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

11. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. М. : Издательство политической литературы, 1992. 543 с.

12. Karpushina L. P., Kobozeva I. S, Parshina L. G., Kozlova T. A. and Baranova S. V. Social education of children and adolescents in additional education // AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research. 2021. Vol. 12. P. 173–176.

13. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников : учеб. пособие для пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1980. 160 с.

14. Карпушина Л. П., Пупкова Н. Ф., Баранова С. В. Формирование социальной ответственности у подростков в организациях дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 1 (49). С. 52–56. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_01_52.

15. Соколова Ю. Н., Карпушина Л. П. Использование проблемных методов в формировании опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 75–80. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_75.

References

1. Ananiev B. G. Man as a subject of knowledge. Leningrad, Leningrad State University, 1968. 339 p. (In Russ.)

2. Asmolov A. G. Psychology of personality: textbook. Moscow, Moscow State University, 1990. 367 p. (In Russ.)

3. Vygotsky L. S. Psychology of art. Moscow, Pedagogy, 1997. 342 p. (In Russ.)

4. Rubinshtein S. L. Being and consciousness. Man and the world. St. Petersburg, Piter, 2003. 508 p. (In Russ.)

5. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Human psychology: an introduction to the psychology of subjectivity: tutorial. 2nd ed., rev. and additional. Moscow, PSTSU Publishing House, 2013. 360 p. (In Russ.)

6. Maslow A. Motivation and personality / tr. from English. A. M. Titlybaeva. Moscow, Eurasia, 1999. 478 p. (In Russ.)

7. Korostyleva L. A. Psychology of personality self-realization: difficulties in the professional sphere. St. Petersburg, Rech Publishing House, 2005. 222 p. (In Russ.)

8. Kudinov S. I. Systemic research of personality self-realization: monograph. Toliatti, Toliatti State University, 2011. 235 p. (In Russ.)

9. Karpushina L. P., Baranova S. V. Socialization of children and adolescents in the course of organizing volunteer activities in additional education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 1(45):37-42. (in Russ.)

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

11. Sorokin P. Man. Civilization. Society. Moscow, Publishing house of political literature, 1992. 543 p. (in Russ.)

12. Karpushina L. P., Kobozeva I. S, Parshina L. G., Kozlova T. A., Baranova S. V. Social education of children and adolescents in additional education. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research.* 2021; 12:173-176.

13. Umansky L. I. Psychology of organizational activity of schoolchildren : tutorial for ped. inst. Moscow, Prosveshchenie, 1980. 160 p. (in Russ.)

14. Karpushina L. P., Pupkova N. F., Baranova S. V. Social responsibility formation in adolescents in organizations of additional education. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(1-49):52-56. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_01_52. (In Russ.)

15. Sokolova Yu. N., Karpushina L. P. The use of productive methods in the formation of the creative activity experience among younger students in extracurricular work. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):75-80. https://doi.org/10.51609/ 2079-3499_2022_13_02_75. (In Russ.)

Информация об авторах:

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

Баранова С. В. – докторант кафедры педагогики.

Соколова Ю. Н. – старший преподаватель кафедры художественного и музыкального образования.

Вклад авторов:

Карпушина Л. П. – подготовка начального варианта текста, теоретический анализ литературы по проблеме исследования.

Баранова С. В. – подготовка текста; обеспечение ресурсами.

Соколова Ю. Н. – подготовка текста; обеспечение ресурсами.

Information about the authors:

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

Baranova S. V. – doctoral student of the Department of Pedagogy.

Sokolova Yu. N. – Senior lecturer of Department of Art and Music Education.

Contribution of the authors:

Karpushina L. P. – preparation of the initial version of the text, theoretical analysis of the literature on the research problem.

Baranova S. V. – preparation of the text; resource provision.

Sokolova Yu. N. – preparation of the text; resource provision.

Статья поступила в редакцию 05.08.2022; одобрена после рецензирования 16.08.2022; принята к публикации 18.08.2022.

The article was submitted 05.08.2022; approved after reviewing 16.08.2022; accepted for publication 18.08.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 41–46.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):41-46.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.016: 811.161.1
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_41

Медиатекст как продукт проектной деятельности учащихся-инофонов при изучении сравнительных конструкций русского языка

Елена Алексеевна Кашкарева[1*], Наталья Анатольевна Белова[2], Ольга Николаевна Фомина[3]
[1, 3]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]kashea@mail.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-4289-4183
[3]lyola.fom@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-9817-4679
[2]Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева, Саранск, Россия, belkasun@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6094-612X

Аннотация. В статье рассмотрена организация проектной деятельности учащихся-инофонов при изучении сравнительных конструкций русского языка, продуктом которой является медиатекст. Определено, что изучение сравнительных конструкций учащимися-инофонами способствует повышению уровня владения языковой компетенцией и расширяет их знания о богатстве русского языка и культуре его носителей. Особое внимание в статье сосредоточено на таких формах медиатекста как продукта проектной деятельности школьников-инофонов при изучении сравнений, как лонгрид и блог, даются их определения и примеры использования. В статье представлены методические рекомендации по применению практико-ориентированных заданий, направленных на поисково-исследовательскую, сравнительно-сопоставительную, аналитическую и творческую работу в рамках подготовки проектов и освоения сравнительных конструкций. В результате проведенного исследования авторами выявлено, что организация проектной деятельности учащихся-инофонов и создание ими медиатекста позволяет сделать уроки русского языка более наглядными, доступными, интерактивными, соответствующими современным требованиям, предъявляемым к процессу обучения.

Ключевые слова: медиатекст, учащиеся-инофоны, обучение русскому языку, языковая компетенция, сравнительная конструкция, проектная деятельность

Благодарности: работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Методическая навигация по виртуальному формату языковой проектной деятельности учащихся-инофонов в системе подготовки учителя-филолога».

Для цитирования: Кашкарева Е. А., Белова Н. А., Фомина О. Н. Медиатекст как продукт проектной деятельности учащихся-инофонов при изучении сравнительных конструкций русского языка // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 41–46. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_41.

PEDAGOGY

Original article

Media text as a product of project activities of foreign students in the study of comparative constructions of the Russian language

Elena A. Kashkareva[1*], Natalya A. Belova[2], Olga N. Fomina[3]
[1, 3]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]kashea@mail.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-4289-4183
[3]lyola.fom@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-9817-4679
[2]N. P. Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia, belkasun@mail.ru,
https://orcid.org/0000-0001-6094-612X

© Кашкарева Е. А., Белова Н. А., Фомина О. Н., 2022

Abstract. The article discusses the organization of project activities of foreign students in the study of comparative constructions of the Russian language, the product of which is a media text. It is determined that the study of comparative constructions by foreign students contributes to the improvement of the level of language competence and expands their knowledge of the richness of the Russian language and the culture of its native speakers. Special attention in the article is focused on such forms of media text as a product of the project activities of foreign students when studying comparisons, such as longread and blog, their definitions and examples of use are given. The article presents methodological recommendations for the application of practice-oriented tasks aimed at search and research, comparative, analytical and creative work in the preparation of projects and the development of comparative constructions. As a result of the study, the authors found that the organization of project activities of foreign students and the creation of media text by them makes it possible to make Russian language lessons more visual, accessible, interactive, corresponding to modern requirements for the learning process.

Keywords: media text, foreign language students, Russian language teaching, language competence, comparative construction, project activity

Acknowledgements: the work was carried out within the framework of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Methodical navigation through the virtual format of language project activities of foreign language students in the system of teacher-philologist training».

For citation: Kashkareva E. A., Belova N. A., Fomina O. N. Media text as a product of project activities of foreign students in the study of comparative constructions of the Russian language. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):41-46. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_41.

Введение

Актуальным вопросом современного отечественного образования является эффективное обучение учащихся-инофонов, которое должно быть ориентировано на их адаптацию к новой языковой, культурной и социальной общности. Решение данного вопроса требует внедрения инновационных образовательных технологий, позволяющих создать условия для результативного овладения школьниками-инофонами русским языком как средством межличностного и межкультурного общения.

Учащиеся-инофоны, которые «активно используют родной язык в процессе семейного общения и общения в диаспоре» [1, с. 14], испытывают трудности в ситуациях, связанных с употреблением единиц русского языка вне узкого круга носителей, поскольку недостаточно сформирован уровень их языковой компетенции. Освоение языковой компетенции основано на знаниях системы языка, закономерностей употребления его единиц, языковых норм, обеспечивающих их взаимообусловленное, целенаправленное и грамотное применение в ходе коммуникации [2]. Синтаксис, будучи «верхним» ярусом языковой системы, объединяет единицы всех остальных уровней, дает представление о построении предложений, их функционировании в речевом общении.

Сравнительные конструкции как явление синтаксиса передают информацию о культурных и ментальных особенностях народа, его мировосприятии. Изучая их, школьники-инофоны расширяют представление о богатстве русского языка, о культуре его носителей, учатся употреблять сравнения в речи, повышая уровень языковой компетенции.

Изучение сравнительных конструкций русского языка учащимися-инофонами может происходить в рамках проектной деятельности. Такая работа способствует развитию самостоятельности, помогает совершенствовать навыки работы с информацией, формулировать и решать проблемные вопросы, формирует у детей четкое понимание того, как вести себя в условиях конкретной речевой ситуации. Результатом выполнения проекта может быть создание медиатекста – одного из наиболее доступных и современных продуктов проектной деятельности в виртуальном формате.

Обзор литературы

Под медиатекстом современный исследователь А. В. Федоров понимает продукт, сочетающий в себе коммуникативные и мультимедийные характеристики [3]. Специалистом в области преподавания русского языка как иностранного А. Н. Богомоловым выделено, что медиатекст – это особая речевая модель, отражающая национально-культурные особенности российского общества и позволяющая сформировать у школьников-инофонов представление об окружающей иноязычной действительности [4].

Проблеме поиска инновационных технологий в проектной деятельности школьников, для которых русский язык не является родным, посвящены статьи С. В. Коростовой, И. В. Нефедова [5], З. Г. Кудрявцевой, К. А. Саитовой [6], в которых авторы отмечают, что традиционные

и мультимедийные средства стимулируют учащихся-инофонов развивать коммуникативные навыки и языковые умения. Описанию методики организации урока в формате проектной деятельности посвящена работа авторов настоящей статьи [7]. Характеристика наиболее интересных языковых практик обучения русскому языку в результате выполнения проектной деятельности детей-мигрантов отражена в работах Е. А. Жиндеевой, Н. А. Нестеровой, О. А. Романенковой, Ю. И. Трушкиной, Т. В. Уткиной [8]; Г. А. Натуральновой, С. А. Улановой, Н. В. Никеровой, Е. А. Кашкаревой, О. И. Налдеевой [9].

Нами были проанализированы работы М. Н. Крыловой [10], М. И. Черемисиной [11] и др., посвященные сравнительным конструкциям русского языка, их функционированию в речи [12] и возможностям выражения культурной идентичности общества [13; 14]..

Материалы и методы

В ходе исследования изучена методическая и научная литература по рассматриваемой проблеме, в результате чего сформулированы теоретические основы разрабатываемого вопроса. Исходя из систематизированных сведений, созданы методические рекомендации по организации проектной деятельности учащихся-инофонов при изучении сравнительных конструкций русского языка, продуктом которой является медиатекст. При решении задач исследовательского характера использовались методы анализа, обработки, обобщения и систематизации полученных данных.

Результаты исследования

Организация проектной деятельности учащихся-инофонов как в традиционном, так и в виртуальном формате проходит в несколько этапов:

1. На этапе представления темы проектной работы осуществляется определение уровня знаний обучающихся-инофонов, определяется круг затрагиваемых проблемных вопросов.

2. На этапе проблематизации происходит выбор ключевой проблемы проекта. Под руководством учителя учащиеся-инофоны определяют, какую информацию им предстоит найти, осмыслить, проанализировать и представить.

3. На этапе целеполагания на основе выявленной и сформулированной проблемы учащиеся-инофоны ставят цель проекта, определяют наиболее эффективные пути ее достижения и решения выделенной проблемы.

4. На этапе планирования на основе цели и способов ее достижения ставятся задачи исследования. Дети-инофоны вместе с преподавателем составляют план работы над проектом, принимают решение о его формате и конечном продукте, отражающем полученные результаты.

5. На этапе реализации учащиеся-инофоны самостоятельно работают над проектом, находят и обрабатывают информацию, создают свои материалы в процессе исследования проблемы и ее решения.

6. На этапе рефлексии обучающиеся-инофоны оценивают результаты своей работы, анализируют достижения и ошибки, сравнивают уровень своих знаний по теме до выполнения проекта и после его завершения.

7. На этапе презентации происходит демонстрация и защита результатов проекта, обучающиеся представляют полученные знания и опыт решения проблемного вопроса, показывают приобретенные компетенции.

Виртуальным продуктом проектной работы учащихся-инофонов может быть веб-квест, электронная модель, медиатекст. Самыми распространенными формами медиатекста являются лонгрид и блог.

Лонгрид – особый формат медиатекста, представленный в виде длинной статьи с большим объемом информации, включающей текстовый материал, визуальные составляющие и мультимедийный контент. В отличие от лонгрида, публикуемого одномоментно, ведение блога подразумевает периодические публикации.

Приведем примеры того, как могут выглядеть лонгрид и публикация в блоге (рис. 1), разработанные в результате проектной деятельности обучающихся-инофонов при освоении сравнительных конструкций русского языка и размещенные в крупной русскоязычной сети «ВКонтакте».

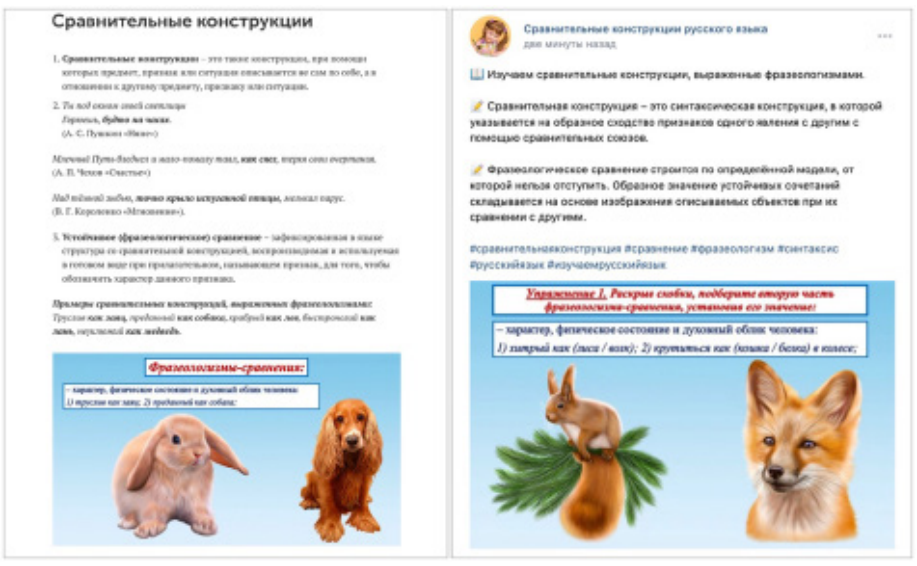


Рис. 1. Фрагмент лонгрида и публикация в блоге о сравнительных конструкциях русского языка

Проектная работа обучающихся-инофонов выстраивается на основе последовательного выполнения ими ряда практико-ориентированных упражнений:

1. Как вы понимаете, что такое сравнительная конструкция? Сформулируйте определение данного понятия.

Важно акцентировать внимание обучающихся на том, что на уровне синтаксиса сравне-

ние может быть выражено сравнительным оборотом и сравнительной придаточной частью сложноподчиненного предложения. Сравнительный оборот – это конструкция, которая состоит из слова или словосочетания со сравнительным союзом. Сравнительная придаточная является частью сложноподчиненного предложения и поясняет главную часть, сопоставляя одно явление с другим. Отличие данных средств сравнения состоит в том, что сравнительная придаточная имеет грамматическую основу, а сравнительный оборот ее не имеет.

2. Найдите и приведите примеры использования сравнительных конструкций в художественных произведениях русской литературы.

Обучающиеся-инофоны находят сравнительные конструкции в тексте, выявляют их особенности и способы выражения. Упражнение позволяет повысить интерес детей к художественной литературе на русском языке, способствует формированию языковой компетенции в ходе анализа синтаксических явлений.

3. Могут ли сравнительные конструкции выражаться фразеологизмами? Приведите наглядные примеры.

Школьники-инофоны находят ответ на поставленный вопрос и приходят к выводу, что сравнительные конструкции могут выражаться фразеологизмами. Они знакомятся с устойчивыми сравнениями, используя их в устной и письменной речи.

4. Вспомните, с какими животными сравниваются люди в вашем родном языке. Составьте похожие сравнительные конструкции на русском языке.

Обучающиеся-инофоны опираются на знания о сравнениях, используемых в родном языке, и по аналогии создают сравнительные конструкции на русском языке. Они отмечают, что не всегда значения синтаксических конструкций в обоих языках совпадают, поскольку представления разных народов о животных могут отличаться.

5. Восторженное состояние девушки стремительно исчезло, как будто задуло ветром фитилек свечи. Найдите в предложении сравнительную конструкцию. Как вы думаете, с какой целью она используется?

Обучающиеся-инофоны делают вывод, что сравнительные конструкции используются не только для сравнения предметов, явлений, людей, животных с чем или кем-либо, но и для выражения чувств, переживаний человека.

Организация проектной деятельности обучающихся-инофонов путем выполнения ими практико-ориентированных заданий позволяет проверить и расширить имеющиеся знания школьников о сравнительных конструкциях русского языка, закрепить приобретенные умения на практике и совершенствовать языковую компетенцию, познакомиться с культурой и менталитетом иноязычного общества. Оформление результатов проекта в виде медиатекста является дополнительной возможностью повысить интерес обучающихся-инофонов к изучению языковых явлений, позволяет обеспечить более наглядное представление усвоенной информации.

Обсуждение и заключения

В ходе исследования нами разработаны методические рекомендации по организации проектной деятельности учащихся-инофонов при изучении сравнительных конструкций русского языка, продуктом которой является медиатекст.

1. Медиатекст – доступный и актуальный продукт проектной деятельности учащихся-инофонов. Организация проектной деятельности в цифровом формате позволяет сделать уроки наглядными, доступными, интерактивными, соответствующими современным требованиям, предъявляемым к обучению. Создание медиатекста активизирует креативное и творческое мышление учащихся-инофонов.

2. Изучение сравнительных конструкций русского языка учащимися-инофонами при выполнении практико-ориентированных заданий в рамках проектной деятельности в виртуальном формате помогает реализовать увлекательное и гармоничное обучение, объединяя в себе элементы поисково-исследовательской, аналитической, сравнительно-сопоставительной и творческой работы.

3. Создавая медиатекст, обучающиеся-инофоны развивают умения находить и систематизировать информацию, творчески осмысливают ее, повышают уровень владения компьютерными технологиями. Изучая сравнительные конструкции, учащиеся-инофоны развивают языковую компетенцию, осознают богатство и выразительность русского языка, знакомятся с представлениями русского народа и его культурой.

Список источников

1. Бирюкова О. И., Горшкова Н. Н., Кашкарева Е. А., Морозова Е. Н., Терешкина О. В. Использование технологии веб-квеста в проектно-исследовательской деятельности школьников-инофонов при обучении русскому языку // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 1 (49). С. 13–18.

2. Нестерова Н. А. Пути формирования языковой компетенции старшеклассников (на примере изучения структурно-семантической модели сложноподчиненного предложения с союзом чтобы) // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 4 (36). С. 99–105.

3. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 64 с.

4. Богомолов А. Н. Медиатекст в аспекте лингвокультурологии : определение понятий и модель использования в учебном процессе // Слово. Грамматика. Речь : материалы VI Международной научно-практич. конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного». Вып. XVI. Москва, 2015. С. 85–88.

5. Коростова С. В, Нефедов И. В. Традиционный и инновационный контент как основа проектной деятельности в курсе русского языка как иностранного // Русистика. 2020. Т. 18. № 1. С. 85–96.

6. Кудрявцева З. Г, Саитова К. А. Проектный метод и цифровые технологии в обучении РКИ // Наука. Информатизация. Технологии. Образование : материалы XIII международной научно-практической конференции. Екатеринбург : РГППУ, 2020. С. 84–90. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42905086 (дата обращения: 10.07.2022).

7. Белова Н. А., Кашкарева Е. А. Методика организации урока в формате проектной деятельности с учетом требований Worldskills Russia к профессиональной подготовке учителя-словесника в вузе // Наука и школа. 2021. № 4. С. 112–122.

8. Жиндеева Е. А., Нестерова Н. А., Романенкова О. А., Трушкина Ю. И., Уткина Т. В. Виртуальный дружеский русский: репрезентация опыта изучения русского языка детьми-мигрантами // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 1 (49). С. 35–39.

9. Натуральнова Г. А., Уланова С. А., Никерова Н. В., Кашкарева Е. А., Налдеева О. И. Опыт анализа лучших практик подготовки учащихся-инофонов к проектно-исследовательской деятельности в области лексики и фразеологии русского языка // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 1 (49). С. 75–80.

10. Крылова М. Н. И это все сравнение : разнообразие структурных типов // Русский язык и литература для школьников. 2013. № 4. С. 3–12.

11. Черемисина М. И. Сравнительные конструкции русского языка : монография. М. : URSS, 2020. 270 с.

12. Натуральнова Г. А., Уланова С. А., Никерова Н. В., Кашкарева Е. А., Налдеева О. И. Опыт анализа лучших практик подготовки учащихся-инофонов к проектно-исследовательской деятельности в области лексики и фразеологии русского языка // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 1 (49). С. 75–80. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_01_75.

13. Zhindeeva E. A., Biryukova O. I., Vodyasova L. P., Kashkareva E. A., Belova N. A., Kapkaeva L. S. Individualization of school education as a study object at the distance courses of teachers qualification enhancement // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2019. Т. 8. № 2. P. 902–907.

14. Vodyasova L. P., Belova N. A., Biryukova O. I., Zhindeeva E. A., Kashkareva E. A., Nesterova N. A. Enhancing Intercultural Competence of the Russian Language Teacher of Multi-Ethnic School in the System of Further Education // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2019. Vol. 8. № 2.1. P. 888–894. URL: http://ijaep.com/Journal/vol.8.2.1.pdf (дата обращения: 02.07.2022).

References

1. Biryukova O. I., Gorshkova N. N, Kashkareva E. A., Morozova E. N., Tereshkina O. V. Using the web-quest technology in the design and research activities of foreign students in teaching Russian. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(1-49):13-18. (In Russ.)

2. Nesterova N. A. Ways of formation of language competence of senior pupils (on the example of studying structural and semantic model of complex sentences with the conjunction that). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 9(4-36):99-105. (In Russ.)

3. Fedorov A. V. Dictionary of terms for media education, media pedagogy, media literacy, media competence. Taganrog, Taganrog State Pedagogical Institute Publ., 2010. 64 p. (In Russ.)

4. Bogomolov A. N. Media text in the aspect of linguoculturology: definition of concepts and model of use in the educational process. *Slovo. Grammatika. Rech': Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-praktich. konferencii «Tekst: problemy i perspektivy. Aspekty izucheniya v celyah prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo»* = Word. Grammar. Speech: Materials of the VI International scientific and practical conference «Text: problems and prospects. Aspects of learning for the purpose of teaching Russian as a foreign language». Iss. XVI. Moscow, 2015. Pp. 85-88. (In Russ.)

5. Korostova S. V., Nefedov I. V. Traditional and innovative content as a basis for project activities in the course of Russian as a foreign language. *Rusisitika* = Russistics. 2020; 18(1):85-96. (In Russ.)

6. Kudryavtseva Z. G., Saitova K. A. Project method and digital technologies in teaching Russian as a foreign language. *Nauka. Informatizaciya. Tekhnologii. Obrazovanie: materialy XIII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* = Science. Informatization. Technology. Education: Proceedings of the XIII International Scientific and Practical Conference. Yekaterinburg, RSPPU, 2020. Pp. 84-90. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42905086 (accessed 10.07.2022). (In Russ.)

7. Belova N. A., Kashkareva E. A. Methods of organizing a lesson in the format of project activities, considering the requirements of Worldskills Russia for pro-

fessional training of a language and literature teacher at university. *Nauka i shkola* = Science and School. 2021; 4:112-122. (In Russ.)

8. Zhindeeva E. A., Nesterova N. A., Romanenkova O. A., Trushkina Yu. I., Utkina T. V. Virtual friendly Russian: representation of the experience of studying the Russian language by children migrants. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(1-49):35-39. (In Russ.)

9. Naturalnova G. A., Ulanova S. A., Nikerova N. V., Kashkareva E. A., Naldeeva O. I. Experience in analyzing the best practices for preparing foreign students to design and research activities in the field of vocabulary and phraseology of the Russian language. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(1-49):75-80. (In Russ.)

10. Krylova M. N. And this is all comparison: a variety of structural types. *Russkij yazyk i literatura dlya shkolnikov* = Russian language and literature for pupils. 2013; 4:3-12. (In Russ.)

11. Cheremisina M. I. Comparative constructions of the Russian language: monograph. Moscow, URSS, 2020. 270 p. (In Russ.)

12. Naturalnova G. A., Ulanova S. A., Nikerova N. V., Kashkareva E. A., Naldeeva O. I. Experience in analyzing the best practices for preparing foreign students to design and research activities in the field of vocabulary and phraseology of the Russian language. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(1-49):75-80. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_01_75. (In Russ.)

13. Zhindeeva E. A., Biryukova O. I., Vodyasova L. P., Kashkareva E. A., Belova N. A., Kapkaeva L. S. Individualization of school education as a study object at the distance courses of teachers qualification enhancement. *International Journal of Applied Exercise Physiology.* 2019; 8(2):902-907.

14. Vodyasova L. P., Belova N. A., Biryukova O. I., Zhindeeva E. A., Kashkareva E. A., Nesterova N. A. Enhancing Intercultural Competence of the Russian Language Teacher of Multi-Ethnic School in the System of Further Education. *International Journal of Applied Exercise Physiology.* 2019; 8(2.1):888-894. URL: http:// ijaep.com/Journal/vol.8.2.1.pdf (accessed 02.07.2022).

Информация об авторах:

Кашкарева Е. А. – зав. кафедрой русского языка и методики преподавания русского языка, канд. пед. наук, доц.

Белова Н. А. – профессор кафедры русского языка, д-р пед. наук, доц.

Фомина О. Н. – магистрант профиля подготовки Преподавание русского языка как неродного.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about authors:

Kashkareva E. A. – Head of Department of Russian Language and Methods of Teaching Russian, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Belova N. A. – Professor of Russian Language Department, Dr. Sci. (Pedagogy), Doc.

Fomina O. N. – Master's Degree student by profile of training Teaching Russian as a non-native language.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 20.07.2022; одобрена после рецензирования 28.07.2022; принята к публикации 30.07.2022.

The article was submitted 20.07.2022; approved after reviewing 28.07.2022; accepted for publication 30.07.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 47–53.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):47-53.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378.147
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_47

Формирование когнитивно-деятельностного компонента экономической компетентности у будущих бакалавров физической культуры и спорта с применением проектного метода и цифровых технологий

Галина Александровна Кручинина[1*], Иван Александрович Сорокин[2]
[1, 2]ФГАОУ ВО Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского (ННГУ), Нижний Новгород, Россия
[1]galinakruchinina2009@rambler.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-4942-749X
[2]sorokin-ivan@inbox.ru, https://orcid.org/0000-0001-8432-4798

Аннотация. В статье представлены результаты исследования эффективности совместного применения средств цифровых технологий и проектного метода при формировании когнитивно-деятельностного компонента экономической компетентности бакалавров направления подготовки 49.03.01 Физическая культура, профиля «Менеджмент и экономика в области физической культуры и спорта». В нашем исследовании описаны возможности применения средств цифровых технологий в обучении; положительные и отрицательные стороны применения проектного метода; цель, методология и результаты исследования; отношение участников экспериментального исследования к применению цифровых технологий и обучения на основе проектов; оценка сформированности когнитивно-деятельностного компонента будущих бакалавров. Представлен статистический анализ данных с оценкой значимости различий результатов студентов контрольной и экспериментальной групп.

Ключевые слова: экономическая компетентность, когнитивно-деятельностный компонент, будущие бакалавры, цифровые технологии, проектный метод

Для цитирования: Кручинина Г. А., Сорокин И. А. Формирование когнитивно-деятельностного компонента экономической компетентности у будущих бакалавров физической культуры и спорта с применением проектного метода и цифровых технологий // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 47–53. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_47.

PEDAGOGY

Original article

Formation of the cognitive-activity component of economic competence for future Bachelors of Physical Culture and Sports using the project method and digital technologies

Galina A. Kruchinina[1*], Ivan A. Sorokin[2]
[1, 2]Lobachevsky state University, Nizhny Novgorod, Russia
[1]galinakruchinina2009@rambler.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-4942-749X
[2]sorokin-ivan@inbox.ru, https://orcid.org/0000-0001-8432-4798

Abstract. This article presents the results of a study of the effectiveness of the joint use of digital technologies and the project method in the formation of the cognitive-activity component of the economic competence of future Bachelors of the 49.03.01 Physical Culture profile «Management and economics in the field of physical culture and sports». Our study describes: the possibilities of using digital technologies in teaching; the positive and negative aspects of using the project method; the purpose, methodology and results of the study; the attitude of the participants of the experimental study to the use of digital technologies and project-based learning; assessment of the formation of the cognitive activity component of future Bachelors. A statistical analysis of the data is presented with an assessment of the significance of the differences in the results of students in the control and experimental groups.

© Кручинина Г. А., Сорокин И. А., 2022

Keywords: economic competence, cognitive activity component, future Bachelors, digital technologies, project based method

For citation: Kruchinina G. A., Sorokin I. A. Formation of the cognitive-activity component of economic competence for future Bachelors of Physical Culture and Sports using the project method and digital technologies. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):47-53. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_47.

Введение

В современном мире для обеспечения экономической стабильности общества возрастает роль формирования экономической компетентности у молодого поколения. Согласно Единому плану по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года и на плановый период до 2030 года[1], одной из главных целей современного высшего образования является подготовка конкурентоспособного кадрового резерва. Деятельность образовательных организаций высшего образования направлена на достижение данной цели через формирование у обучающихся компетенций (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных), соответствующих направлению подготовки. Компетенции утверждаются федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования. Содержание компетенций в течение времени актуализируется в соответствии с научными, экономическими и другими изменениями.

Выбранная нами тема экспериментального исследования является актуальной. Это подтверждается изменениями, внесенными в федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура и вступившими в силу 1 сентября 2021 года. К перечню групп универсальных компетенций была добавлена «экономическая культура, в том числе финансовая грамотность, включающая в себя компетенцию (УК-9): способность принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности»[2].

Экономическая компетентность является важной для выпускников любого профиля подготовки, а для выпускников профиля «Менеджмент и экономика в области физической культуры и спорта» – одной из ключевых компетентностей для успешного выполнения будущей профессиональной деятельности.

В процессе формирования экономической компетентности будущих бакалавров нами была определена ее структура, которая включает компоненты (мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный, рефлексивно-оценочный). Мы придерживаемся данной структуры, так как, по нашему мнению, она более соответствует определению экономической компетентности будущих бакалавров: «экономическая компетентность представляет собой совокупность: мотивации к процессу обучения; экономических знаний, умений и навыков, опыта решения проблемных ситуаций в профессиональной деятельности и повседневной жизни; способностей критически их оценивать» [1, с. 119].

Актуальность формирования экономической компетентности непрерывно растет, появляются новые знания, методология обучения тоже должна совершенствоваться: разрабатываться и внедряться новые средства, методы, технологии обучения в высшей школе, чтобы адаптировать будущих выпускников к происходящим в экономической среде изменениям. Одними из наиболее популярных тенденций в развитии высшего образования являются: применение проектного метода и средств цифровых технологий в обучении.

Обзор литературы

Анализу применения средств цифровых технологий в обучении посвящено множество работ отечественных и зарубежных исследователей (М. В. Кручинин, Г. А. Кручинина, А. Паса (A. Paşa), Т. Сиарли (T. Ciarli), М. Кенни (M. Kenney), С. Массини (S. Massini), Л. Пискителло (L. Piscitello) и др.). Цифровые технологии пронизывают и перестраивают все аспекты экономической и социальной деятельности. В настоящее время их внедрение оказывает существенное влияние на все виды деятельности и дополняет их [2]. Цифровая трансформация высшего образования, по мнению А. Паса (A. Paşa), предлагает прочную основу для формирования экономической компетентности будущих выпускников и, следовательно, повышения экономического потенциала кадрового резерва [3].

---

[1] Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года и на плановый период до 2030 года (утвержден распоряжением Правительства РФ от 01.10.2021 № 2765-р). URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202110110015 (дата обращения: 16.07.2022).

[2] Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 сентября 2017 г. № 940 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/490301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 16.07.2022).

Возможности современных средств цифровых технологий позволили получать учебную информацию в любой момент времени, обмениваться знаниями с людьми всего мира. В образовательных организациях высшего образования они применяются для удобства организации учебного процесса; налаживания взаимодействия между обучающимися и преподавателем; предоставления учебной информации в цифровом формате (электронные библиотеки, учебники, учебные пособия), учебной информации, собранной из других цифровых источников (порталы и сайты) [3]. Цифровизация является полезной в образовании, поскольку она позволяет автоматизировать некоторые виды учебной деятельности, получать учебную информацию дистанционно [2].

Эффективность применения средств цифровых технологий при формировании профессиональной компетентности отмечается в работах М. В. Кручинина, Г. А. Кручининой [4], управленческой компетентности – Д. С. Седова [5], компонентов экономической компетентности – Н. А. Кувардиной [6], И. А. Сорокина [1].

Средства цифровых технологий в настоящее время широко применяются в обучении по методу проектов. Нами рассмотрены работы по применению проектного метода в обучении отечественных и зарубежных авторов, например, М. В. Кручинина, Г. А. Кручининой, Д. С. Седова, Ж. Амарал (J. Amaral), С. Б. Валуя (S. B. Waluya), К. Пуштай (K. Pusztai), С. Н. Ромах (S. N. Rohmah) и других. Проектное обучение признается одним из наиболее эффективных и плодотворных методов обучения, применение которого делает обучающихся активными участниками процесса обучения и помогает им овладеть навыками, которые являются обязательными в XXI в. [7]. Проект описывается как сложная задача, основанная на: вопросах или проблемах, вовлекающих студентов в исследовательскую деятельность, принятие решений, проектирование, решение проблемы; предоставлении студентам возможности работать самостоятельно в течение длительного времени; осязаемом результате (разработке осязаемого продукта).

По мнению Ж. Амарала (J. Amaral), проектное обучение – образовательный подход, в соответствии с которым обучающиеся получают знания, формируют умения и навыки, достигая поставленных целей, работая в командах над реальными значимыми проектами [8]. Это учебный подход, направленный на развитие у обучающихся знаний и навыков посредством вовлечения в проекты, связанные с решением проблем, с которыми они могут столкнуться в реальном мире [7]. Обучение на основе проектов направлено на решение сложных задач, вовлекающих обучающихся в планирование, решение проблем, принятие решений, исследовательскую деятельность с предоставлением возможности самостоятельного получения знаний, разработку реального продукта [9].

В исследованиях применения проектного метода в обучении выделяются следующие положительные его стороны: учет индивидуальных предпочтений членов команды (возможность выражать собственные мысли, идеи); повышение мотивации и учебной активности; сотрудничество в команде позволяет оценить собственные сильные и слабые стороны; развитие мышления (творческого, экспериментального), самостоятельности студентов, самооценки; овладение знаниями, умениями и навыками прикладного характера; перенос знаний, умений и навыков на практическую деятельность; развитие способностей групповой работы (развитие социальных навыков, опыта работы в команде); развитие способности принимать решения; создание нового продукта [7; 8; 9]. Наряду с положительными сторонами применения проектного метода выделяются и его недостатки: решение проекта занимает много учебного времени; проблема оценки (что, когда и как оценивать, как оценивать различных людей в команде); сложность для преподавателя (одновременно руководить несколькими проектными группами более сложная задача, чем проведение фронтального занятия) [7]. Несмотря на имеющиеся недостатки в реализации проектного метода, студенты, в обучении которых он применялся, получают более высокие баллы, чем при традиционном обучении.

Нами были рассмотрены исследования по: применению средств цифровых технологий; реализации проектного метода в обучении студентов высшей школы. Среди авторов исследований, в которых отмечается эффективность совместного их применения в обучении при формировании различных видов компетенций выделим М. В. Кручинина, Г. А. Кручинину, Д. С. Седова [4; 5]. Исследований по формированию экономической компетентности или ее компонентов у студентов физической культуры с совместным применением средств цифровых технологий и проектного метода выявлено не было.

Целью нашего исследования была проверка эффективности применения средств цифровых технологий и проектного метода в формировании когнитивно-деятельностного компонента экономической компетентности у будущих бакалавров направления подготовки «Физическая культура» в цикле профессиональных дисциплин.

Материалы и методы

Методология данного экспериментального исследования основана на сочетании теоретического анализа: научной экономической литературы, опыта применения средств цифровых технологий и проектного метода при обучении в высшей школе; анкетирования, метода проектов, тестирования и методов статистической обработки данных.

Эксперимент проводился у будущих бакалавров направления подготовки 49.03.01 Физическая культура. В нем приняли участие 60 студентов (n = 30 контрольная группа, n = 30 экспериментальная группа). Обучение будущих бакалавров экспериментальной группы проводилось на основе применения средств цифровых технологий и проектного метода, в то время как студенты контрольной группы обучались по традиционной технологии. Среди применяемых нами в обучении студентов экспериментальной группы средств цифровых технологий выделим: технические средства цифровых технологий (компьютер, смартфон, проектор, интерактивная доска и др.), порталы и сайты экономической направленности (например, справочник кодов общероссийского классификатора видов экономической деятельности https://код-оквэд.рф/ и др.), пакет Microsoft Office (Word, PowerPoint, Excel и др.), мессенджеров (WhatsApp, Viber и др.), социальные сети (ВКонтакте и др.), аудио- и видеоконференции (Zoom, Skype, Discord), электронная образовательная среда ННГУ, электронные управляемые курсы (например, «Экономика и предпринимательская деятельность в спорте» https://e-learning.unn.ru/course/view.php?id=4630), электронные библиотеки (Юрайт, Лань, Znanium и др.), электронные учебники и учебные пособия.

В рамках реализации проектного метода при обучении дисциплине «Экономика и предпринимательская деятельность в спорте» будущими бакалаврами экспериментальной группы разрабатывались групповые проекты (бизнес-планы) спортивных организаций, спортивных мероприятий или любого другого вида предпринимательской деятельности в спортивной отрасли. Содержание бизнес-плана включало в себя разделы: резюме проекта (цель, задачи, предполагаемые результаты); описание продукта (описание товара или услуги, обоснование цены); план маркетинга; стоимость проекта; обоснование инвестиций; ограничения проекта. Критериями оценки послужили: актуальность, сроки реализации, сроки окупаемости, финансовая модель (рынки сбыта, точка безубыточности, маржинальность и др.), механизм продвижения. В разработке бизнес-планов приняли участие 30 студентов экспериментальной группы. Они были разделены на 5 проектных групп. В результате работы были представлены проекты: коммерческий мини-футбольный клуб «Профи», футбольная школа «Академия», «Академия плавания для взрослых», спортивный журнал «Мы – SPORT», «Online тренировки для всех».

После проведения эксперимента было проведено анкетирование будущих бакалавров для оценки применения средств цифровых технологий и проектного метода при формировании экономической компетентности и тестирование, направленное на оценку сформированности когнитивно-деятельностного компонента экономической компетентности будущих бакалавров.

Результаты исследования

По результатам анкетирования будущих бакалавров контрольной и экспериментальной групп по применению метода проектов в обучении было выявлено, что в экспериментальной группе все суждения анкеты получили более высокие оценки: понимание сущности проектной деятельности (M_1 = 3,17; M_2 = 4,03); необходимость реализации метода проектов в обучении (M_1 = 3,00; M_2 = 4,20); возможность реализации знаний, умений и навыков в проектной деятельности (M_1 = 3,23; M_2 = 4,50); профильная ориентированность проектной деятельности (M_1 = 3,10; M_2 = 4,43); развитие экономической компетентности будущих бакалавров в проектной деятельности (M_1 = 3,13; M_2 = 4,33) (см. табл. 1).

Таблица 1

Оценка будущими бакалаврами проектной деятельности при формировании экономической компетентности

Оцениваемые суждения	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	M_1	G_1	Δ для M_1	M_2	G_2	Δ для M_2
Понимание сущности проектной деятельности	3,17	0,70	0,25	4,03	0,61	0,22
Необходимость реализации проектного метода в обучении	3,00	0,64	0,23	4,20	0,61	0,22
Реализация знаний, умений и навыков в проектной деятельности	3,23	0,63	0,22	4,50	0,51	0,18
Профильная ориентированность проектной деятельности в обучении	3,10	0,71	0,25	4,43	0,50	0,18
Развитие экономической компетентности будущих бакалавров в проектной деятельности	3,13	0,63	0,23	4,33	0,48	0,17

Примечание: M – среднее значение оценки (1 балл – min значение оценки, 5 баллов – max); G – стандартное отклонение для M; Δ – доверительный интервал для M

По данным результатам можно судить о том, что будущие бакалавры экспериментальной группы высоко оценивают: проектную деятельность в процессе обучения; возможность реализовывать полученные в процессе обучения знания, умения и навыки и закреплять их; профессиональную направленность разрабатываемых в процессе обучения проектов, что положительно влияет на развитие экономической компетентности. Различия в результатах оценок всех суждений будущими бакалаврами контрольной и экспериментальной групп имеют статистические различия (при $\alpha = 0,05$).

Анализ результатов анкетирования будущих бакалавров контрольной и экспериментальной групп по применению средств цифровых технологий в проектной деятельности показал значительные различия в оценках (см. табл. 2).

Таблица 2

Оценка будущими бакалаврами применения средств цифровых технологий в проектной деятельности при формировании экономической компетентности

Оцениваемые суждения	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	M_1	G_1	Δ для M_1	M_2	G_2	Δ для M_2
Применение технических средств цифровых технологий в проектной деятельности	3,90	0,66	0,24	4,67	0,48	0,17
Применение порталов и сайтов экономической направленности в проектной деятельности	3,63	0,67	0,24	4,57	0,50	0,18
Применение пакета Microsoft Office в проектной деятельности	4,00	0,69	0,25	4,63	0,49	0,18
Применение мессенджеров, социальных сетей, аудио- и видеоконференций в проектной деятельности	3,10	0,66	0,24	4,40	0,50	0,18
Применение электронных библиотек, электронных учебников и учебных пособий в проектной деятельности	3,13	0,78	0,28	3,23	0,43	0,15

Примечание: M – среднее значение оценки (1 балл – min значение оценки, 5 баллов – max); G – стандартное отклонение для M; Δ – доверительный интервал для M

Более высокие оценки студентов экспериментальной группы получили применение: технических средств цифровых технологий в проектной деятельности ($M_2 = 4,67$); пакета Microsoft Office в проектной деятельности ($M_2 = 4,63$); порталов и сайтов экономической направленности в проектной деятельности ($M_2 = 4,57$); мессенджеров, социальных сетей, аудио- и видеоконференций в проектной деятельности ($M_2 = 4,40$). В контрольной группе оценки данных суждений значительно ниже. Различия в оценках контрольной и экспериментальной групп статистически достоверны. В контрольной и экспериментальной группах близкие значения оценок получило применение электронных библиотек, электронных учебников и учебных пособий в проектной деятельности ($M_1 = 3,13$; $M_2 = 3,33$). Различия оценок статистически недостоверно.

После эксперимента будущие бакалавры контрольной и экспериментальной групп проходили тестирование. По его результатам проводилась оценка уровней сформированности когнитивно-деятельностного компонента экономической компетентности (см. табл. 3).

Таблица 3

Оценка уровней сформированности когнитивно-деятельностного компонента экономической компетентности будущих бакалавров

Уровень	Контрольная группа, % (количество студентов)	Экспериментальная группа, % (количество студентов)
Базовый	36,7 (11)	16,7 (5)
Средний	53,3 (16)	40 (12)
Высокий	10 (3)	43,3 (13)

По результатам тестирования констатируем, что будущие бакалавры экспериментальной группы обладают более высоким уровнем сформированности когнитивно-деятельностного компонента экономической компетентности, чем студенты контрольной группы. Высокого уровня достигли 43,3 % будущих бакалавров экспериментальной группы и 10 % – контрольной, среднего уровня достигли 40 % и 53,3 % студентов экспериментальной и контрольной групп соответственно, базового уровня достигли 16,7 % студентов экспериментальной группы и 36,7 % – контрольной.

Обсуждение и заключения

Современный мир непрерывно развивается, появляются новые знания, умения, навыки, необходимые для полноценной жизни в обществе. Система высшего образования должна соответствовать происходящим изменениям – включать в процесс обучения студентов новые средства, методы, технологии. Такими тенденциями являются: применение проектного метода и средств цифровых технологий в обучении. Обучение с применением проектного метода – это инновационная модель обучения, которая помогает обучающимся получить более значимый опыт, появляется возможность создавать свои собственные знания, выполняя задания проекта с конечным результатом в виде продуктов

(товаров, услуг и др.). Применение цифровых технологий представляет собой значительную возможность получения людьми высшего образования: повышают возможности процесса преподавания; расширяют доступ к учебной информации, возможности взаимодействия преподавателя и обучающихся, студентов между собой, особенно при реализации в обучении проектного метода.

Согласно результатам нашего исследования, применение средств цифровых технологий и проектного метода положительно влияют на результаты обучения, а именно на формирование когнитивно-деятельностного компонента экономической компетентности будущих бакалавров (после проведения эксперимента будущие бакалавры экспериментальной группы показали более высокий уровень его сформированности). По нашему мнению, разработка средств, методов и технологий обучения для формирования и развития экономической компетентности студентов должна рассматриваться как один из главных инструментов для достижения экономического благосостояния страны.

Список источников

1. Кручинина Г. А., Сорокин И. А. Формирование мотивационно-ценностного компонента экономической компетентности будущих бакалавров направления подготовки «физическая культура» с применением цифровых технологий // Казанский педагогический журнал. № 2 (151). 2022. С. 118–124.

2. Ciarli T., Kenney M., Massini S., Piscitello L. Digital technologies, innovation, and skills: Emerging trajectories and challenges // Research Policy. 2021. № 50 (6). С. 1–49. DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2021.104289.

3. Paşa A. Economic education in the digital era // Proceedings of the International Conference on Business Excellence. 2020. № 14 (1). С. 434–444. DOI: http://dx.doi.org/10.2478/picbe-2020-0041.

4. Кручинин М. В., Кручинина Г. А. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций студентов вуза средствами проектной деятельности в условиях информатизации образования: личностно-ориентированный подход // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=19561 (дата обращения: 13.07.2022).

5. Кручинина Г. А., Седов Д. С. Обучение будущих бакалавров направления подготовки «Физическая культура» с применением цифровых технологий и метода проектов // Преподаватель XXI век. 2020. № 4. С. 235–246.

6. Кувардина Н. А. Эффективность интеграции технологий формирования экономической компетентности в условиях цифровизации образовательной среды // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. 2019. № 3–4. С. 94–102.

7. Kovácsné Pusztai K. Evaluation of Project-Based Learning // Acta Didactica Napocensia. 2021. № 14 (1). С. 64–75. DOI: http://dx.doi.org/10.24193/adn.14.1.5.

8. Amaral J. Using project-based learning to teach project-based learning: lessons learned // Pro-Posições. 2021. № 32 (1). DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0135EN.

9. Rohmah S. N., Waluya S. B., Rochmad, Wardono Project based learning to improve student learning activeness // Journal of Physics: Conference Series. 2020. № 1613. С. 1–5. DOI: https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1613/1/012079.

References

1. Kruchinina G. A., Sorokin I. A. Formation of the motivational and value component of the economic competence of future Bachelors of the field of training «Physical Culture» with the use of digital technologies. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* = Kazan Pedagogical Journal. 2022; 2(151):118-124. (in Russ.)

2. Ciarli T., Kenney M., Massini S., Piscitello L. Digital technologies, innovation, and skills: Emerging trajectories and challenges. Research Policy. 2021; 50(6):1-49. DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2021.104289.

3. Paşa A. Economic education in the digital era. Proceedings of the International Conference on Business Excellence. 2020; 14(1):434-444. DOI: http://dx.doi.org/10.2478/picbe-2020-0041.

4. Kruchinin M. V., Kruchinina G. A. Formation of general cultural and professional competencies of university students by means of project activities in the conditions of informatization of education: a personality-oriented approach. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* = Modern problems of science and education. 2015; 3. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=19561 (accessed 13.07.2022). (in Russ.)

5. Kruchinina G. A., Sedov D. S. Training of future Bachelors in the field of training «Physical Culture» with the use of digital technologies and the method of projects. *Prepodavatel' XXI vek* = Teacher of XXI century. 2020; 4:235-246. (in Russ.)

6. Kuvardina N. A. Efficiency of integration of technologies for the formation of economic competence in the conditions of digitalization of the educational environment. *Nauchnoe obozrenie. Serija 2. Gumanitarnye nauki* = Scientific review. Series 2. Humanities. 2019; 3(4):94-102. (in Russ.)

7. Kovácsné Pusztai K. Evaluation of Project-Based Learning. *Acta Didactica Napocensia.* 2021; 14(1):64-75. DOI: http://dx.doi.org/10.24193/adn.14.1.5.

8. Amaral J. Using project-based learning to teach project-based learning: lessons learned. *Pro-Posições.* 2021; 32(1). DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0135EN.

9. Rohmah S. N., Waluya S. B., Rochmad, Wardono Project based learning to improve student learning activeness. *Journal of Physics: Conference Series.* 2020; 1613:1-5. DOI: https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1613/1/012079.

Информация об авторах:

Кручинина Г. А. – профессор кафедры педагогики и управления образовательными системами, д-р пед. наук, проф., Почет. работник высш. проф. обр.

Сорокин И. А. – аспирант направления подготовки Образование и педагогические науки института аспирантуры и докторантуры.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kruchinina G. A. – Professor of Department of Pedagogy and Management of Educational Systems, Dr Sci. (Pedagogy), Prof., Honorary Worker of Higher Professional Education

Sorokin I. A. – Postgraduate of Department of education and pedagogical sciences.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 03.09.2022; одобрена после рецензирования 17.09.2022; принята к публикации 20.09.2022.

The article was submitted 03.09.2022; approved after reviewing 17.09.2022; accepted for publication 20.09.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 54–60.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):54-60.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_54

Подготовка будущего учителя начальных классов к реализации практико-ориентированного обучения в рамках лингво-методических дисциплин

Светлана Ильинична Люгзаева[1*], Наталья Викторовна Кузнецова[2]
[1, 2]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]lugsaeva@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0002-9546-4910
[2]kuz_nv75@mail.ru, http://orcid.org/0000-0001-8410-4277

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о практико-ориентированном подходе к обучению студентов педагогического вуза, применении практико-ориентированных технологий на занятиях по методике обучения русскому языку и литературному чтению в начальной школе. Целью исследования является представление опыта работы на занятиях с использованием практико-ориентированного обучения в процесс профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. По мнению авторов, результативности практико-ориентированного обучения способствует применение современных педагогических технологий, представленных в статье. Ими использовались теоретические методы: анализ, систематизация и обобщение научной и методической литературы, посвященной вышеназванной проблеме, обработка и интерпретация полученной информации; эмпирическими методами исследования стали: анализ результатов научно-педагогической деятельности преподавателей – методистов кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (МГПУ) (экспериментальная база), педагогическое наблюдение, прогнозирование, анализ продуктов деятельности. В исследовании рассмотрены возможности применения технологии позиционного обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. Практическая значимость состоит в том, что выполненное исследование подтверждает тезис: применение практико-ориентированных педагогических технологий в процесс профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов способствует результативному формированию профессиональных компетенций у студентов.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, педагогическая технология, будущий педагог, учитель начальных классов, методика русского языка, позиционное обучение

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПУ) по теме «Практико-ориентированное обучение будущего учителя начальных классов в рамках лингвометодических дисциплин».

Для цитирования: Люгзаева С. И., Кузнецова Н. В. Использование интерактивных форм в рамках дистанционного обучения // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 54–60. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_54.

PEDAGOGY

Original article

Training a future primary school teacher to the implementation of practice-oriented learning within the framework of linguistic and methodological disciplines

Svetlana I. Lyugzaeva[1*], Natalia V. Kuznetsova[2]
[1, 2]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]lugsaeva@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0002-9546-4910
[2]kuz_nv75@mail.ru, http://orcid.org/0000-0001-8410-4277

© Люгзаева С. И., Кузнецова Н. В., 2022

Abstract. The article discusses the issue of a practice-oriented approach to teaching students of a pedagogical university, the use of practice-oriented technologies in the classroom on the methodology of teaching the Russian language and literary reading in elementary school. The purpose of the study is to present the experience of working in the classroom using practice-oriented learning in the process of professional training of future primary school teachers. According to the authors, the effectiveness of practice-oriented learning is facilitated by the use of modern pedagogical technologies presented in the article. They used theoretical methods: analysis, systematization and generalization of scientific and methodological literature on the above problem, processing and interpretation of the information received; empirical research methods were: analysis of the results of scientific and pedagogical activities of teachers - methodologists of the Department of Methods of Preschool and Primary Education of Mordovian State Pedagogical University (MSPU) (experimental base), pedagogical observation, forecasting, analysis of activity products. The study considers the possibilities of using positional learning technology in the process of professional training of future primary school teachers. The practical significance lies in the fact that the study confirms the thesis: the use of practice-oriented pedagogical technologies in the process of professional training of the future primary school teacher contributes to the effective formation of professional competencies among students.

Keywords: practice-oriented learning, pedagogical technology, future teacher, primary school teacher, Russian language methodology, positional learning

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of a grant to conduct research on priority areas of scientific activity of partner universities in the network interaction (South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Training a future primary school teacher to the implementation of practice-oriented learning within the framework of linguistic and methodological disciplines».

For citation: Lyugzaeva S. I., Kuznetsova N. V. Training a future primary school teacher to the implementation of practice-oriented learning within the framework of linguistic and methodological disciplines. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):54-60. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_54.

Введение

Образовательная траектория становления современного педагога предполагает непрерывное обучение в образовательных организациях и самообразование с целью формирования профессиональных компетенций, решения личностно-значимых и общественно-значимых задач, преломляющихся через обязательную ответственность за результаты педагогической деятельности.

На современном этапе развития общества особо значимыми признаются профессиональные функции, которые системно выстраивают субъект-объектные отношения между участниками образовательного процесса на уровнях прогнозирования, проектирования, организации содержательной и процессуальной сторон педагогического взаимодействия. Особо значимыми становятся компетенции педагога, основанные на мотивации к эвристической деятельности, к самостоятельной научно-исследовательской работе. Глобальная информатизация всех сфер жизнедеятельности привела к быстрому развитию и обновлению технологий, в том числе и в системе высшего образования. Поэтому нельзя оставить в стороне и занятия лингвометодического блока дисциплин, на которых необходимо спроектировать контекстную среду, способствующую развитию у студентов различного рода компетенций для решения профессиональных задач (универсальных, общепрофессиональных и профессиональных).

Нормативный документ, организующий деятельность в системе высшего педагогического образования[1], ориентирует построение образовательного процесса на основе практико-ориентированных подходов, что, в свою очередь, предписывает использование прикладного и практического инструментария в системе подготовки будущих педагогов. Поэтому образовательные технологии профессиональной подготовки учителя начальных классов устремили свой вектор поступательного движения в сторону погружения в практическую деятельность с первых же практических занятий на методических дисциплинах.

Современный преподаватель высшей школы должен быть мобильным в плане выбора оптимальных по эффективности педагогических технологий в отношении реализации подготовки выпускников педагогических профилей, сориентированных на процессуальный непрерывный педагогический поиск в контексте самообразования [1]. Для решения указанной задачи объек-

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 125. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf (дата обращения: 19.05.2022).

тивно необходимым является применение технологических инноваций, адекватных реализации современных подходов в сфере образования.

Обозначенные тенденции в системе образования указывают на актуальность проводимого исследования, которое определило возможности внедрения практико-ориентированного обучения на занятиях в вузе с целью эффективной подготовки инновационных учителей начальных классов.

Обзор литературы

Рассматриваемая проблема находит отражение в современных исследованиях, в которых раскрываются вопросы обучения, имитирующего реальные практические ситуации в ходе образовательной деятельности. Проблемы практико-ориентированного образования затрагиваются в работах российских и западных ученых (Е. И. Мычко, Е. А. Сазанова, А. Б. Серых, Ф. Г. Ялалов, С. Уокера (St. Walker), Д. Шона (D. Schon) и др. Реализации практико-ориентированного обучения в современном вузе посвящены исследования С. П. Акутиной, Т. Н. Бондаренко, О. И. Бирюковой, Е. А. Бакулиной, С. Н. Горшениной, В. О. Зинченко, Н. В. Кузнецовой, В. И. Чистяковой и др. Раскрытие разных точек зрения к пониманию сущности практико-ориентированного подхода можно найти в трудах В. А. Гуружапова, И. А. Крутовой, Н. Н. Дербеденевой и др.

Отметим, что в XX в. появилось большое количество трудов, связанных с применением современных педагогических технологий (работы Н. Е. Веракса, С. И. Заир-бека, Е. А. Груздинской, В. Вайнштейна, Н. В. Вершининой, Н. В. Кузнецовой, С. И. Люгзаевой, С. Н. Горшениной и др.).

Несмотря на большое количество научных и методических работ, посвященных проблемам практико-ориентированного обучения, на данный момент существуют разные подходы к трактовке и пониманию сущности данного понятия. Мы вслед за отечественными и зарубежными исследователями придерживаемся мнения о том, что эффективным средством практико-ориентированной подготовки будущих педагогов являются многоэтапные задания с погружением в профессиональную среду, с апробированием своих умений на уровне профессиональных проб, с корректировкой способов действий при овладении трудовыми действиями [2].

Материалы и методы

Исследуя заявленную проблему, нами была проанализирована и систематизирована научная и учебно-методическая литература, посвященная использованию практико-ориентированного обучения в процессе подготовки студентов на занятиях в педагогическом вузе. Материалом для исследования стал опыт организации образовательной деятельности будущих учителей начальных классов по дисциплине «Методика обучения русскому языку и литературному чтению» в МГПУ.

Результаты исследования

Одной из актуальных проблем в теории и практике высшего образования в связи с переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты (3++) в процессе подготовки студентов-бакалавров в педагогических вузах является проблема практико-ориентированной подготовки будущих учителей начальных классов. Отметим, что это связано, прежде всего, с конкурентоспособностью на рынке труда, когда работодатель ждет специалиста, готового решать задачи в нестандартных условиях.

Сегодня выпускник педагогического вуза должен быть многозадачным, уметь реагировать на любые социальные и общественные запросы, креативно выстраивать деятельность через призму нестандартных решений. И, безусловно, от учителя начальных классов требуется знание методики обучения, способность выбирать эффективные методы и приемы обучения и воспитания, рационально использовать педагогические технологии.

В связи с этим вполне обоснованными становятся мнения педагогов-исследователей о личностно-ориентированной подготовке педагога, владеющего не только узкоспециальными знаниями, но и общими метапредметными компетенциями, нацеливающими мышление специалиста на применение функционально грамотных стратегий в современной школе и обществе[2]. Поэтому у будущего педагога должны быть сформированы как общепрофессиональные, так и профессиональные компетенция.

Анализируя различные подходы в рамках практико-ориентированного обучения, обращаем внимание на более широкое понимание данного понятия, в соответствии с которым ученые в один ряд выстраивают понятия знания, умения, навыки, социально значимые компетенции [3].

Приобретение студентами общепрофессиональных и профессиональных компетенций обеспечивается вовлечением студентов в активную самостоятельную познавательную деятельность, созданием условий для мотивации к изучению теоретического материала при решении практических задач.

Обозначенный аспект свидетельствует о взаимосвязи практико-ориентированного подхо-

[2] *Фахрутдинова Р. А.* Практико-ориентированная модель подготовки будущего учителя в системе высшего педагогического образования. URL: https://kpfu. ru/staff_files F, 2010 (дата обращения: 19.05.2022).

да с деятельностным. Основная сущность деятельностного подхода основывается на поэтапном решении предъявляемых задач, моделировании способов решения на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками, а также проектирования результата с использованием верифицированной информации из сети Интернет. При этом приветствуется развитие познавательных способностей обучаемых на основе самореализации и рефлексии деятельности [4, с. 86].

Преподавателями лингвометодических дисциплин кафедры методики дошкольного и начального образования активно используются технологии, ставшие неотъемлемой частью практико-ориентированного обучения. Возможности данных технологий и пути реализации осмыслены в научных работах Н. В. Вершининой [5], Н. В. Кузнецовой [6], С. И. Люгзаевой [7] и др. В связи с этим обратимся к практике преподавания методики обучения русскому языку и литературному чтению в начальных классах со студентами факультета педагогического и художественного образования МГПУ.

Проведение практико-ориентированных занятий обусловлено необходимостью закрепления обучающимися получаемых теоретических знаний на практике, а также развития творческих навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Выпускник, который освоил основы теоретических знаний, а также научился применять их на практике, будет более успешным на рынке труда и станет востребованным специалистом.

В ходе планирования и реализации образовательного процесса в отношении подготовки будущего педагога начальных классов необходимо прогнозировать использование активных приемов для развития коммуникативных компетенций с применением диалогического общения, проблемного позиционирования своего мнения в отношении выбора оптимального способа решения, уважения позиций своих коллег, что в целом характеризует высокопрофессионального педагога.

К практико-ориентированным образовательным технологиям, по нашему мнению, можно отнести технологии критического мышления, проблемного обучения, технологии модерации, позиционного обучения и так далее. В данной статье остановимся на использовании методов и приемов технологии позиционного обучения в процессе преподавания дисциплины «Методика обучения русскому языку и литературному чтению» в рамках практико-ориентированного обучения.

Методика обучения русскому языку и литературному чтению является прикладной наукой, нацеленной на практическую реализацию предметной деятельности. Задачи изучения науки представлены в рабочей программе преподавателя:

– подготовка к использованию особенностей методики преподавания различных разделов начального курса русского языка на практике;

– знакомство со способами и средствами обучения младших школьников грамоте, русскому языку, критериями их выбора и особенностями использования при постановке учебных задач, при формировании умений и навыков, при выявлении и оценке хода и результатов обучения;

– подготовка студентов к использованию знаний о современном состоянии методики обучения русскому языку в профессиональной педагогической и культурно-просветительской деятельности.

Для решения данных задач необходимо использовать такие технологии, методы и приемы обучения, которые бы способствовали развитию творческого, критического мышления, готовности студентов к саморазвитию, самосовершенствованию, формировали умения и навыки использовать теоретические знания в практической деятельности.

В этом плане, по-нашему мнению, несомненный интерес представляет технология позиционного обучения Н. Е. Веракса [8]. Принцип этой технологии заключается в развитии личностных качеств через рефлексивно-познавательную деятельность по изучению различных видов текстов, содержащих новую информацию.

Покажем возможности использования отдельных приемов технологии позиционного обучения в условиях практико-ориентированного обучения на примере фрагмента практического занятия в процессе изучения темы «Лингвистические основы развития речи» по курсу «Методика обучения русскому языку и литературному чтению».

Используя данную технологию, мы исходили из того, что студент не только овладевает знаниями, но и развивается в процессе образования.

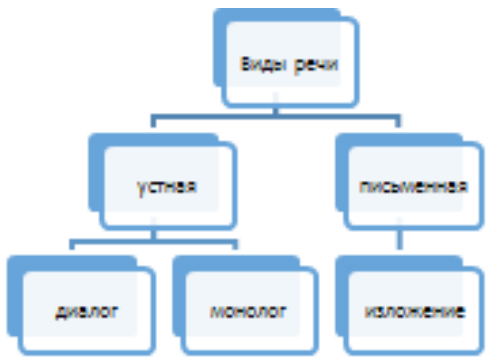
В процессе работы нами была выделена следующая последовательность. В первую очередь, необходимо было подобрать текст для анализа, в процессе работы над которым решались бы поставленные задачи данного практического занятия. Следующий момент был связан с распределением групп и постановкой перед ними задач. Основная часть – эта вдумчивое прочтение текста группами, его анализ, обсуждение. Заключительная часть – демонстрация студентами своей позиции. Таким образом, студенты на основе анализа материала лекции и дополнительного текста, в котором раскрывается изуча-

емая тема, осмысливают содержание с точки зрения своей позиции. «Продукт» своей коллективной рефлексивной деятельности участники занятия представляют перед всей аудиторией, визуализируя информацию на основе включения различных анализаторов (зрительного, слухового, речедвигательного) и демонстрируя результат взаимодействия через осознание предметного содержания и выявленные связи и закономерности.

Фрагмент занятия представлен в таблице 1.

Таблица 1

Фрагмент занятия в процессе изучения темы «Лингвистические основы развития речи»

Позиция / группа	Задание	Результаты
Понятие	Составить в определенной последовательности перечень лингвистических / методических понятий по теме «Лингвистические основы развития речи»	Речь, виды речи, устная речь, письменная речь, диалог, монолог, речевая деятельность, типы речевой деятельности, факторы речевой деятельности
Тезисы	Изложить содержание предложенного текста в 3–4 сжатых тезисах	1. Сходства и различия между речью и речевой деятельностью 2. Стилистики, культуры речи, лингвистики текста – науки, предметом изучения которых является речь
Схема	Представить изучаемый материал в виде схемы	
Критик	Выделить ряд положений, в которых, с Вашей точки зрения, можно обнаружить противоречия	Выделение противоречивых фактов, связанных с разграничением следующих понятий: «Язык и речь»; «Речь и речевая деятельность»
Символ	При помощи визуального образа выразить содержание текста или его фрагмент	
Вопрос	Составить вопросы по содержанию предложенного текста	В чем сходство и различие понятий язык и речь? Считаете ли Вы, что письменная речь полнее и сложнее устной? В начальной школе необходима работа над формированием речи или речевой деятельности?
Практика	Предложить методические приемы, способствующие развитию речи младших школьников	Прием «Тонкие и толстые вопросы» *Тема* «Методика работы над изложением» Группа делится на подгруппы. Студенты получают тексты по теме «Методика работы над обучающим изложением». Задание: – составить список ключевых слов по названию текста; – сформулировать по четыре вопроса к тексту, начинать нужно с «тонких вопросов», затем «толстых». Составление «ромашка вопросов», их презентация
Поэт	Изложить содержание текста в стихотворной форме	Фрагмент стихотворения. …Она бывает очень разной: Мы пишем, слышим, говорим… Мы скажем что-то – ты не понял, Тогда мы снова повторим. Когда болтаешь ты с друзьями – То это точно диалог. Когда никто не отвечает – Так называют диалог. Есть в нашей речи много стилей: Художественный, деловой, Но разговорный любим больше, Он нам с тобою как родной….
Рефлексия	Какие трудности, связанные с усвоением материала, Вы выявили? Возможно ли использование данной технологии в начальной школе? Какие приемы обучения наиболее целесообразны?	Обсуждение, выводы и обобщения

В зависимости от темы занятия возможно использование и других позиций, например, «Кроссворд», «Художник», «Аппологет», «Эксперт» и так далее.

Занятия, построенные с использованием вышеназванной технологии, способствуют осознанию содержания текста, умению работать в группе, самостоятельно добывать метапредметные знания, формированию гражданских качеств, необходимых для адекватной социализации в обществе.

Технология позиционного обучения в условиях практико-ориентированного обучения актуализирует не только предметное содержание изучаемого материала, но и позволяет расширить его связи с ранее изученной информацией, выстроить контекстное понимание реальных практических действий на перспективу, креативно выстроить процесс встраивания нового знания в систему имеющихся, фактически принимая решения в режиме «мозгового штурма».

Обсуждение и заключения

Таким образом, одним из основных направлений в контексте практико-ориентированного обучения будущих учителей начальных классов в МГПУ стало активное применение современных педагогических технологий. Использование их на занятиях, с нашей точки зрения, является необходимым, способствует эффективному решению педагогических задач [9–12], позволяет студентам применять полученные теоретические знания и умения в различных ситуациях, помогает быть компетентным в своей профессиональной деятельности и конкурентоспособным и в целом способствует формированию их готовности к профессиональной деятельности.

Список источников

1. Останина С. А. Организация самостоятельной работы студентов творческих вузов в условиях реализации ФГОС ВПО третьего поколения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 6 (91). С. 68–73.

2. Тумашева О. В. Методическая подготовка будущего учителя: погружение в профессиональную реальность // Высшее образование в России. 2017. № 11. С. 67.

3. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 89–93. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostno-kompetentnostnyy-podhod-k-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-pedagogicheskogo-vuza (дата обращения: 19.05.2022).

4. Люгзаева С. И., Крюкова Е. А. Подготовка учителя начальных классов к реализации деятельностного подхода на уроках русского языка в начальной школе // Научно-методическое обеспечение филологической подготовки будущего учителя : монография / под ред. С. А. Бабиной, Н. В. Вершининой ; Мордов. гос. пед. ун-т. Саранск, 2021. С. 5–17.

5. Вершинина Н. В., Ионова Т. В. Использование интерактивных форм обучения для обогащения словаря младших школьников во внеурочной деятельности по русскому языку // Перспективы науки и образования. 2018. № 4 (34). С. 195–200. URL: pnojournal.wordpress.com/archive18/18-04/ (дата обращения: 05.10.2021).

6. Кузнецова Н. В. Технология модерации в формировании универсального умения на уроках литературного чтения в начальной школе // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 2 (26). С. 46–51.

7. Люгзаева С. И. Использование кейс-технологий на уроках русского языка в начальной школе // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 2 (26). С. 60–65.

8. Веракса Н. Е. Модель позиционного обучения студентов // Вопросы психологии, 1994. № 3. С. 122–129.

9. Патрушева И. В. Практико-ориентированный подход к организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза // Науковедение. 2015. Том 7. № 4. URL: http://naukovedenie.ru/PDF/133PVN415.pdf (дата обращения: 20.05.22).

10. Вершинина Н. В., Бабина С. А., Люгзаева С. И. Подготовка будущего учителя начальных классов к использованию современных педагогических технологий в условиях адаптивного обучения // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12. № 4 (48). С. 51–58. https://doi. org/10.51609/2079-3499_2021_12_04_51.

11. Babina S. A., Beloglazova E. V., Vershinina N. V., Lugzaeva S. I. Creating university electronic educational content within digitalization of education // Journal of Interdisc Iplinary Research. 2020. 10/02. XIV. 43–46 p.p. URL: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/100214/papers/A_10.pdf (дата обращения: 19.05.2022).

12. Babina S. A., Vershinina N. V., Lugzaeva S. I., Serikova L. A. Fostering Information Culture of Future Primary School Teachers // Journal of Interdisc Iplinary Research. 2020. 10/02. XIV. P. 125–128. URL: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/100214/papers/A_31.pdf (дата обращения: 19.05.2022).

References

1. Ostanina S. A. Organization of independent work of students of art universities in the conditions of realization of FSES HPE of the third generation. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Herald of Volgograd State Pedagogical University. 2014; 6(91):68-73. (In Russ.)

2. Tumasheva O. V. Methodological preparation of the future teacher: immersion in professional reality. *Vys-*

shee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia. 2017; 11:67. (In Russ.)

3. Yalalov F. G. Activity-competence approach to practice-oriented education. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher education in Russia. 2008; 1:89-93. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostno-kompetentnostnyy-podhod-k-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-pedagogicheskogo-vuza// (accessed 05.05.2022). (In Russ.)

4. Lyugzaeva S. I., Kryukova E. A. Training a primary school teacher for the implementation of an activity approach in Russian language lessons in elementary school. Scientific and methodological support for the philological training of a future teacher: monograph ; ed. S. A. Babina, N. V. Vershinina; Mordov. state ped. un-t. Saransk, 2021. P. 5-17.

5. Vershinina N. V., Ionova T. V. Using interactive forms of learning to enrich the vocabulary of younger schoolchildren in extracurricular activities in the Russian language. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = Prospects of science and education. 2018; 4 (34):195-200. URL: pnojournal.wordpress.com/archive18/18-04/ (accessed 05.10.2021). (In Russ.)

6. Kuznetsova N. V. Technology of moderation in the formation of universal skills in the lessons of literary reading at elementary school. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and education. 2016; 2(26):46-51. (In Russ.)

7. Lyugzayeva S. I. The use of case technologies in Russian language lessons at primary school. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and education. 2016; 2 (26):60-65. (In Russ.)

8. Veraksa N. E. Model of positional teaching of students. *Voprosy` psihologii* = Questions of Psychology. 1994; 3:122 -129. (In Russ.)

9. Patrusheva I. V. Practice-oriented approach to the organization of independent work of students of a pedagogical university. *Naukovedenie* = Journal of Science Science, 2015; 7(4). URL of the article: http://naukovedenie.ru/PDF/133PVN415.pdf (accessed 20.05.22).

10. Vershinina N. V., Babina S. A., Lyugzaeva S. I. A future primary school teacher training for the use of modern pedagogical technologies in the conditions of adaptive teaching. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2021; 4 (48):51-58. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2021_12_04_51. (In Russ.)

11. Babina S. A., Beloglazova E. V., Vershinina N. V., Lugzaeva S. I. Creating university electronic educational content within digitalization of education. *Journal of Interdisc Iplinary Research.* 2020; 10/02. XIV: 43–46. Available at: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/100214/papers/A_10.pdf (accessed 19.05.2022).

12. Babina S. A., Vershinina N. V., Lugzaeva S. I., Serikova L. A. Fostering Information Culture of Future Primary School Teachers. *Journal of Interdisc Iplinary Research.* 2020; 10/02. XIV: 125–128. Available at: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/100214/papers/A_31.pdf (accessed 19.05.2022).

Информация об авторах:

Люгзаева С. И. – доцент кафедры методики дошкольного и начального образования, канд. пед. наук, доц.

Кузнецова Н. В. – заведующий кафедрой методики дошкольного и начального образования, канд. пед. наук, доц.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about authors:

Lyugzaeva S. I. – Associate Professor of Department of Methods of Preschool and Primary Education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Kuznetsova N. V. – Head of Department of Methods of Preschool and Primary Education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 20.05.2022; одобрена после рецензирования 30.05.2022; принята к публикации 31.05.2022.

The article was submitted 20.05.2022; approved after reviewing 30.05.2022; accepted for publication 31.05.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 61–66.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):61-66.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 78: 374(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_61

Учебно-творческий и развивающий потенциал технологии эдьютейнмента в подготовке педагогов системы дополнительного художественно-эстетического образования

Ольга Викторовна Милицина[1*], Инна Сергеевна Кобозева[2], Светлана Владимировна Шишкина[3]
[1, 2, 3]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]olga-curan@yandex.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-2667-5677
[2]kobozeva_i@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9986-9261
[3]sv430903@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-7972-4436

Аннотация. В статье рассматриваются специфика и перспективы применения технологии эдьютейнмента в системе художественно-эстетического образования. Авторами обосновывается потенциал данной технологии в профессиональном обучении, важность дифференциации эдьютейнмента и гейм-технологий ввиду разных целей и задач их применения в образовательном процессе. Предлагается этапность подготовки учебных занятий: планирование, проектирование, собственно режиссерско-игровое действо и осмысление проведенного занятия педагогом. Учебно-творческий и развивающий потенциал эдьютейнмента раскрыт на основе учебно-развлекательного контента художественно-эстетического содержания, который должен пройти специальную сценарно-режиссерскую подготовку. Подчеркнуто, что ведущая форма развлечения – игра (активная, соревновательная, интеллектуальная) – в обучении несет заряд интеллектуального и эмоционального развития личности, ее социализации, духовно-нравственного совершенствования.

Ключевые слова: педагогическая технология, эдьютейнмент, игра, педагогика искусства, музыкально-образовательный процесс

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Эдьютейнмент как современная технология подготовки будущих педагогов в системе дополнительного художественно-эстетического образования».

Для цитирования: Милицина О. В., Кобозева И. С., Шишкина С. В. Учебно-творческий и развивающий потенциал технологии эдьютейнмента в подготовке педагогов системы дополнительного художественно-эстетического образования // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 61–66. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_61.

PEDAGOGY

Original article

Educational, creative and developing potential of educational and edutainment technologies in training teachers of the system of additional artistic and aesthetic education

Olga V. Militsina[1], Inna S. Kobozeva[2], Svetlana V. Shishkina[3]
[1, 2, 3]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]olga-curan@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-2667-5677
[2]kobozeva_i@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9986-9261
[3]sv430903@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-7972-4436

Abstract. The article discusses the specifics and prospects for the use of edutainment technology in the system of art and aesthetic education. The authors substantiate the potential of this technology in vocational

© Милицина О. В., Кобозева И. С., Шишкина С. В., 2022

training, the importance of differentiating edutainment and game technologies due to the different goals and objectives of their application in the educational process. The stage-by-stage preparation of training sessions is proposed: planning, designing, the directing and playing action itself and the comprehension of the lesson by the teacher. The educational, creative and developmental potential of edutainment is revealed on the basis of educational and entertainment content of artistic and aesthetic content, which must undergo special scenario and director training. It is emphasized that the leading form of entertainment – the game (active, competitive, intellectual) in learning carries a charge of intellectual and emotional development of the individual, his socialization, spiritual and moral improvement.

Keywords: edutainment, pedagogical technology, game, pedagogy of art, musical and educational process

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of a grant for conducting research on priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Edutainment as a modern technology for training future teachers in the system of additional artistic and aesthetic education».

For citation: Militsina O. V., Kobozeva I. S., Shishkina S. V. Educational, creative and developing potential of educational and edutainment technologies in training teachers of the system of additional artistic and aesthetic education. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):61-66. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_61.

Введение

Эдьютейнмент как педагогическая технология, соединяющая обучение и развлечение, постепенно входит в практику подготовки специалистов разных сфер деятельности, в том числе будущих педагогов дополнительного художественно-эстетического образования. Вместе с тем потенциал этой технологии используется в профессиональном обучении недостаточно, что существенно снижает возможности художественно-эстетического образования и – шире – профессионально-личностного становления. Учебные программы для будущих педагогов по своему содержанию в основном копируют традиционные модели, сложившиеся в последние десятилетия. Между тем появляются все новые методы и подходы, способные решить многие проблемы современного образования. При этом становится все более очевидным, что у молодежи досуг и развлечения составляют важную часть жизни. Соответственно в сфере педагогики необходимы поиски взаимосвязей учебной и развлекательной деятельности, которые способны повысить эффективность подготовки будущих педагогов в системе дополнительного художественно-эстетического образования.

В современной научной литературе недостаточно исследована связь художественно-эстетического образования с такой формой социально-культурной деятельности, как досуг и развлечения, которые у современной молодежи, по данным многочисленных педагогических и психологических исследований, занимает важное место [1; 2].

Изменение общей педагогической стратегии по художественно-эстетическому образованию в направлении максимального использования игровых методик в качестве ресурса обучения и развития является крайне востребованным в современной практике. Игровые технологии «интенсифицируют процесс обучения и имеют целый ряд методологических преимуществ, связанных и с их развивающим потенциалом (формирование нравственных, эстетических и мировоззренческих установок, адаптация к условиям интерактивной среды)» [3]. При этом важно, чтобы развлекательные мероприятия как форма обучения не представляла собой имитацию развлечения как особой формы социально-культурной деятельности молодежи, но сохраняла в себе все признаки реального учебно-творческого опыта, составляющего основное содержание процесса подготовки специалистов. Поэтому целью исследования стало изучение специфики и перспектив применения эдьютейнмента в системе художественно-эстетического образования, что представляется важным в контексте совершенствования подготовки будущих педагогов.

Обзор литературы

Эдьютейнмент как педагогическая технология широко исследован как в целом [1; 4], так и на примере изучения русского [3; 5], родного [6] и иностранных [7] языков. В исследованиях в области художественно-эстетического образования рассматриваются основные принципы творческого развития обучающихся и формирования в процессе обучения интересов и потребностей в области искусства, способностей к восприятию, исполнению и созданию произведений искусства [8; 9].

Для современной педагогики значимыми также являются исследования, в которых раскрываются общность и различия эдьютейнмента и гейм-технологий [7; 10], особенности квеста как одной из форм развлекательного обучения [2; 11]. Однако специфика и перспективы использования эдьютейнмента в подготовке пе-

дагогов системы художественно-эстетического образования до сих пор не исследованы.

Потенциал эдьютейнмента в отечественной педагогике раскрыт в работах Г. А. Монаховой и Д. Н. Монахова [12], а также Л. А. Журавлевой и В. Н. Синько [13], в которых освещаются отдельные аспекты рассматриваемой технологии. Г. А. Монахова и Д. Н. Монахов оценивают эффективность применения технологии в рамках «обучения на электронных курсах повышения профессионального педагогического мастерства» [12, с. 3]; Л. А. Журавлева и В. Н. Синько видят потенциал эдьютейнмента в интерактивности обучения; авторы приходят к выводу, что «использование данной методики позволяет повысить мотивацию к самостоятельной работе по изучению дисциплин гуманитарного цикла и становится фактором, оптимизирующим взаимодействие педагога и студенческой аудитории» [13, с. 72]. М. В. Переверзева подробно исследует музыкальные игры как «одну из инновационных форм обучения будущих педагогов-музыкантов» [11, с. 108].

Материалы и методы

В процессе изучения исследуемой проблемы нами были применены общие методы научных исследований (системный и функциональный), теоретические (анализ и обобщение научной литературы по педагогике и психологии), а также практические (методические разработки по внедрению технологии эдьютейнмента в подготовку педагогов-музыкантов). Использованные методы позволили оценить практические результаты и научно охарактеризовать потенциал технологии эдьютейнмента. Вместе с тем необходимо отметить, что в настоящее время возможности эдьютейнмента как особой технологии обучения и художественно-эстетического воспитания будущих педагогов изучены недостаточно, несмотря на имеющиеся отдельные достижения педагогов-практиков, чей опыт был проанализирован в качестве перспективных тенденций и ориентиров для педагогики искусства. Реализация игрового подхода в музыкально-образовательном процессе подготовки будущих педагогов дополнительного образования в этой связи представляет собой одно из самых востребованных педагогической теорией и практикой направлений исследований.

Результаты исследования

Эдьютейнмент (от англ. *education* и *entertainment* – образование и развлечение) – это педагогическая технология, представляющая собой обучение в развлекательной форме. Этот термин использовался компанией Walt Disney с 1954 г. и обозначал контент, предназначенный для обучения и развития детей, но имеющий развлекательный характер. Сегодня данное понятие фигурирует в самых разных сферах жизнедеятельности и в первую очередь связывается с распространением информации по телевидению, радио и другим средствам массовой информации с целью влияния на мнение и поведение зрителей [5]. Особое значение эдьютейнмент приобретает в подготовке будущих педагогов в системе дополнительного художественно-эстетического образования, поскольку педагогика искусства в поиске совершенствования методологии все больше полагается на проблемно-творческие, практико-действенные и игровые технологии обучения [9].

Современные формы эдьютейнмента включают в себя телевизионные шоу и радиопередачи, кинофильмы, музейные выставки, компьютерные игры и программы, активные игры и квесты, которые используются для развлечения и привлечения аудитории и в то же время содержат образовательный контент или мотивируют к деятельности, способствующей развитию навыков и умений. Методами обучения в процессе развлекательной деятельности, таким образом, являются: просмотр телешоу, спектаклей и кинофильмов, посещение музейных выставок и галерей, разного рода игры и досуговые мероприятия. Образовательный компонент активно внедряется в традиционные рекреационные сферы, такие как отдых и досуг, поэтому соединение учебной и развлекательной деятельности представляется звеном одной цепи.

Ведущей формой развлечения является игра – активная, соревновательная, интеллектуальная, компьютерная и т. д. Игры в целом делятся на познавательные и развлекательные. Сюжетно-ролевые, тематические, ситуационные и иные виды игр применяются в педагогике в рамках гейм-технологий [11]. Если же игра несет в первую очередь развлекательный характер, она становится одной из форм эдьютейнмента. Педагогический потенциал развлекательно-игровой деятельности личности заключается в обучении, интеллектуальном и эмоциональном развитии, воспитании, социализации, духовно-нравственном совершенствовании, имеющим специфику в контексте эдьютейнмента. На первом месте в игре как развлечении находятся эмоционально-чувственные переживания, поэтому искусству в этом процессе принадлежит ведущая роль.

Развлекательными играми люди занимаются с целью получения удовольствия, утешения, удовлетворения чувством радости, рекреации и восстановления душевных сил, что является важным механизмом психики человека, необходимым для продуктивной жизнедеятельности [9]. Отдельной задачей развлекательно-игровой деятельности следует считать выявление, практическую реализацию и развитие творческих

способностей и интеллектуально-духовного становления личности в целом.

Ценность игры как развлечения, таким образом, обусловлена ее образовательно-развивающим потенциалом, состоящим в том, что:

1. Игра есть деятельность, осуществляемая по желанию самого человека и именно в этом качестве служащая предпосылкой развития творческих способностей личности;

2. Игровая деятельность, выбранная самим человеком, есть источник положительных эмоций, удовольствия, связанный с противостоянием игры рутинной повседневности, часто перегруженной системой социальных запретов и ограничений, не оставляющих пространства для ощущения собственной свободы и игрового творчества;

3. Игра не оставляет играющих в ситуации дискомфортной неопределенности, которая может возникнуть в ситуации отсутствия каких-либо вообще норм и ограничений и принуждает участников осуществлять самостоятельное самоопределение среди вариантов той или иной социальной и культурной активности.

Необходимо также отметить, что не только развлекательные игры обладают потенциалом включения обучающихся во взаимодействие с каким-либо видом искусства, но и последнее обладает безграничным игровым потенциалом, способным развивать игровое мышление и творческие навыки (например, музыкальная импровизация, рисование песком, создание коллажей и т. д.). Приобщение к искусству будущих педагогов в качестве исполнителей или создателей, даже на самом начальном уровне, несет в себе игровой элемент, и в художественно-эстетическом образовании он должен быть одним из ведущих. Освоение тех или иных исполнительских и сочинительских навыков тогда осуществляется не столько в форме разучивания, сколько в виде игровых проб, умело направляемых педагогом. Получение знаний об искусстве желательно также организовывать в игровой форме, в которой сам процесс расширения кругозора, эрудиции, художественных интересов будущих педагогов доставляет удовольствие.

По нашему мнению, основная идея состоит в том, что специфика эдьютейнмента заключается не в простом внедрении в образование развлекательного компонента, а в наделении форм развлекательной деятельности учебно-творческим и развивающим потенциалом. Кроме того, принципиально, на наш взгляд, дифференцировать эдьютейнмент и гейм-технологии ввиду разных целей и задач их применения в образовании. Игры разного жанра трактуются как одна из форм эдьютейнмента, в которых, в отличие от обучающе-развивающих игр, преобладает развлекательный компонент.

Специальная сценарно-режиссерская подготовка игровых развлечений как одной из форм эдьютейнмента позволяет обеспечить взаимодействие и сотворчество всех участников педагогического процесса. Игра создает общее деятельностное пространство, в котором взаимодействуют обучающиеся и педагоги, создается доверительная и творческая атмосфера занятий. В использовании сценарно-режиссерских игровых технологий организации обучения на основе эдьютейнмента преследуются две взаимосвязанные цели – овладение необходимым учебным материалом и активизация необходимых эмоций, навыков и способностей в процессе игровых занятий.

В этой связи можно предложить четыре этапа подготовки учебных занятий: планирование, проектирование, собственно режиссерско-игровое действо и осмысление проведенного занятия педагогом и обучающимися. Характерно, что проектный подход в современной педагогике получает все большее распространение. Планирование или проектирование занятия включает в себя создание сценария, продумывание игровых мизансцен, разработку эмоциональной составляющей игровых действий.

Если в рамках гейм-технологий продумывается образовательный контент игры, то эдьютейнмент предполагает продумывание развлекательной атмосферы игрового занятия, в которую погружаются обучающиеся, затем экспозиции (завязки) общего театрально-игрового действа, сюжетной линии и финала игры. При этом в процессе непосредственного проведения игрового занятия студентам-педагогам может быть предложено главное разыгрываемое событие, которое и становится основным содержательным компонентом, значимым для профессиональной подготовки специалиста. У каждого такого занятия должна быть своя сверхзадача в соответствии с поставленной педагогической целью, а также кульминация и развязка. В этом случае сама эмоционально-художественная форма занятия будет адекватной эмоционально-художественным свойствам изучаемого материала.

Обсуждение и заключения

Таким образом, подчеркнем, что акцент при использовании технологий эдьютейнмента ставится на субъект-субъектное общение, наличие двусторонней деятельности субъектов образовательного процесса. Учебно-творческий и развивающий потенциал игровых развлечений как одной из форм технологии эдьютейнмента заключается в комплексном применении дидактических, технологических средств обучения

и контроля, активизации необходимых эмоций, навыков и способностей, а также создании доверительной и творческой атмосферы в процессе игровых занятий.

Список источников

1. Богданова О. А. Эдьютейнмент как особый тип учения // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2014. № 4 (30). С. 61–65.

2. Инкижекова М. С., Николаев Н. Ю. Веб-квест в системе эдьютейнмента // Человек. Культура. Образование. 2020. № 4 (38). С. 181–196.

3. Кадакин В. В., Терешкина О. В., Бабина С. А., Базаркин А. Ф. Использование игровых мобильных обучающих приложений «Орфографический квест» в образовательных целях // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 1 (37). С. 53–59.

4. Калачева Е. П. Эдьютейнмент в образовании : игровое обучение и полезное развлечение // Наука и образование : зарубежный и отечественный опыт. XX Международная научно-практическая конференция : сборник статей. Белгород : ГиК, 2019. С. 354–359.

5. Хамраева Е. А. Театрализация на уроках русского языка за рубежом как форма педагогического эдьютейнмента // Исследования языка и современное гуманитарное знание. 2019. Т. 1. № 2. С. 97–102.

6. Налдеева О. И., Натуральнова Г. А., Прокаева Е. П. Игровые технологии при изучении фонетики как средство формирования познавательных и коммуникативно-речевых умений обучающихся // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 2 (42). С. 81–86.

7. Буров В. А. Эдьютейнмент и геймификация в обучении иностранному языку: сходства и различия // Вопросы методики преподавания в вузе. 2020. Т. 9. № 35. С. 8–17.

8. Кармалова Е. Ю. Эдьютейнмент-проект в сфере культуры (на примере арт-пространства «Открытый омский пленэр») // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. № 2 (36). С. 67–72.

9. Купцова И. А., Догналек Й. Р. Технология «эдьютейнмент» в современном культурно-образовательном пространстве России // Образование и культурное пространство. 2021. № 1. С. 44–49.

10. Кокоулина О. П., Анохина И. С., Савченко А. Л. Эдьютейнмент в высшей школе и геймификация университетской среды // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 12. С. 242–245.

11. Переверзева М. В. Игровые методы обучения в высшем музыкально-педагогическом образовании // X Ивановские чтения : материалы Всероссийской конференции. Москва : Перспектива, 2020. С. 107–116.

12. Монахова Г. А., Монахов Д. Н. Эдьютейнмент в повышении профессионального педагогического мастерства // Стандарты и мониторинг в образовании. 2020. Т. 8. № 2. С. 3–7.

13. Журавлева Л. А., Синько В. Н. Методы эдьютейнмента в изучении гуманитарных дисциплин в вузе // Социально-гуманитарное образование в современном мире : проблемы, поиски, решения : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург : Уральский государственный аграрный университет, 2019. С. 72–80.

References

1. Bogdanova O. A. Edutainment as a special type of teaching. *Vestnik MGPU. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya* = Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Informatics and Informatization of education. 2014; 4(30):61-65. (In Russ.)

2. Inkizhekova M. S., Nikolaev N. Yu. Web quest in the edutainment system. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie* = Human. Culture. Education. 2020; 4 (38):181-196. (In Russ.)

3. Kadakin V. V., Tereshkina O. V., Babina S. A., Bazarkin A. F. The use of gaming mobile learning applications «Spelling quest» for educational purpose. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 10(1-37):53-59. (In Russ.)

4. Kalacheva E. P. Edutainment in education : game training and useful entertainment. *Nauka i obrazovanie: zarubezhnyj i otechestvennyj opyt* = Science and education : foreign and domestic experience. XX International Scientific and practical conference: collection of articles. Belgorod, LLC GiK, 2019. Pp. 354-359. (In Russ.)

5. Khamraeva E.A. Theatricalization at Russian language lessons abroad as a form of pedagogical edutainment. *Issledovaniya yazyka i sovremennoe gumanitarnoe znanie* = Language studies and modern humanitarian knowledge. 2019; 1(2):97-102. (In Russ.)

6. Naldeeva O. I., Naturalnova G. A., Prokaeva E. P. Game technologies in the study of phonetics as a means of forming cognitive and communicative-speech skills of students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 11 (2(42):81-86. (In Russ.)

7. Burov V. A. Edutainment and gamification in foreign language teaching: similarities and differences. *Voprosy metodiki prepodavaniya* = Questions of teaching methods at the university. 2020; 9(35):8-17. (In Russ.)

8. Karmalova E. Y. Edutainment-project in the field of culture (on the example of the art space «Open Omsk plein air»). *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya* = Science of man: humanitarian studies. 2019; 2(36):67-72. (In Russ.)

9. Kuptsova I. A., Dognalek Y. R. Technology «edutainment» in the modern cultural and educational space of Russia. *Obrazovanie i kul'turnoe prostranstvo* = Education and cultural space. 2021; 1:44-49. (In Russ.)

10. Kokoulina O. P., Anokhina I. S., Savchenko A. L. Edutainment at higher school and gamification of the university environment. *Gumanitarnye, social'no-ehkonomicheskie i obshchestvennye nauki.* = Humanities, socio-economic and social sciences. 2018; 12:242-245. (In Russ.)

11. Pereverzeva M. V. Game methods of teaching in higher musical and pedagogical education. *X Ivanovskie chteniya* = X Ivanovo readings: materials of the All-Russian Conference. Moscow, Perspektiva, 2020. Pp. 107-116. (In Russ.)

12. Monakhova G. A., Monakhov D. N. Edutainment in improving professional pedagogical skills. *Standarty i monitoring v obrazovanii* = Standards and monitoring in education. 2020; 8(2):3-7. (In Russ.)

13. Zhuravleva L. A., Sinko V. N. Methods of edutainment in the study of humanities in higher education. *Social'no-gumanitarnoe obrazovanie v sovremennom mire : problemy, poiski, resheniya* = Social and humanitarian education in the modern world : problems, searches, solutions. Materials of the All-Russian Scientific and practical Conference. Yekaterinburg, Ural State Agrarian University, 2019. Pp. 72-80. (In Russ.)

Информация об авторах:

Милицина О. В. – доцент кафедры художественного и музыкального образования, канд. пед. наук, доц.

Кобозева И. С. – профессор кафедры художественного и музыкального образования, д-р. пед. наук, проф., Почет. работник высшего профес. обр. РФ, Заслуж. деятель науки и иск. РМ.

Шишкина С. В. – доцент кафедры художественного и музыкального образования, канд. пед. наук.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the autors:

Militsina O. V. – Associate Professor of Department of Art and Music Education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Kobozeva I. S. – Professor of Department of Art and Music Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honorary Worker of Higher Professional Education of RF, Honored Worker of Science and Arts of RM.

Shishkina S. V. – Associate Professor of Department of Art and Music Education, Ph.D. (Pedagogy).

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 06.08.2022; одобрена после рецензирования 22.08.2022; принята к публикации 24.08.2022.

The article was submitted 06.08.2022; approved after reviewing 22.08.2022; accepted for publication 24.08.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 67–71.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):67-71.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 811.511.152(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_67

Ситуативные упражнения как средство развития продуктивных речевых умений учащихся на уроках родного языка

Галина Андреевна Натуральнова
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», Саранск, Россия, mitjunina@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-4099-5738

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения ситуативных упражнений как средства развития речевых умений учащихся на уроках родного языка. Автор подчеркивает, что в современной ситуации резкого снижения речевой культуры подрастающего поколения их использование в обучении достаточно актуально. Особое значение их применение имеет в языковом обучении детей-билингвов, испытывающих некоторые трудности под влиянием нескольких языковых систем, в результате чего может возникнуть речевая интерференция. В исследовании подробно охарактеризованы основные этапы работы с учебно-речевыми ситуациями на уроках родного языка, в соответствии с которыми смоделированы определенные упражнения. В ходе сравнения двух типов коммуникативно-речевых заданий (типичных учебных и ситуативных) выявлено, что последние развивают у детей способность соотносить содержание и форму выражения, способствуют формированию творческого мышления, улучшают чувство родного языка и учат использовать наиболее подходящие языковые инструменты для этих условий общения.

Ключевые слова: коммуникация, речевые умения и навыки, ситуативные упражнения, учебно-речевая ситуация, родной язык

Благодарности: работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Коммуникативно-речевые ситуации в деятельности педагога».

Для цитирования: Натуральнова Г. А. Ситуативные упражнения как средство развития продуктивных речевых умений учащихся на уроках родного языка // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 67–71. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_67.

PEDAGOGY

Original article

Situational exercises as a means of developing productive speech skills of students in the lessons of their native language

Galina A. Naturalnova
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, mitjunina@mail.ru;
https://orcid.org/0000-0003-4099-5738

Abstract. The article discusses the features of the use of situational exercises as a means of developing the speech skills of students in the lessons of their native language. The author emphasizes that in the current situation of a sharp decline in the speech culture of the younger generation, their use in teaching is quite relevant. Their use is of particular importance in the language teaching of bilingual children who experience some difficulties under the influence of several language systems, as a result of which speech interference may occur. The study describes in detail the main stages of work with educational and speech situations in the lessons of the native language, in accordance with which certain exercises are modeled. In the course of comparing two

© Натуральнова Г. А., 2022

types of communicative speech tasks (typical educational and situational), it was revealed that the latter develop in children the ability to correlate the content and form of expression, contribute to the formation of creative thinking, improve the sense of the native language and teach to use the most appropriate language tools for these communication conditions.

Keywords: communication, speech skills, situational exercises, educational and speech situation, native language

Acknowledgements: the work was carried out within the framework of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Communicative and speech situations in the activities of a teacher».

For citation: Naturalnova G. A. Situational exercises as a means of developing productive speech skills of students in the lessons of their native language. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):67-71. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_67.

Введение

Современная речевая ситуация характеризуется сокращением различных аспектов «живой» коммуникации, снижением уровня коммуникативных компетенций подрастающего поколения. В связи с этим в деятельности педагога особенно необходима работа по формированию коммуникативно-речевых умений и навыков обучающихся, которые позволят реализовывать общение на должном уровне, а также развивать грамотную, эмоционально окрашенную, выразительную речь детей, как устную, так и письменную.

У детей речевые навыки не развиваются автоматически. Чтобы добиться достойного результата, учителю необходимо контролировать этот процесс. К факторам, которые оказывают положительное влияние на процесс речевого развития (получение учащимися знаний о речи и формирование коммуникативных умений), можно отнести следующие:

1. Необходимость коммуникативных отношений. Этот фактор работает при систематическом побуждении учащихся к озвучиванию своего мнения и идей по той или иной теме, формирования у них желания коммуникации.

2. Коммуникация имеет место быть только в том случае, если все собеседники используют для этого общепринятые и понятные всем участникам формальные выражения общения: слова, словосочетания, изобразительно-выразительные средства и пр. Для того, чтобы учащиеся в полной мере усвоили их, необходимо дать речевой образец или создать определённую среду для общения. От того, какие формы общения и речи чаще всего наблюдает ребёнок, зависит и его собственная речь, её грамотность, наполненность, красота.

3. Речевыми навыками, основу которых составляет языковая система, знание основных разделов языка, таких, как фонетика, лексика, графика, орфография, грамматика, умение грамотно создать и выстроить текст и правильно воспринять чужое высказывание, являются чтение и письмо. Письменная речь играет большую роль при анализе развития речевых умений учащегося, поскольку с ее помощью можно проанблюдать за имеющимися ошибками и динамикой развития речи. Этот тип речи обладает рядом специфических признаков в построении высказывания (чаще, чем в речи устной, создаются сложные синтаксические конструкции), выборе лексических составляющих, использовании грамматических форм. Развивая навыки письменной речи, учащиеся учатся подмечать и черты текстов разных типов – повествования, описания, рассуждения и др., изучают текст в разрезе стилистических особенностей.

При развитии устной речи учащихся важное значение имеет не столько количество выполненных упражнений, сколько их качество. Часто наблюдается такой момент: учащиеся умеют хорошо выполнять упражнения с грамматическими заданиями, но совсем не умеют использовать этот самый учебный материал на практике, то есть в процессе речи, при выражении своих мыслей. При выполнении однотипных упражнений, направленных на доведение до автоматизма учебных действий, не всегда достигается цель обучения. Поэтому в образовательный процесс необходимо включать систему ситуативных упражнений, которые будут способствовать развитию устной речи учащихся и помогут им успешно и грамотно общаться со сверстниками и окружающими их людьми в реальной жизни.

Ситуативные упражнения – это такие коммуникативные задания, выполнение которых зависит от характера воображаемой учебной речевой ситуации. Главным ее признаком является побуждение к речи, вызывающее желание общения у учащегося, которое определяет выбор той или иной языковой единицы. Данный тип упражнений развивает у детей способность соотносить содержание и форму выражения, способствует формированию творческого мышления,

улучшает чувство родного языка и учит использовать наиболее подходящие языковые инструменты для этих условий общения.

Обзор литературы

Проблеме применения ситуативных упражнений в процессе речевого развития учащихся обращено внимание многих современных исследователей (М. Л. Вайсбурд [1], И. А. Зимняя [2], А. А. Леонтьев [3], Е. И. Пассов [4] и др.). В их трудах обосновывается необходимость использования учебно-речевых ситуаций в учебном процессе в качестве средства моделирования актов речевого общения, рассматриваются компоненты учебно-речевых ситуаций, их функции, предприняты попытки классификации ситуативных упражнений в зависимости от адекватности коммуникативного процесса, по способу воссоздания речевых ситуаций, по объему высказывания и других аспектов.

Вопрос использования учебно-речевых ситуаций на уроках родного (мокшанского и эрзянского) языка лишь частично освещен в методической литературе [5; 6]. По нашему мнению, его рассмотрению следует обратить больше внимания, поскольку обучение родному языку посредством ситуативных упражнений способствует формированию речемыслительной деятельности и коммуникативных навыков обучающихся-билингвов, которые испытывают некоторые трудности под влиянием нескольких языковых систем [7–10].

Материалы и методы

В ходе исследования была изучена научно-методическая и психолого-педагогическая литература, освещающая проблему речевого развития обучающихся. В процессе решения исследовательских задач был использован метод проектирования учебно-речевых ситуаций, направленный на формирование познавательных, коммуникативно-речевых и творческих способностей школьников и реализующийся в разнообразных ситуативных упражнениях.

Результаты исследования

В работе с учебно-речевыми ситуациями на уроках родного языка целесообразно выделить следующие этапы:

1) *подготовительно-речевой этап*, на котором используются развернутые и конкретные ситуации, управляемые преподавателем. Например, на этом этапе можно смоделировать речевую ситуацию «Тонавтницясь учительскойсэ» («Ученик в учительской»), целью которой является закрепление и отработка речевого материала, параллельно проводится работа по усвоению синонимов. Учитель, являясь организатором ситуации и контролируя ее, предлагает учащимся следующую ситуацию: *Тонавтницянтень эряви молемс учительскоев ды кевкстемс, зярдо карми ютавтовомо тестированиясь (зярдо ютавтови тиринь келень коряс итоговой контрольной важодемась ды седе тов)* «Ученику надо пойти в учительскую и спросить, когда будет проводиться тестирование (когда будет итоговая контрольная работа по родному языку и др.)». Учащиеся, получив нужную информацию, подбирают те выражения и выказывания, которые уместны в обстановке учительской, учатся различать ситуации: *учительскойсэ* «в учительской» – *тонавтыцянть кедьсэ* «у учителя» – *тонавтницятнень юткso* «среди учеников»;

2) *этап автоматизации речевых навыков*, на котором большую роль играют различные видоизменяющиеся ситуации. На этом этапе, отличающемся более высокой степенью сложности, чем выше рассмотренная, предлагается та же ситуация «Тонавтницясь учительскойсэ» («Ученик в учительской»), целью которой является тренировка понимания на слух, совершенствуется речь (темп, быстрота речевой реакции и пр.), усваивается лексическая и грамматическая учебная информация на уровне автоматизма. Основными членами ситуации выступают учащиеся и учитель, который в процессе разыгрывания ситуации осложняет ее дополнительными заданиями, ср.: *Тынь совиде учительскоев, секс мекс бажатадо содамс, зярдо карми ютавтовомо пелькстамонтень консультациясь. Тыненк мерсть: пелькстамось ютавтови лия чистэ. Мезе тынь седе тов кевкстгядо?* «Вы зашли в учительскую, чтобы спросить, когда будет проводиться консультация по олимпиаде. Вам сказали: олимпиада будет проводиться в другой день. Что вы спросите далее?» Или: *Тынь сыде учительскоев, а кенкшесь пекстазь. Мезе кармадо тееме седе тов?* «Вы подошли к учительской, а дверь закрыта. Что будете делать в этом случае?»;

3) *этап истинно речевого общения.* Здесь ставятся дискуссионные проблемы, вырабатывается умение пользоваться неподготовленной речью. На данном этапе ситуация не диктуется преподавателем, а выбирается самими учащимися, например, «Театрасо» («В театре»). Ее целью является выработка неподготовленной, свободной и непринужденной речи. Учащиеся сами выбирают себе собеседника и тему для обсуждения. Тематика может быть такова: *«Сехте вечкевикс невтемась (балетэсь, драмась, комедиясь ды седе тов)»* («Самая любимая постановка (балет, драма, комедия и др.)»), *«Налксемасонть вечкевикс / а вечкевикс геройтне»* («Любимые / нелюбимые герои в постановке»), *«Театрасо прянь ветямось»* («Поведение в театре») и др. Задача учителя – контролировать процесс общения, следить за тем, чтобы речь была соответствующей коммуникативной ситуации, и в слу-

чае необходимости помогать учащимся в выборе темы.

Таким образом, чтобы активизировать необходимую лексику и грамматику, нужно иметь отобранный лексико-грамматический материал, подходящий для функционирования речи в конкретной ситуации.

Работа с учебно-речевыми ситуациями во многом определяется учителем. Усваивание материала происходит быстрее и доступнее, когда он воспринимается в эмоциональном ключе, когда ученик начинает рассуждать самостоятельно, выражать свои мысли и чувства на прочитанное и сказанное. Сравним два типа коммуникативно-речевых заданий, которые учитель может предложить учащимся. Первый тип представляет типичные учебные задания, второй тип включает учебно-речевые ситуации.

1-й тип	2-й тип
1. *Полавтынк максозь текстэнть истя, штобу сон ладяволь максозь темантъ коряс* «Измените данный текст так, чтобы он подходил к предложенной теме».	*Минь течи мартонк важодтяно редакторокс, миненек эряви витемс те сермадовксонть вана мезень сень кис: сон совавтови школань стенгазетас* «Сегодня мы с вами работаем редакторами, нам нужно исправить заметку: она будет включена в школьную стенгазету».
2. *Ваннынк картинантъ. Ёвтнеде (превсэ эли сёрмадозь), мезе лангсонзо невтезь* «Рассмотрите картину. Расскажите (устно или письменно), что на ней изображено».	*Тынь ульниде художникень выставкасо… Тосо тыненк пек вечкевсь вейке сонзэ картиназо. Ды истя пек вечкевсь – тынь бажатадо курокке ёвтнемс сонденсэ аватень (тетятень, бабатень…). Или, паряк, чокшне пурнавиде весе ужинамо ды столь экшсэ ёвтнетядо вечкевикс картинадонть* «Вы были на выставке художника… Там вам понравилась одна его картина. И так сильно понравилась, что вам не терпится рассказать о ней маме (отцу, бабушке…). Или, может, вечером вы всей семьей собрались ужинать и за столом рассказываете о понравившейся картине».
3. *Сёрмадодо сёрма эли открытка эсь ялгантэнь, косо тынь ёвтатадо тензэ поздоровт «Од ие марто!»* «Напишите письмо или открытку своему другу, где вы поздравляете его с Новым годом».	*Курок Од ие! Тынк ули меленк ёвтамс поздоровт ялгантень, кона ней пек васоло эйстэнк. Сёрмадодо сонензэ сёрма, конасонть ёвтатодо тензэ паро валт. Ялганк пек кенярды тенень* «Скоро Новый год! Вы хотите поздравить своего друга, который сейчас находится очень далеко от вас. Напишите ему письмо с наилучшими пожеланиями. Друг этому очень порадуется».

Первый тип, конечно, короче, лаконичнее, носит учебный характер, он вполне оправдан в определенных речевых ситуациях (например, когда уже произошла беседа по картине, ученики достаточно о ней знают и умеют ее самостоятельно описывать). Упражнения второго типа позволяют детям раскрыться, раскрепоститься, в непринужденной обстановке поздравить друга, написать заметку и пр., избежать всевозможных штампов. Задания с речевыми ситуациями способствуют творческому развитию учащегося.

Обсуждение и заключения

Таким образом, в современной ситуации резкого снижения речевых умений и навыков подрастающего поколения особенно актуальным является применение ситуативных упражнений в обучении. Их использование на уроках как родного, так и других языков способствует формированию ключевых компетенций при их изучении. Учебно-речевые ситуации могут применяться на различных этапах обучения и способствуют развитию навыков устной и письменной речи, обогащают словарный запас и лингвистический кругозор учащихся. Кроме того, они создают определенный эмоциональный фон на уроке, когда восприятие языковых явлений в сочетании с практической работой над речью происходит эффективнее, способствует активизации познавательной деятельности учащихся, позволяя им раскрыться, без стеснения выразить свои мысли и чувства.

Список источников

1. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. Обнинск : Титул, 2001. 127 с.

2. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : МОДЭК, 2001. 432 с.

3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : Ленанд, 2015. 211 с.

4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М. : Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.

5. Натуральнова Г. А., Ерофеева А. В. Проектирование учебно-речевых ситуаций на уроках родного языка как средство развития грамотной речи учащихся // Филология и филологическое образование в поликультурном пространстве России XXI века : сборник науч. статей по материалам Международной научно-практической конференции «56-е Евсевьевские чтения» (г. Саранск, 19–20 марта 2020 года) / редкол.: М. В. Антонова, О. И. Бирюкова (отв. ред.), Н. В. Карабанова, Л. В. Кирдянова, Е. А. Сердобинцева ; Мордовский государственный педагогический университет. Саранск : РИЦ МГПУ, 2020. С. 113–119.

6. Натуральнова Г. А., Мялина М. А. Особенности использования учебно-речевых ситуаций как средства стимулирования речевой деятельности на уроках родного языка // Филология и филологическое образование в поликультурном пространстве России XXI века : сборник научных статей по мате-

риалам Международной научно-практической конференции «57-е Евсевьевские чтения» (г. Саранск, 15–16 апреля 2021 года) / редкол.: М. В. Антонова, Е. А. Жиндеева (отв. ред.), Л. П. Водясова, О. И. Бирюкова, Ю. И. Трушкина ; Мордовский государственный педагогический университет. Саранск : РИЦ МГПУ, 2021. С. 123–128.

7. Натуральнова Г. А. Фонетическая интерференция в условиях двустороннего билингвизма // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 3. С. 79–83.

8. Медведева Д. С., Хотинец В. Ю. Особенности развития речемыслительной деятельности детей-билингвов // Вестник Удмуртского университета. 2018. Т. 28. № 1. С. 87–93.

9. 9. Vodyasova L. P., Naldeeva O. I., Naturalnova G. A., Maskaeva S. N., Savostkina M. I. Enhancement of the text competency in philology students within cognitive and communicative approach // Ad Alta. 2021. № 2. С. 40.

10. Натуральнова Г. А., Уланова С. А., Никерова Н. В., Кашкарева Е. А., Налдеева О. И. Опыт анализа лучших практик подготовки учащихся-инофонов к проектно-исследовательской деятельности в области лексики и фразеологии русского языка // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 1 (49). С. 75–80. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_01_75.

References

1. Weisburd M. L. The use of educational and speech situations in teaching oral speech in a foreign language. Obninsk, Title, 2001. 127 p. (In Russ.)

2. Zimnyaya I. A. Linguistic psychology of speech activity. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute, Voronezh, MODEK, 2001. 432 p. (In Russ.)

3. Leontiev A. A. Language, speech, speech activity. Moscow, Lenand, 2015. 211 p. (In Russ.)

4. Passov E. I. Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education. Moscow, Russian language. Courses, 2010. 568 p. (In Russ.)

5. Naturalnova G. A., Erofeeva A. V. Designing educational and speech situations in the lessons of the native language as a means of developing literate speech of students. *Filologiya i filologicheskoye obrazovaniye v polikul'turnom prostranstve Rossii XXI veka* = Philology and Philological Education in the Multicultural Space of Russia in the 21st Century: collection of scientific articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference «56th Evseviev Readings» (Saransk, March 19-20, 2020) / editors: M. V. Antonova, O. I. Biryukova (editor in chief), N. V. Karabanova, L. V. Kirdyanova, E. A. Serdobintseva; Mordovian State Pedagogical University. Saransk, RIC of MSPU, 2020. Pp. 113-119. (In Russ.)

6. Naturalnova G. A., Myalina M. A. Features of the use of educational and speech situations as a means of stimulating speech activity in the lessons of the native language. *Filologiya i filologicheskoye obrazovaniye v polikul'turnom prostranstve Rossii XXI veka* = Philology and philological education in the multicultural space of Russia in the 21st Century: collection of scientific articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference «57th Evseviev Readings» (Saransk, April 15-16, 2021) / editors: M. V. Antonova, E. A. Zhindeeva (editor in chief), L. P. Vodyasova, O. I. Biryukova, Yu. I. Trushkina; Mordovian State Pedagogical University. Saransk, RIC of MGPU, 2021. Pp. 123-128. (In Russ.)

7. Naturalnova G. A. Phonetic interference in the conditions of bilateral bilingualism. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2020; 3:79-83. (In Russ.)

8. Medvedeva D. S., Khotinets V. Yu. Features of the development of speech-cogitative activity of bilingual children. *Vestnik Udmurtskogo universiteta* = Bulletin of the Udmurt University. 2018; 1(28):87-93. (In Russ.)

9. Vodyasova L. P., Naldeeva O. I., Naturalnova G. A., Maskaeva S. N., Savostkina M. I. Enhancement of the text competency in philology students within cognitive and communicative approach. *Ad Alta.* 2021; 2:40.

10. Naturalnova G. A., Ulanova S. A., Nikerova N. V., Kashkareva E. A., Naldeeva O. I. Experience in analyzing the best practices for preparing foreign students to design and research activities in the field of vocabulary and phraseology of the Russian language. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(1-49):75-80. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_01_75. (In Russ.)

Информация об авторе:

Натуральнова Г. А. – доцент кафедры родного языка и литературы, канд. филол. наук.

Information about the author:

Naturalnova G. A. – Associate Professor of Department of the Native Language and Literature, Ph.D. (Philology).

Статья поступила в редакцию 04.06.2022; одобрена после рецензирования 18.06.2022; принята к публикации 20.06.2022.

The article was submitted 04.06.2022; approved after reviewing 18.06.2022; accepted for publication 20.06.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 72–79.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):72-79.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_72

Дидактический потенциал цифровых технологий в подготовке студентов педагогического вуза

Лариса Геннадьевна Паршина[1*], Петр Васильевич Замкин[2], Ирина Борисовна Буянова[3], Щербинкина Елена Васильевна[4]
[1, 2, 3, 4]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]l.g.parshina@yandex.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-8967-2641
[2]p.zamkin@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-9935-9333
[3]ibbuyanova@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-4189-6160
[4]elena-13-911@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-3354-8390

Аннотация. В статье представлен анализ проблемы подготовки студентов педагогических вузов в условиях цифровизации образовательного процесса. Определен дидактический потенциал цифровых технологий, выделены наиболее перспективные цифровые технологии XXI в., стремительное развитие которых окажет существенное влияние на изменение образовательной среды, появление новых форм и технологий педагогической работы и учебно-познавательной деятельности (гаджеты, интернет вещей, беспроводной интернет Wi-Fi 6 и 5G, искусственный интеллект и машинное обучение, виртуальная и дополненная реальность, беспилотные системы, 3D-печать, робототехника, облачные вычисления, блокчейн и др.). В центре внимания авторов – особенности влияния цифровизации образования на подготовку будущего педагога и формирования у него цифровых компетенций. Статья актуализирует вопросы теоретического и методического осмысления тенденций цифровой трансформации образования и обусловленных этим процессом новых возможностей, идей и подходов к подготовке педагога.

Ключевые слова: педагогический вуз, цифровые технологии, профессиональные компетенции, подготовка педагога, студенты, образование

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Формирование профессиональных компетенций студентов-музыкантов педагогического вуза в цифровую эпоху».

Для цитирования: Паршина Л. Г., Замкин П. В., Буянова И. Б., Щербинкина Е. В. Дидактический потенциал цифровых технологий в подготовке студентов педвуза // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 72–79. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_72.

PEDAGOGY

Original article

Didactic potential of digital technologies in training students of a pedagogical university

Larisa G. Parshina[1*], Petr V. Zamkin[2], Irina B. Buyanova[3], Elena V. Sherbinkina[4]
[1, 2, 3, 4]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]l.g.parshina@yandex.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-8967-2641
[2]p.zamkin@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-9935-9333
[3]ibbuyanova@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-4189-6160
[4]elena-13-911@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-3354-8390

Abstract. The article presents an analysis of the problem of training students of pedagogical universities in the conditions of digitalization of the educational process. The didactic potential of digital technologies is

© Паршина Л. Г., Замкин П. В., Буянова И. Б., Щербинкина Е. В., 2022

determined, the most promising digital technologies of the XXI century are identified, the rapid development of which will have a significant impact on the change of the educational environment, the emergence of new forms and technologies of pedagogical work and educational and cognitive activity (gadgets, the Internet of Things, wireless Internet Wi-Fi 6 and 5G, artificial intelligence and machine learning, virtual and augmented reality, unmanned systems, 3D printing, robotics, cloud computing, blockchain, etc.). The authors focus on the peculiarities of the impact of digitalization of education on the training of future teachers and the formation of their digital competencies. The article actualizes the issues of theoretical and methodological understanding of the trends of digital transformation of education and the new opportunities, ideas and approaches to teacher training caused by this process.

Keywords: pedagogical university, digital technologies, professional competencies, teacher training, students, education

Acknowledgements: the research is executed within a grant on carrying out research works on the priority directions of scientific activities of partner higher education institutions for network interaction (Chuvash state pedagogical university of I. Ya. Yakovlev and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Formation of professional competences of students musicians of pedagogical higher education institution during a digital era».

For citation: Parshina L. G., Zamkin P. V., Buyanova I. B., Sherbinkina E. V. Didactic potential in training students of pedagogical education. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):72-79. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_72.

Введение

Динамичность современного мира, рост масштабов управляемых систем, распределенность и мультиагентность цифровых технологий выдвигают необходимость совершенствования системы подготовки студентов педагогического вуза, профессиональная деятельность которых будет проходить в стремительно развивающейся цифровой образовательной среде.

Несмотря на то, что образование является консервативной сферой, в ней необратимо происходят глубинные изменения, обусловленные процессом цифровизации. Это меняет наше представление о способах получения знаний, открывает новые смыслы и возможности современного образования, заставляет по-новому осмыслить миссию школы, роль педагога в ней, подходы к организации образовательного процесса.

На государственном уровне есть понимание того, что цифровизация образования является одним из ключевых звеньев создания цифровой экономики. Президент страны В. В. Путин в числе задач национального масштаба назвал достижение всеобщей цифровой грамотности. В утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р программе «Цифровая экономика Российской Федерации»[1] одним из пяти базовых направлений развития цифровой экономики в России является образование, в рамках которого должны быть решены следующие задачи: определение и внедрение в систему образования требований к базовым компетенциям цифровой экономики для каждого уровня образования, обеспечение их преемственности; ориентация системы общего, профессионального, дополнительного образования на подготовку граждан в условиях цифровой экономики и подготовку компетентных специалистов для цифровой экономики.

Цифровые технологии – одна из самых стремительно развивающихся областей человеческого знания. Это технологии, позволяющие создавать, хранить и распространять цифровые данные, а также «оцифровывать» информацию, т. е. представлять в цифровом виде. В настоящее время отмечается усиление роли цифровых технологий в организации современной образовательной среды. В российских вузах активно создаются и развиваются информационно-образовательные системы, основанные на применении технологических средств, программной среды, локальных и внешних цифровых ресурсов, обеспечивающих оперативный доступ и использование образовательного, научного и информационного контента, а также возможность осуществления коммуникации субъектов образовательного процесса. Наряду с этим цифровые технологии активно применяются для разработки систем управления различными компонентами и этапами образовательного процесса на основе интеграции и обработки данных, полученных автоматизированным способом, которые можно использовать в свою очередь для анализа и оценки качества образования и образовательных достижений обучающихся.

Следует отметить, что в настоящее время нет единой классификации быстроразвивающихся цифровых технологий, идет поиск теоретических оснований их систематизации и приме-

[1] Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (утв. Распоряжением Павительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р). http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf (дата обращения: 10.08.2022).

нения, в том числе в сфере образования. Вместе с тем существует необходимость в осмыслении широкого спектра методических вопросов, связанных с организацией процесса обучения на основе использования современных цифровых технологий.

Наиболее перспективно развивающимися цифровыми технологиями XXI в. являются:

– *гаджеты* (смартфоны, планшеты, смарт-браслеты и другие технические устройства, позволяющие быстро получать, хранить, обрабатывать и обмениваться разнообразной информацией);

– *интернет вещей* (технологии, объединяющие сенсоры, гаджеты, бытовую технику, автомобили в единую сеть при помощи беспроводной связи и позволяющие быстро управлять удаленно устройствами, получать от них информацию в реальном времени);

– *беспроводной Интернет* (высокоскоростные технологии – Wi-Fi 6 и 5G, беспроводной вид связи, позволяющий с высокой скоростью передавать потоки данных);

– *искусственный интеллект* (способность компьютерной системы имитировать когнитивные функции человека) и *машинное обучение* (алгоритмы, смоделированные по принципу работы человеческого мозга, позволяющие имитировать мышление, принимать решения и выполнять действия, свойственные человеческому интеллекту на основе использования нейронной сети);

– *виртуальная и дополненная реальность* VR и AR (созданный техническими средствами и доступный с помощью иммерсивных устройств (шлемов, перчаток, наушников) воображаемый мир, передающий реальность в процессе зрительного, слухового восприятия, осязания и др.);

– *беспилотные системы* (технологии, используемые в общественном транспорте, дронах и авиации);

– *аддитивные технологии* (3D-печать – изготовление с помощью трехмерного принтера деталей и предметов высокой точности);

– *робототехника* (проектирование, производство и применение автоматизированных технических систем);

– *облачные вычисления* (модель, обеспечивающая удобный сетевой доступ к облачному сервису (отдельному общему фонду конфигурируемых вычислительных ресурсов) и позволяющая хранить и обрабатывать данные любого объема);

– *блокчейн* (технологии, позволяющие сохранять данные обо всех совершаемых транзакциях, удостоверяющихся цифровой подписью и защищенных от взлома, в единой системе в виде отдельных блоков; технологии NFT применяют для продажи интеллектуальной собственности: произведений искусства, музыкальных треков и др.).

Представленные технологии активно проникают и оказывают существенное влияние на все сферы жизни общества. Развитие цифрового общества порождает некую неопределенность профессиональных функций педагога и соответствующих им компетенций. Очевидно появление в ближайшем будущем роботов-учителей, которые могут не только преподнести интересно и демонстративно новый материал, но и провести диагностику и оценить когнитивные способности, эмоциональные, психологические особенности каждого ученика, адаптировать образовательную программу и предложить индивидуальную траекторию в соответствии с типологическим и личностным профилем обучающегося, его потребностями и интересами, подобрать индивидуальный стиль общения, темп речи, учитывая особенности восприятия каждого ученика. На сегодняшний день этот пример лишь проекция вероятного технологического решения. На пути его реализации возможны риски и ошибки, социально-психологические и этические проблемы, которые необходимо прогнозировать и учитывать. Под влиянием технических и технологических преобразований современности будут изменяться требования к профессиональным компетенциям и качествам личности педагога, необходимые для эффективного и безопасного использования цифровых технологий [1].

Настоящее исследование представляет собой попытку рассмотрения потенциала и дидактических возможностей наиболее перспективных цифровых технологий в организации образовательного процесса и подготовке студентов педагогического вуза.

Обзор литературы

Теоретическая основа исследования опирается на положения российских и зарубежных ученых – философов, социологов, нейрофилософов, педагогов, психологов, информатиков (Р. Барлоу, Н.А. Бердяева, Дж. Браун, Г. Г. Зейналова, Дж. Каплана, А. Коллинза, Дж. Коэна, Э. Тоффлера, М. Хайдеггера, Р. Халверсона, П. Черчленд, Э. Шмидта и др.)

Опасения, отмеченные Э. Тоффлером еще в 70-х гг. по поводу техно-социальных изменений в обществе будущего, перешагнули грань от футуристики к реальности с конца XX – начала XXI в. [2]. Возможности и опасности нейронных сетей отмечает в своих лекциях Т. В. Черниговская, считая, что управление людьми может выйти из-под контроля и перейти в руки тех, кому мы не позволяли это делать. Расширение возможностей современных цифровых технологий

происходит в стремительно быстром темпе, изменяя социокультурную среду общества с каждым новым днем.

В условиях смешанной объективно-виртуальной современной реальности отмечается фрагментация (М. Кастельс и др.), элементы маргинализации (Г. Г. Зейналов) человеческой природы в рамках интернет-реальности. Система образования в настоящее время является одной из наиболее востребованных площадок для реализации инновационных идей на основе цифровых технологий. Неопределенность образования будущего и непревзойденную конкуренцию искусственного интеллекта перед человеком отмечает в статье «Расписание на завтра» М. В. Богуславский[2].

В научно-педагогическом сообществе широко обсуждают различные аспекты, связанные с цифровизацией образования. В России и за рубежом накоплен практический опыт подготовки педагогов и обучающихся к использованию цифровых технологий в образовании. Так, институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании ведет последовательную работу в сфере продвижения медийно-информационной и цифровой грамотности педагогов и обучающихся [3; 4].

В зарубежной и российской научной литературе активно разрабатываются концепции создания информационно-развивающей среды высшей школы, которые в последние годы дополнены исследованиями в области цифровых технологий в образовательном процессе вуза (С. И. Архангельский, А. А. Ахаян, Ю. С. Брановский, Б. С. Гершунский, В. М. Глушков, Е. И. Машбиц, Е. С. Полат, И. В. Роберт, B. B. Andersen, H. Jarvis, A. Patel и др.). В научной литературе освещены теоретические положения об использовании информационных ресурсов и технологий в образовательном процессе (В. Г. Бедненко, В. М. Глушков, С. В. Гридин, Э. П. Семенюк, В. А. Трайнева, Е. В. Ширшов, К. Шеннон и др.). Вопросы изменения экосистемы образования под воздействием цифровизации рассматриваются в исследованиях Дж. Браун, Д. Тапскотт, Н. Негропонте.

Коллектив российских ученых (П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев) в рамках цифровой трансформации образовательного процесса выделяют следующие группы технологий: информационно-коммуникационные универсального назначения, педагогические (технологии обучения), специализированные цифровые образовательные (*edtech*) и производственные [5]. Авторы классифицируют цифровые педагогические технологии на «управленческие (обеспечивающие автоматизацию документооборота в образовательной организации или сети), нейробиологические (позволяющие определить параметры здоровья и психофизиологического состояния обучающихся на основе использования датчиков), производственные (обеспечивающие формирование заданных профессиональных компетенций)» [5, с. 49].

В смежных исследованиях изучены психологические вопросы структурирования, представления, обработки знаний интеллектуальными системами; разработки новых подходов к созданию иммерсивных образовательных сред; преодоления информационного стресса в профессиональной деятельности; адаптации человека к условиям эксплуатации высокотехнологичных эргатических систем (В. А. Бодров, А. Я. Войскунский, Ю. А. Голиков, А. А. Голубев, Л. Н. Горюнова В. П. Зинченко, А. Н. Костин, В. М. Львов, А. А. Обознов, П. И. Падерно, В. А. Пономаренко, С. Ф. Сергеев, О. К. Тихомиров, К. Р. Червинская и др.); изучены качества личности, которые позволяют предвидеть последствия информационно-поисковых действий (В. Б. Барахнин, В. В. Брежнева, Д. В. Голубин, Н. В. Петракова, А. М. Федотов, Ю. И. Шокин и др.). Вместе с тем, в силу стремительности процессов цифровизации, дидактический потенциал цифровых технологий в образовательном процессе педагогического вуза, равно как и подготовка будущего педагога к использованию возможностей цифровых технологий в профессиональной деятельности, остаются недостаточно осмысленными, а проводимая работа зачастую не имеет системного характера.

Материалы и методы

В исследовании использованы теоретические методы (понятийно-терминологический, сравнительно-сопоставительный, контент-анализ), а также эмпирический метод, связанный с изучением и обобщением педагогического опыта. Осуществлена интерпретация дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения П. Н. Биленко, В. И. Блинова, М. В. Дулинова, Е. Ю. Есениной, А. М. Кондакова, И. С. Сергеева [5].

Результаты исследования

Анализ научной литературы и современных процессов цифровизации образовательной практики показывает, что область использования цифровых технологий в педагогических целях обширна. Наибольшую значимость в системе образования имеют телекоммуникационные технологии, технологии обработки больших объемов данных (*Big Data*), искусственный интеллект; виртуальная и дополненная реаль-

[2] *Богуславский М. В.* Расписание на завтра // Успешная школа. № 22 (10883) от 1 июня 2021 г. С. 15. URL: https://ug.ru/raspisanie-na-zavtra/ (дата обращения: 10.08.2022).

ность, технологии электронной идентификации и аутентификации, облачные технологии, интернет вещей, технологии распределённого реестра (в т. ч. блокчейн), цифровые технологии специализированного образовательного назначения – *edtech* (*educational technologies*) [5].

В образовании цифровые технологии используются для дистанционного обучения, планирования и алгоритмизации учебного процесса, подготовки и выполнения заданий поискового и проектного типа, визуализации информации, создания инфографики, разработке и демонстрации презентаций, программирования и решения творческих задач, сетевого нетворкинга обучающихся и педагогов и др. Виртуальная и дополненная реальность значительно улучшают восприятие материала и делают обучение более интерактивным и мобильным. Алгоритмы искусственного интеллекта помогают обогатить учебный процесс новыми возможностями и проводить профориентационную работу. Беспилотные системы открывают просторы для географических и исторических исследований, для создания творческих видеопроектов. В музыкальном искусстве и творчестве цифровые технологии открывают неограниченные возможности для игровой деятельности, прослушивания музыки и просмотра видео в online режиме, использования стриминговых сервисов, подготовке цифровых творческих продуктов. Нейросети участвуют в создании музыки, живописных полотен и книг, а виртуальные учителя, музыканты и исполнители заменяют настоящих [6].

Из наиболее значимых в рейтинге перспективных цифровых технологий, составленных Институтом статистических исследований и экономики знаний (ИСИЭЗ) НИУ ВШЭ, в педагогическом творчестве интерес представляют:

– машинное обучение (методы решения задач искусственного интеллекта с использованием нейронных сетей);

– сверточные нейросети (состав технологий глубокого обучения, представляющий собой специальную архитектуру искусственных нейронных сетей, нацеленных на эффективное распознавание образов);

– компьютерное зрение (технологии искусственного интеллекта, позволяющие анализировать, обнаруживать, отслеживать и классифицировать изображения и видео);

– обучение с подкреплением (способ машинного обучения, основанный на взаимодействии испытуемой системы с некоторой средой);

– обработка естественного языка (машинное обучение математической лингвистики, связанное с изучением методов анализа и синтеза естественного языка);

– рекуррентные нейросети (вид нейронных сетей, позволяющий распознавать рукописный текст или разговорную речь);

– трансферное обучение (метод машинного обучения, в котором разработанная для задачи модель используется повторно в качестве опорной точки для последующей задачи);

– генеративные состязательные сети (алгоритм машинного обучения, позволяющий производить фотографии, которые человеческим глазом воспринимаются как натуральные изображения);

– системы поддержки принятия решений (автоматизированная система для полного и объективного анализа предметной деятельности, помогающая быстро и точно оценить ситуацию и принять решение в сложных условиях и представить необходимую информацию (в печатной или звуковой форме, или в виде изображения на экране монитора), основываясь на входных данных;

– смарт-контракты (компьютерный алгоритм, предназначенный для формирования, управления и предоставления информации обо всех совершаемых транзакциях технологии блокчейна);

– распознавание речи (автоматический процесс преобразования информации из речевой формы в цифровую (текстовую));

– автономная робототехника (автономные мобильные роботы, обученные совершать поставленные задачи с высокой степенью самостоятельности).

Подавляющее большинство цифровых технологий имеет отношение к машинному обучению, искусственному интеллекту и нейросетям, которые определяют развитие технологий сегодня.

Аналитический обзор применения технологий искусственного интеллекта показывает, что данные технологии могут быть успешно использованы в вузе в целях создания системы адаптивного обучения, автоматизации обработки и анализа данных, оценивания и учета результатов образовательного процесса, организации умного кампуса, развития электронного обучения, использования цифровых научно-образовательных ресурсов и др.

Дидактический потенциал цифровых технологий в подготовке студентов педагогического вуза заключается:

1. *На уровне планирования, организации и управления образовательным процессом* – в расширении возможностей персонализации и индивидуализации образовательного процесса, построении индивидуальных образовательных траекторий с учетом выявления и максимального учета психофизиологического состояния обу-

чающихся, психологических особенностей восприятия и усвоения ими материала, темпа учебно-познавательной деятельности, оптимальных ритмов работоспособности; в реализации сетевых образовательных программ на основе коммуникационных платформ и интеграции цифровых научно-образовательных ресурсов вузов и др.;

2. *На содержательно-процессуальном уровне* – в разработке и внедрении новых форм и способов отбора, структурирования, предъявления и усвоения обучающимися содержания образования, способов организации учебно-познавательной деятельности; в повышении наглядности и привлекательности дидактического материала за счет мультимедийных средств и инструментов визуализации данных (графика, видео и фотоизображения, анимация и др.) [7], комплексного задействования различных каналов восприятия информации (зрительного, слухового, тактильного); в использовании эффективных и удобных инструментов поиска и обработки информации в цифровых ресурсах (онлайн-библиотеки и цифровые платформы-агрегаторы научно-образовательной информации; цифровые энциклопедические базы данных; системы интеллектуального поиска; web-сервисы для сбора информации от целевых аудиторий); в конструировании содержания учебной дисциплин и учебных заданий в соответствии с уровнем подготовки и с учетом зоны ближайшего развития обучающегося на основе данных компьютерной диагностики; в повышении значимости учебной самостоятельности студента в процессе самообразования, проектной и исследовательской деятельности и др.;

3. *На уровне взаимодействия субъектов образовательного процесса* – в повышении интерактивности обучения за счет использования технических и программных средств и связанных с ними новых форм и способов коммуникации и совместной работы (виртуальная доска Miro, Google Collaboration, Google Таблицы, Документы Google, Google Презентации и др.); в совершенствовании механизмов оперативной обратной связи, быстрого оценивания результатов учебно-познавательной деятельности в процессе выполнения учебных заданий, проведения корректирующих мероприятий; в выполнении пространственно-распределенных проектов, организации сетевого нетворкинга и др.;

4. *На уровне образовательных результатов* – в формировании у будущего педагога цифровой грамотности и информационно-поисковой компетентности как способности ориентироваться и эффективно работать с различными цифровыми технологиями, информационными ресурсами и сервисами, что дает возможность использовать лучшие мировые образовательные ресурсы, позволяет оставаться в мейнстриме динамично обновляющихся профессиональных знаний, помогает в выработке и реализации индивидуальной образовательной траектории, открывает широкие возможности для осуществления проектной и исследовательской деятельности, коммуникации с профессиональным сообществом [8];

5. *На уровне мониторинга, диагностики и оценки* качества и эффективности процесса усвоения учебного материала и образовательных результатов – в автоматизированной системе оценивания, сбора и сохранения образовательных результатов каждого студента; в автоматизированном мониторинге на уровне образовательной организации, курса, группы, профиля обучения.

Отметим, что спектр образовательных возможностей цифровых технологий динамично расширяется, поэтому вопросы их научно-педагогического осмысления и методической проработки эффективного использования в вузе становятся особенно актуальными и перспективными.

Обсуждение и заключения

В условиях перехода к цифровому образовательному процессу наблюдается трансформация профессиональной деятельности педагога. Появляются новые виды педагогической деятельности, такие как методист-разработчик сценария и структуры онлайн-курсов; модератор, тьютор, куратор онлайн-курсов; педагог онлайн обучения, разработчик цифровой образовательной среды и др. Подготовка студентов педагогического вуза должна основываться на опережающем овладении будущими педагогами современными цифровыми образовательными технологиями.

Выпускникам педагогических вузов необходимо на этапе вузовской подготовки получить опыт и компетенции работы с цифровыми технологиями, поиска информации в цифровых базах данных, ориентации в цифровых источниках, осуществления визуальной коммуникации и организации учебной деятельности в информационной среде, оценки качества цифровых ресурсов, использования и создания цифровых образовательных продуктов. Наряду с этим процессы цифровизации образования должны сопровождаться развитием цифровой этики, информационной культуры субъектов образовательного взаимодействия.

Это актуализирует необходимость осмысления и совершенствования организации, со-

держания и методического обеспечения подготовки студентов педагогического вуза на основе использования дидактических возможностей цифровых технологий XXI века.

Список источников

1. Зейналов Г. Г., Шулугина Г. А., Виноградова И. Б. Профессиональная мобильность педагога в контексте компетентностного подхода // Фундаментальная и прикладная наука: состояние и тенденции развития : коллект. монография. Петрозаводск, 2022. С. 6–29.

2. Тоффлер Э. Шок будущего / пер. с англ. Москва : АСТ, 2002. 557 с.

3. Медийно-информационная грамотность в цифровом мире: как научить учителей : сборник статей / ред. Ю. Ю. Черный, Т. А. Мурована. Москва : Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, Программа ЮНЕСКО «Информация для всех», 2021. 81 с.

4. Лаптун В. И., Сафонов В. И., Аширов Т. Х. Формирование медиакультуры будущего педагога в информационно-образовательном пространстве педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 2 (42). С. 61–66. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44261575_63839547.pdf (дата обращения: 30.06.2022).

5. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев ; под науч. ред. В. И. Блинова. М. : Перо, 2019. 98 с.

6. Паршина Л. Г. Проблема формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-музыкантов средствами мультимедиа // Практико-ориентированный подход в условиях трансформации образования : монография / под ред. О. Ф. Асатрян ; Мордов. гос. пед. ун-т. Саранск, 2022. 1 электрон. опт. диск (CD-R).

7. Паршина Л. Г. Профессиональная подготовка будущего учителя музыки в аспекте информатизации музыкального образования // Культура & общество : интернет-журнал МГУКИ / Моск. гос. ун-т культуры и искусств. Москва : МГУКИ, 2006. № гос. регистрации 0420600016. URL: http://www.e-culture.ru/Articles/2006/Parshina.pdf (дата обращения: 30.06.2022).

8. Замкин П. В., Торхова А. В. Некоторые свойства исследовательской культуры студентов в условиях цифровизации // Актуальные проблемы образования : сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, Саранск, 15–16 апреля 2021 г. Саранск : Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева, 2021. С. 34. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46637763 (дата обращения: 30.06.2022).

References

1. Zeynalov G. G., Shulugina G. A., Vinogradova I. B. Professional mobility of a teacher in the context of a competent approach. *Fundamental'naya i prikladnaya nauka: sostoyanie i tendencii razvitiya* = Fundamental and Applied Science: State and Trends: collective monograph. Petrozavodsk, 2022. P. 6-29. (in Russ.)

2. Toffler E. Future Shock. Moscow, AST, 2002. 557 p. (In Russ.)

3. Media and information literacy in the digital world: how to teach teachers. Collection of articles / ed. Yu. Yu. Cherny, T. A. Murovan. Moscow, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, UNESCO Information for All Program, 2021. 81 p. (In Russ.)

4. Laptun V. I., Safonov V. I., Ashirov T. H. The formation of media culture of the future teacher in the information and educational space of a pedagogical university. *Gumanitarnie nauki i obrazo-vani-ye* = The Humanities and Education. 2020; 2(42):61-66. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44261575_63839547.pdf (accessed 30.06.2022). (In Russ.)

5. Didactic concept of digital vocational education and training / P. N. Bilenko, V. I. Blinov, M. V. Dulinov, E. Yu. Yesenina, A. M. Kondakov, I. S. Sergeev; under scientific. ed. V. I. Blinova. Moscow, Pen, 2019. 98 p. (In Russ.)

6. Parshina L. G. The problem of the formation of professional competencies of future teachers-musicians by multimedia means. *Praktiko-orientirovannyj podhod v usloviyah transformacii obrazovaniya* = Practical-oriented approach in the context of transformation of education: monograph / Ed. O. F. Asatryan; Mordov. state ped. un-t. Saransk, 2022. 1 electron. wholesale disc (CD-R). (In Russ.)

7. Parshina L. G. Professional training of the future music teacher in the aspect of informatization of music education. *Kul'tura & obshchestvo* = Culture & society: Internet journal MGUKI / Mosk. State University of Culture and Arts. Electron. magazine. Moscow, MGUKI, 2006. State registration No. 0420600016. URL: http://www.e-culture.ru/Articles/2006/Parshina.pdf (accessed 30.06.2022) (In Russ.)

8. Zamkin P. V., Torkhova A. V. Some properties of students' research culture in the conditions of digitalization. *Aktual'nye problemy obrazovani-ya* = Actual problems of education : collection of scientific articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference, Saransk, April 15–16, 2021. Saransk, Mordovian State Pedagogical University, 2021. P. 34. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46637763 (accessed 30.06.2022) (In Russ.)

Информация об авторах:

Паршина Л. Г. – доцент кафедры художественного и музыкального образования, канд. пед. наук, доц.

Замкин П. В. – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

Буянова И. Б. – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

Щербинкина Е. В. – старший преподаватель кафедры художественного и музыкального образования.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Parshina L. G. – Associate Professor of Department of Music Education and Methods of Teaching Music, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Zamkin P. V. – Associate Professor of Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Buyanova I. B. – Associate Professor of Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Sherbinkina E. V. – Senior lecturer of the Department of Art and Music Education

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 10.08.2022; одобрена после рецензирования 30.08.2022; принята к публикации 02.09.2022.

The article was submitted 10.08.2022; approved after reviewing 30.08.2022; accepted for publication 02.09.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 80–89.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):80-89.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.01
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_80

Аксиологический контур дидактики

Людмила Михайловна Перминова
Московский государственный областной университет (МГОУ), Москва, Россия, lum1030@yandex.ru,
http://orcid.org/0000-0003-1698-0878

Аннотация. Философы, экономисты, социологи отмечают, что «в современном мире все явственнее ощущается аксиологический кризис. Поэтому сегодня мы не случайно сталкиваемся с углублением внимания к вопросу ценностей, эта проблема широко обсуждается на всех уровнях» (С. В. Иванова, О. Б. Иванов). Аксиологический кризис имеет место во всех сферах жизни общества, включая образование. Философский гуманизм в условиях транзитивной фазы развития России стимулировал и педагогический плюрализм, который выразился в «размножении» педагогики, о чем писал В. В. Краевский (1994 г.). Ситуация «размножения» отразилась и на дидактике. И если каждый из философских подходов отличался глубиной научного обоснования, то для многообразия педагогик характерно отсутствие соответствующих теорий в их необходимой системной структуре, что говорит о девальвации ценности научно-теоретического корпуса педагогики и дидактики в педагогических исследованиях, включая понятийно-терминологический аппарат педагогики / дидактики, законы и закономерности, научные теории. Цель статьи: определить аксиологический контур дидактики как системное знание в его методологических функциях для теории и практики обучения.

Ключевые слова: педагогика, дидактика, структура дидактического знания, понятийно-терминологический аппарат, дидактические законы и закономерности, дидактические теории, факты, прикладное знание, аксиологический контур

Для цитирования: Перминова Л. М. Аксиологический контур дидактики // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 80–89. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_80.

PEDAGOGY

Original article

Axiological outline of didactics

Lyudmila M. Perminova
Moscow State Regional University (MSRU), Moscow, Russia, lum1030@yandex.ru,
http://orcid.org/0000-0003-1698-0878

Abstract. Philosophers, economists, sociologists note that «in the modern world, the axiological crisis is being felt more and more clearly. Therefore, it is no coincidence that today we are faced with deepening attention to the issue of values, this problem is widely discussed at all levels» (S. V. Ivanova, O. B. Ivanov). Philosophical humanism in the conditions of the transitive phase of Russia's development also stimulated pedagogical pluralism, which was expressed in the «reproduction» of pedagogy V. V. Krayevsky wrote (1994). The situation of «reproduction» was reflected in didactics. And if each of the philosophical approaches differed in the depth of scientific justification, then the diversity of pedagogies is characterized by the absence of relevant theories in their necessary system structure, – which indicates the devaluation of the value of the scientific and theoretical corpus of pedagogy and didactics in pedagogical research, including the conceptual and terminological apparatus of pedagogy / didactics, laws and regularities, scientific theories. The purpose of the article is to determine the axiological contour of didactics as a system knowledge in its methodological functions for the theory and practice of teaching.

Keywords: pedagogy, didactics, structure of didactic knowledge, conceptual and terminological apparatus, didactic laws and regularities, didactic theories, facts, applied knowledge, axiological contour

© Перминова Л. М., 2022

For citation: Perminova L. M. Axiological Contour of Didactics. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):80-89. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_80.

Введение

Исследователи отмечают: «Ценностные представления в последние десятилетия претерпели серьезную трансформацию, а порой и деформацию, под влиянием системного экономического, социального и культурно-гуманитарного кризиса в глобальном обществе; эпоха постмодерна предельно обострила вопрос о ценностях» [1, с. 9]. В образовании аксиологический кризис проявился постепенной девальвацией традиционной ценности научно-теоретического корпуса педагогики (дидактики), заменой их локальными инновационными находками, «размножением педагогики», нарушением системно-структурной методологии, метафорической нестротой понятийного аппарата педагогики.

Философский гуманизм начала 90-х гг. прошлого века в условиях транзитивной фазы развития России стимулировал появление многообразия подходов к педагогической деятельности в теории и практике (педагогический плюрализм), который выразился в «размножении» педагогики [2]: появились «педагогика любви», «педагогика заботы», «ТРИЗ-педагогика», «творческая педагогика» и др., а позже – «мыследеятельностная» педагогика и т. д. Ситуация «размножения» отразилась и на дидактике: выделялись «эвристическая дидактика», «коммуникативная дидактика» и т. д. Это при том, что объект дидактики – обучение – не изменился. И если каждый из философских подходов (аксиологический подход, культурологический, герменевтический подходы и др.) отличался глубиной научного обоснования, то для многообразия педагогик характерно отсутствие соответствующих теорий в их необходимой системной структуре: эмпирический базис – основные положения – методологический инструментарий и средства логики – следствия теории – границы применимости, что говорит о девальвации ценности научно-теоретического корпуса педагогики и дидактики в педагогических исследованиях, приводя к поверхностности осмысления научных фактов.

На рубеже эпох (XX–XXI вв.) развитие российской вариативной системы образования, включающей и ОУ возвратной модернизации (гимназии и лицеи, кадетские корпуса), общеобразовательные школы и школы с углубленным изучением отдельных предметов, Центры образования) требовало разнообразия научно-дидактических ресурсов: концепций содержания образования, учебных планов и учебных программ, учебников, педагогических технологий, форм и методов обучения, сообразно специфическим целям образовательных учреждений различных видов и условиям инновационной деятельности. Инновационные практики опережали теоретическое их обоснование, и методические рекомендации, отмеченные новым приемом и заимствованным термином, называли технологиями без достаточного теоретического обоснования, или новой педагогикой («педагогика сотрудничества» вместо педагогического сотрудничества, согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского). Поспешность внедрения педагогической инноватики привела к тому, что и в настоящее время имеют место искажения педагогических определений, а в диссертациях по педагогике, дидактике и методикам обучения программа опытно-экспериментальной работы не имеет опоры в концептуально-педагогическом ее обосновании. Девальвация ценности теоретического корпуса педагогики «вызывает дидактические затруднения учителей» [3]; поставила на повестку дня проблему функциональной грамотности исследователя [4; 5]; свидетельствует о тенденции упрощения и опрощения педагогики [6].

Обзор литературы

В последнее время вновь активизировался интерес к педагогике. В ходе дискуссий о научном статусе педагогики, ее объекте и предмете на страницах журналов «Вопросы философии», «Педагогика», «Народное образование» [7–9] доказано, что «научных дисциплин, каждая из которых в том или ином аспекте изучает образование, много, но *специальная* (курсив в оригинале. – *Л. П.*) наука об образовании одна – педагогика» [2, с. 82; 7; 8]. Эта тематика получает отражение в исследованиях методологии, теории и практики образования и обучения [3; 10; 11; 12], через призму трансформационных процессов и аксиологического кризиса. Отмечается изменение представлений об образовательном пространстве как устойчивом факторе стабильности и межгосударственного развития к признанию усиления постмодернистских тенденций: множественность интерпретаций, приводящих к размытости представлений и терминов (смыслов и ценностей. – *Л. П.*), плюрализм, отказ от истины и симулякры как замена истинного и реального, ризоматичность, бесструктурность образовательного пространства, новые вызовы цифровизации образовательного пространства [1; 4]. Отказ от истины и гуманистических традиций – это и есть девальвация научных ценностей педагогики и дидактики.

На фоне динамично протекающей модернизации образования явственно обозначилась проблема дидактических затруднений учителей, о чем свидетельствует многокритериальное исследование [3]. Согласно полученным результатам изучения «онтологии дидактических затруднений» отмечается их дуализм во взаимосвязи психологического и дидактико-методического аспектов, охватывающий различные основания: а) целевой, б) профессиональный уровень, в) основные виды деятельности педагога и ее компетенции – организационные, предметные, диагностико-корректировочные, стимулирующе-коррекционные, контрольно-оценочные, г) зависимость от социокультурных условий обучения, д) участие в инновационной деятельности и др. [3, с. 136]. Среди детерминант дидактических затруднений доминируют дефициты в области теории педагогики: отсутствие научной организации труда, зависимость от учебника как авторитетного дидактического средства, рефлексия понимания недостаточной сформированности исследовательских умений и необходимого опыта их применения в работе с информацией на высоком уровне обобщения [3, с. 137]. В то же время отмечается «эволюция концептуальных основ дидактики в зарубежных исследованиях», в основе которых способы интеграции преподавания и учения при конкретизации образовательных целей, увеличение самоорганизации в обучении, использование взаимодополняющих методологических подходов, опора на сравнительную дидактику [3, с. 137–139]. Продолжая традиции Ю. К. Бабанского, Т. С. Поляковой в изучении проблематики дидактических затруднений, в монографии обосновываются их общедидактический и предметный аспекты с позиций компетентностного подхода, типология дидактических затруднений, научная ценность которой – в опоре на культурологический, деятельностный и рефлексивный подходы [3, с. 153–156], и, таким образом, восполняется теоретико-методологическая компонента в преодолении дидактических затруднений, детерминирующая их общедидактический и предметный аспекты.

Не менее важной является проблема, актуально звучащая в настоящее время, – проблема функциональной грамотности исследователя [4], которая определяется как «базовый компонент любого вида компетенции, является «содержательно комплексным понятием с многоуровневой структурой, основной показатель компетентности исследователя» [4, с. 58, 90]. Полагаем, что «такое понимание функциональной грамотности исследователя применимо в процессе работы над диссертационным исследованием, поскольку понятие «функциональная грамотность исследователя» заключает в себе двуединство *опредмечивания* и *распредмечивания* замысла о реализации цели научного исследования. Всякое исследование представляет собой репрезентацию и интерпретацию определенной проблемы и темы ее раскрытия / доказательства. *Репрезентация* замысла об исследовании содержится в части, называемой «Введение» (описание замысла в опредмеченной форме относительно цели и задач исследования); *интерпретация* замысла осуществляется в основной части (распредмечивание цели исследования посредством необходимого инструментария – исследовательских компетенций), обобщенная форма которой представлена «Заключением» (результатом обобщающе-абстрагирующей деятельности) [5, с. 155]. От качества описания замысла зависят и процесс, и результат исследования, в этом плане владение научным языком, общенаучным и педагогическим понятийно-терминологическим аппаратом, описание методологической базы исследования, его теоретических оснований, заявленных во «Введении», предопределяют все последующее в исследовании, являясь его *базисом*, что и отвечает *функциональной грамотности исследователя*, ибо только в этом случае можно быть уверенным в том, что соблюдены логико-научные критерии грамотного текста: ясность, точность, последовательность и доказательность, когда точность языка становится условием ясности мысли, а у исследователя формируются такие важные качества, как чувствительность к противоречиям, умение адекватно описать проблему и ее границы в рамках цели и задач исследования, отобрать инструментарий для ее решения и др.

Имеет место тенденция к упрощению и опрощению теоретических и методологических представлений в рассмотрении научного статуса педагогики, вульгаризация понятийного аппарата науки [6]. Приведем пример «критического взгляда» [6] на законы педагогики, обоснованные акад. А. М. Новиковым [10]. Читаем: «Предпринявший попытку выстроить структуру основ педагогики А. М. Новиков сформулировал четыре закона педагогики: а) закон наследования культуры, б) закон социализации, в) закон преемственности, г) закон самоопределения… При этом формулировки «законов» … весьма тривиальны. Например, закон наследования культуры гласит: «человек в процессе образования осваивает культуру человечества». Закон социализации провозглашает не менее тривиальное: «только в общении с другими людьми индивид приобретает свою человеческую сущность». Не менее тривиальны и два других закона» [6, с. 82–83]. Вызывает глубокое сожаление тот факт, что авторы [6] не знакомы с культурно-исторической

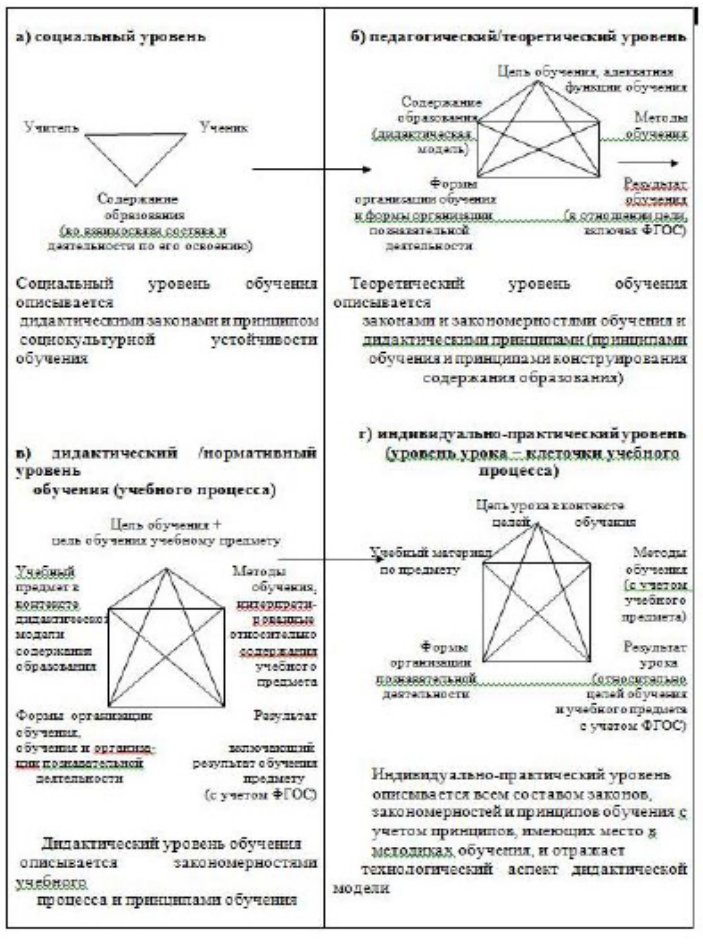
теорией развития личности ребенка (Л. С. Выготский), который обосновал роль культурного Знака в развитии ребенка, влияние *общения* взрослого как «носителя» культурного Знака» с ребенком на становление и развитие у последнего высших психических функций, посвятив этой проблематике такие работы, как «Мышление и речь», «История развития высших психических функций», или, например, работа М. Монтеня «О трех видах общения». В этом ключе и закон всемирного тяготения выглядит тривиальным, потому что очевиден: ведь каждому приходилось падать на землю, поскользнувшись, на мгновение оторваться от Земли.

Нередко в поле некорректной критики оказывается педагогическая технология, и авторы [6] не обошли ее стороной, которую не осмыслили даже в ее философском содержании как «умение и искусство особого сочетания методов, форм, приемов, сырья с целью получения качественно иного результата», не говоря уже о ее педагогическом составе: от философско-педагогического замысла до результата. Формулировки «педагогика не в силах «отодвинуться» от философии, «отстроиться от психологии», «задействует выводы из теории управления», «механизмы взаимодействия личности с социумом», «теоретический сегмент» [6, с. 78], каких в статье множество, весьма своеобразно описывают «методологический диалог», заявленный статьей [6].

Материалы и методы

В процессе исследования использовались: изучение и анализ литературы, логико-философский анализ, обобщение данных, сравнение, сопоставление, идентификация; наглядное средство «дидактическая схема процесса обучения».

Дидактическая схема процесса обучения



Результаты исследования

Аксиологический контур дидактики определяется теоретической и методологической характеристиками ее объекта и предмета. В современной классификации наук дидактика относится к числу социально-гуманитарных и нормативных наук. **Объект** дидактики – обучение – абсолютно *рукотворный социокультурный феномен*, в котором «действительность включена в педагогический процесс» [8, с. 18]. Это положение, вкупе с рассуждениями А. А. Ивина о двух формах существования мира – *свойстве* и *отношении* – позволила объяснить уникальность объекта дидактики [12, с. 78–79].

1. В основе существования *обучения / как свойства* (целостность, целе- и ценностная направленность, необратимость, структурность и др.) лежит *трехстороннее, неразъемное, двусубъектное системное отношение* (учитель – ученик – содержание образования) объективного / бытийного характера – на это указывает социальный уровень обучения (см. дидактическую схему обучения).

2. Обучение интегрирует в себе две характеристики существования мира: свойство и отношение, при этом ***свойство есть форма существования отношения***. Отношения как сущность законов и закономерностей являются **предметом** дидактики в структуре обучения как объекта. Таким образом, для дидактики характерны формальная (по форме) слитность ее объекта и предмета. Следовательно, качество объекта (целостность свойства) предопределено качеством предмета (соблюдением закономерных отношений, законов, интерпретированных обобщенно-абстрактной формой принципов обучения). В развитии *понятийно-терминологического аппарата педагогики и, соответственно, дидактики*, имеют место две тенденции: 1) обогащение понятийно-терминологического аппарата за счет понятий других наук, методологически связанных с педагогикой, и 2) появление новых понятий для характеристики объекта и предмета педагогики и дидактики, их законов и закономерностей, описания и объяснения фактов.

Понятийный аппарат педагогики включает: 1) *общенаучные понятия* (состав, система, структура, связь, функция; виды научного знания: понятие, закон и закономерность, принцип, теория, эксперимент, метод научного исследования и др.); 2) *понятия из других наук* (философия, логика, психология, социология, нейрофизиология, нейропсихология и др.), с которыми связана педагогика (ценность, человек, личность, деятельность, мышление, мотив, внимание, инновация и др.); 3) *собственно педагогические понятия* – они описывают объект педа-

гогики / дидактики и его составляющих: обучение; учитель, ученик, содержание образования, метод обучения, метод воспитания, урок, теории обучения, законы и закономерности обучения, закономерности воспитания, принципы обучения и принципы воспитания, учебный план, учебный предмет, лекция, семинар и т. д.

Законы обучения (дидактические законы). Законы в педагогике исследовал А. М. Новиков, показав роль образования и опыта личности в наследовании культуры, социализации и преемственности поколений [10]. Дидактические законы устанавливают соотношение между компонентами процесса обучения – преподаванием, учением и содержанием образования. Дидактические законы и закономерности изучал Л. Клингберг через призму руководства в обучении, обучением и через обучение. Системообразующим законом, связующим объект и предмет дидактики (обучение на всех уровнях), является **дидактический закон** *о единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного в обучении.* Дидактические законы устанавливают отношения соразмерности между преподаванием, учением и содержанием образования на всех уровнях обучения. Они сформулированы И. Я. Лернером и имеют всеобщедидактический характер, т. е. справедливы при изучении любого учебного предмета, в системе общего образования и высшей школе. Приведем их:

«**1.** Всякий акт деятельности преподавания, независимо от характера деятельности учения, который он вызывает, а также независимо от изучаемого содержания, оказывает на учащихся то или иное воспитывающее влияние.

2. Всякое обучение требует целенаправленного взаимодействия обучающего, обучаемого и изучаемого объекта.

3. Обучение происходит только при активной деятельности учащихся» [13, с. 106–107].

Дидактические законы обучения стали теоретической предпосылкой для формулирования закономерностей учебного процесса.

Закономерности учебного процесса. Дидактический / нормативный уровень обучения (уровень учебного предмета) нормирован **дидактическими закономерностями**, сформулированными Ю. К. Бабанским, как устанавливающими соразмерные / адекватные отношения между элементами процесса обучения – целями и задачами, содержанием образования, методами и формами организации познавательной деятельности, результатом.

Учебный процесс есть конкретный вариант процесса обучения, а потому, как и процесс обучения, имеет целенаправленный характер, и в нём реализуются функции обучения: образовательная, воспитательная, развивающая. Внутреннюю, сущностную сторону учебного процесса составляет усвоение знаний – эти процессы имеют целенаправленный, регулируемый характер. Учебный процесс изучали многие дидакты и психологи: М. А. Данилов, Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, И. Я. Лернер, Т. И. Шамова, Н. А. Менчинская, В. В. Давыдов и др. Ниже приводятся формулировки закономерностей учебного процесса (по Ю. К. Бабанскому), изложенные в нашей работе [12].

1. Обучение закономерно зависит от потребностей общества, от его требований к всестороннему развитию личности, а также от реальных учебных возможностей обучаемых.

2. Процессы преподавания и учения закономерно взаимосвязаны в целостном процессе обучения.

3. Содержание обучения закономерно зависит от его цели и задач, а также от реальных учебных возможностей школьников соответствующего возраста.

4. Активность учебной деятельности школьников закономерно зависит от наличия у учащихся познавательных мотивов, от используемых учителем методов стимулирования учения.

5. Методы и средства организации учебно-познавательной деятельности, контроля и самоконтроля закономерно зависят от задач, содержания обучения и реальных учебных возможностей школьников.

6. Формы организации обучения зависят от задач, содержания и методов обучения.

7. Эффективность учебного процесса закономерно зависит от условий, в которых он протекает (учебно-материальных, гигиенических, морально-психологических, временных эстетических).

8. Оптимальная организация учебного процесса закономерно обеспечивает максимально возможные и прочные результаты обучения за отведенное время [12, с. 121–122].

Психолого-дидактические закономерности усвоения знаний. Индивидуально-практический уровень обучения регулируется **психолого-дидактическими закономерностями**, основанными на законах психологии: восприятия, мышления, внимания, памяти. Научный статус закономерностей определен В. В. Краевским: «закономерный значит осуществляющийся на основе закона» – это детерминирует их фундаментальный характер в организации субъект-субъект-объектного взаимодействия в обучении. Внутреннюю, сущностную сторону учебного процесса, который ныне реализуется в логике образовательного процесса, составляет последовательность психолого-педагогических звеньев, включающих: *восприятие знаний, осмысление*

и понимание знаний, запоминание, закрепление и применение знаний, их обобщение, систематизацию и рефлексию деятельности. Речь идет об усвоении знаний (а не информации!) как элемента содержания образования – педагогически адаптированной системы содержания культуры. Психолого-педагогический цикл усвоения знаний есть условие овладения культурологическим составом содержания образования в структуре различных видов деятельности: познавательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной, эстетической, трудовой, физической (деятельностный инвариант разработан В. С. Ледневым). Усвоение знаний протекает с учетом закономерностей психических функций; знание этих закономерностей необходимо каждому учителю для грамотного построения, проведения и анализа урока [14; 15].

Закономерности восприятия.

1. Предварительная подготовка к наблюдению, четко поставленная задача, как и в какой последовательности вести наблюдения, прошлый опыт человека и его знания облегчают восприятие и не требуют значительных волевых усилий.

2. Восприятие объектов облегчается, если они располагаются в определенной, строго продуманной системе, требующей минимальных усилий со стороны наших органов чувств. Восприятие объектов, расположенных хаотически, осуществляется неохотно и требует значительных волевых усилий. Эту закономерность следует учитывать при составлении плана урока, организации учебно-познавательной деятельности учащихся, исследовательской работы и др.

3. Активная мыслительная деятельность в процессе наблюдения приводит к более полному, богатому восприятию. При пассивном восприятии объекта от внимания человека ускользают многие детали.

4. Легче наблюдать единичные различия среди многих черт сходства, чем наоборот. Различия между объектами привлекают к себе внимание более (а, значит, активизируется восприятие), чем их сходство. Этой закономерностью объясняется эффективность методов проблемного обучения и самого проблемного обучения, ведь в основе этого вида обучения лежит проблемная ситуация, показывающая «контрастное положение вещей», т. е. противоречия.

Закономерности внимания.

1. Деятельность, осуществляемая на основе произвольного внимания, требует значительных усилий и быстро утомляет человека.

2. Внимание к деятельности может возникнуть и усилиться под влиянием одного или нескольких из следующих условий: а) относительной интенсивности раздражителей (выразительность наглядности, эмоциональность, образность речи); б) их относительной новизны; в) неожиданности их появления (прием удивления); г) контраста между ними (пример проблемной ситуации, противоположности свойств); д) при наличии положительных эмоций у учащихся.

3. Посильность деятельности, наличие соответствующих знаний, умений и навыков - необходимые условия длительного сохранения внимания к данной деятельности.

4. Чтобы в процессе деятельности длительное время поддерживалось внимание к ней, достаточно, чтобы выполнялось одно или несколько из следующих условий: а) эта деятельность значима для человека; б) углубляется понимание соответствующего материала; в) возрастает уверенность, г) возникают новые идеи, открытия.

5. Внимание к деятельности может быть ослаблено при наличии одного или нескольких из следующих условий: а) задание непосильно, из-за чего теряется у ученика уверенность; б) работа совершается в чрезмерно быстром или чрезмерно медленном темпе; в) оно сводится к однообразным операциям; г) исчезает интерес к ней; д) выполняемая работа слишком проста для ученика.

Воспринятое учеником должно быть им осмыслено с помощью вопросов «что, где, когда, какой, сколько, как» и понято с помощью вопросов «отчего, почему, зачем», и эти процессы начинают протекать уже при первичном восприятии.

Закономерности мышления.

1. *Закономерность Гальперина.* Мыслительные операции можно целенаправленно формировать путем постепенного перехода от развернутых внешних действий, заранее запрограммированных, ко все более свернутым умственным действиям.

2. Активность мыслительной деятельности по ходу ознакомления с материалом возрастает, если учащийся выполняет конкретное задание, помогающее глубже понять данный материал, и при этом соблюдаются условия: а) поставленное задание направляет усилия учащегося на использование определенного правила, мыслительного приема; б) учащийся обладает знаниями, необходимыми для выполнения этого задания, и навыками применения этого знания; в) этот прием соответствует содержанию материала и чем в большей степени, тем сильнее активизируется мыслительная деятельность.

Закономерности памяти.

1. Установка (направленность) на полноту, прочность, точность, последовательность запоминания материала вызывает определенные формы активной мыслительной деятельности,

что приводит соответственно к более полному, точному, прочному, последовательному запоминанию.

2. Материал, связанный с потребностью человека, его устойчивыми интересами, запоминается легко и прочно.

3. Материал относительно большого объема и неструктурированный запоминается неохотно, с нежеланием, следовательно, для изучения большого объема информации ученикам следует давать план или составлять его вместе с учащимися по ходу изучения нового.

4. Определенный уровень понимания материала – необходимое условие его запоминания. Если материал плохо понят, он запоминается неточно и искажения не замечаются человеком, либо может появиться иллюзия запоминания.

5. *Закономерность Эббингауза.* Забывание более интенсивно протекает сразу, после изучения материала (в первые часы, минуты), а потом оно замедляется.

6. Повторение путем разнообразной деятельности, сводящейся к некоторой реконструкции материала, эффективнее, чем его повторение в неизменном виде.

7. К эффективному запоминанию приводят: составление плана, выделение опорных пунктов, реконструкция, соотнесение и сравнение, обобщение, конкретизация [15, с. 82–88].

Знание психолого-педагогической стороны учебного процесса, его закономерностей должно подкрепляться *знанием теоретического ядра дидактики в его нормативной функции для практики – принципов обучения, в соответствии с которыми строится и анализируется процесс обучения.* Разработаны: дидактические принципы, принципы обучения и принципы конструирования содержания образования. Принципы обучения следует учитывать при конструировании процесса обучения согласно *основному дидактическому закону о единстве его содержательной, процессуальной и деятельностной сторон.* Дидактические принципы – это совокупность принципов обучения и принципов конструирования содержания образования [12, с. 85, 120–121].

Рассмотрим структуру некоторых дидактических теорий, используя логико-научное знание и системный подход. Подробно вопрос о составе и структуре дидактических теорий рассматривается в работе [12]. Обратимся к культурологической теории состава содержания образования (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер и сотр.), имеющей следующую структуру:

Объект теории – содержание образования как компонент процесса обучения, *предмет* теории – состав содержания образования – педагогически адаптированной системы культуры (содержания социокультурного опыта).

Эмпирический базис теории: основные понятия (содержание образования и его состав, источники и факторы формирования содержания образования, уровни представления содержания образования: теоретический / дидактическая модель, учебный предмет, учебник, реализации / обучения, личностный уровень); *факты:* многообразие и специфичность языков наук и искусств, описывающих разнообразие мира, диалогическая, деятельностная и ценностная сущность культуры и обучения; дифференцированный и интегративный характер овладения ребенком знаниями о мире в процессе постижения окружающей жизни; активно-творческая сущность человека в познании и преобразовании.

Методологические основания культурологической теории содержания образования: философия культуры, основанная на системном подходе к культуре (социокультурному опыту); наука и ее функции в развитии человека и общества; концепция общественных потребностей; источники и факторы формирования содержания образования; цели обучения; теория процесса обучения; психологическая теория деятельности и др.

Основные положения культурологической теории состава содержания образования:

1. Содержание образования – это педагогически адаптированная система культуры, включающая: а) знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве; б) опыт деятельности по сохранению и воспроизведению добытой человеком культуры; в) опыт творческой деятельности; г) опыт эмоционально-ценностного отношения к людям, миру, действительности, себе.

2. Содержание образования представлено на пяти взаимосвязанных уровнях: 1) на уровне теоретической / дидактической модели, б) учебного предмета, нормируемого учебной программой, в) учебника, г) реализации, т. е. процесса обучения, включающем учебный материал, д) личностном уровне.

3. Факторами, обусловливающими состав содержания образования, являются: системный характер культуры, под которой понимается человеческая деятельность, имеющая онтологический статус, ценности и субъекта как творца и продукта культуры; цели образования, принципы системы образования.

4. Педагогическая адаптация культуры как фактора и источника формирования содержания образования включает: а) определение целей содержания образования в процессе обучения, б) разработку дидактических оснований

для конструирования содержания образования; в) определение дидактических нормативов построения учебной программы и отражения в ней содержания образования; г) определение дидактических нормативов построения учебника и отражения в нем содержания образования.

Культурологическая теория состава содержания образования представляет инвариант состава содержания, адекватный составу культуры; разработана дедуктивным методом и является всеобщей, т. е. для всех уровней образования – в этом *границы ее применимости*.

Структура бинарно-интегративной теории содержания образования есть интеграция инварианта культурологического состава содержания образования и инвариантных видов человеческой деятельности (по В. С. Ледневу), выявляет ее ценности и смыслы: познавательной деятельности (Истина), коммуникативной деятельности (Общение), ценностно-ориентационной (Человек и его добродетели), трудовой деятельности (Труд), эстетической (Красота), физической (Здоровье), обобщенные на философском уровне как ментальные, духовные, практические (К. В. Романов). Подробная характеристика структуры бинарно-интегративной теории содержания образования изложена в работе [12, с. 94–96]. В дидактике имеются общие дидактические теории, частные теории и специальные теории [12, с. 90–98; 143–149]. В содержании дидактики имеется *прикладное знание* – педагогические технологии и экспериментальная дидактика [12, п. 1.3], возможности которой еще подлежат изучению.

Обсуждение и заключение

I. В характеристике аксиологического контура дидактики следует учитывать ряд методологических положений.

1. Аксиологический контур дидактики определяется гуманистическими ценностями (**Человек и его добродетели; Общение**) и ценностью познания (**Истина**) согласно бинарно-интегративной системе содержанияобразования.

Современное значение философского, общенаучного и конкретно-научного уровней методологии педагогики может быть осмыслено в контексте идеи культурного Знака как его *репрезентация* и *интерпретация* [16]. Так, С. В. Иванова пишет: «Знак вряд ли может быть передан в точно таком же виде и форме, в каких он существует изначально. Отображение, а точнее, восприятие отображения этого знака будет, скорее всего, не идентичным, а *тождественным* (курсив в оригинале. – *Л. П.*), в силу того, что представление этого знака произойдет в других обстоятельствах, и они наложат свой отпечаток на восприятие» [16, с. 5]. В процессе обучения имеет место «двойная» интерпретация изучаемого содержания: ценностно-смысловая и педагогическая, учитывающая принципы обучения. *Ценностно-смысловая интерпретация* педагогом изучаемого содержания детерминирована его ценностной позицией, интеллектуальными и рефлексивными умениями. Основу педагогической интерпретации составляют: а) умение мотивировать учащихся и б) организовать деятельность учащихся по осмыслению и пониманию ими содержания, его значения для науки и культуры и личностных ценностных смыслов, а также в) умение структурировать изучаемый материал – в этом состоит педагогическое искусство учителя.

2. В педагогической литературе нередко пишется об «адаптации дидактических оснований практики, если они носят философский, социологический и др. характер» [11, с. 198.]. Однако следует иметь в виду, что концептуальное знание – философское, социологическое, педагогическое (законы, закономерности, теории и принципы) не адаптируется к практике, а интерпретируется относительно условий обучения, учебного процесса, образовательного процесса, образовательных технологий [12, с. 54–58].

3. Системная совокупность дидактических законов и закономерностей связана между собой таким образом, что закономерности (законы) более высокого уровня обучения обобщают закономерности предыдущего уровня обучения, в то же время в содержании урока (в системе уроков) проявляются все группы дидактических законов и закономерностей, включая *законы* устойчивости и постоянства состава обучения (социальный уровень обучения).

II. Онтологически аксиологический контур дидактики имеет следующий вид.

Дидактика, являясь наукой, объект и предмет которой характеризуются формальной слитностью *свойства и отношения (свойство есть форма существования отношения)*, соединяет в себе признаки социально-гуманитарного и нормативного знания. Теоретический корпус дидактики содержит: эмпирический базис *(понятийно-категориальный аппарат, факты)*; *законы, закономерности и принципы* (ядро теорий); общие, частные и специальные *теории*, выполняя общие научные и специфические методологические функции в отношении предметных методик во *взаимосвязи теоретического, нормативного и индивидуального* в деятельности педагога. Поэтому **дидактическая ценность** образовательного процесса как *«педагогического учебно-воспитательного процесса во имя развития обучающегося»* (Ю. К. Бабанский) определяется теорией обучения: какова теория обучения – таков и образовательный процесс.

Понятия, обогатившие педагогическую лексику через призму связи педагогики / дидактики с другими науками: когнитивный стиль познавательной деятельности, педагогическая технология, электронная образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии, предметность обучения (как замысел о распредмечивании цели обучения) и предметные модальности (знаниевая, деятельностная, ценностная, субъектно-личностная), цифровая образовательная среда, информационно-образовательное пространство,логико-дидактический подход, образовательный стандарт и др.

Понятийно-терминологический аппарат педагогики и дидактики доказывает мысль М. М. Бахтина о том, что язык – самый чуткий социальный феномен. *Многозначность* понятийного аппарата дидактики обусловлена интегративной сущностью ее *объекта*, его *одновременностью (преподавание-учение)*, *«стрелой времени» (необратимостью)*. В развитии дидактики имеют место *причинность, историзм, детерминизм, аксиологизм.* Корпус научных методов представлен *всеобщими, эмпирическими и общенаучными методами.* Диалектика, принципы субъектности, активности и связи теории с практикой – их методологическое основание.

Дидактика представлена в системе наук с позиций науковедения, современной философии и логики, однако ее педагогическая специфика – в опоре на конкретно-научные ориентиры – «условия формирования педагогической теории» [8, с. 148–152]. Прикладное знание, в котором интегрированы все уровни методологии дидактики, применительно к гуманитарной специфике ее объекта – обучения, представлено технологиями обучения и *экспериментальной дидактикой*, методологический контур которой определяется ее статусом научного метода, отвечая всеобщим принципам и критериям. Экспериментальная дидактика выявила новые функции метода обучения: диагностическую, показательную, экспериментальную функции [12, с. 104–114].

Дидактика, имея *особую миссию* и *задачи* в системе «человек – образование – общество» (обеспечение связи: а) между человеком и культурой, и б) между человеком и обществом с его ментальностью и мировоззрением; в) самопознание), опирается на философию, психологию, нейронауки, логику, социологию и др., развиваясь в русле современных научных подходов (аксиологический, культурологический, когнитивный, технологический).

Список источников

1. Иванова С. В., Иванов О. Б. Аксиологический кризис в современном мире: найти выход // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 1. С. 7–29.

2. Краевский В. В. Науки об образовании и наука об образовании // Вопросы философии, 2009. № 3. С. 77–82.

3. Каско Ж. А., Шукшина Т. И. Теория и практика формирования дидактической компетентности будущего педагога в процессе самостоятельной работы : монография. Саранск : РИЦ МГПУ, 2021. 192 с.

4. Чигишева О. П. Функциональная грамотность исследователя: методология введения нового педагогического понятия : учебное пособие / под научной редакцией С. В. Ивановой. М. : ФБГНУ «ИСРО РАО». 2021. 122 с.

5. Перминова Л. М. Рецензия на научно-практическое пособие: О. П. Чигишева. Функциональная грамотность исследователя: методология введения нового педагогического понятия / под научной редакцией С. В. Ивановой. М. : ФБГНУ «ИСРО РАО», 2021. 122 с. // Ценности и смыслы. 2022. № 1. С. 148–156.

6. Коржуев А. В., Икренникова Ю. Б., Кулиев З. А. [и др.]. Педагогика в созвездии наук: методологический диалог и «перенос знаний» // Вопросы философии, 2022. № 6. С. 75–85.

7. Краевский В. В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика, 1994. № 7. С. 113–118.

8. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учебник для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2003. 256 с.

9. Перминова Л. М. «Не говори с тоской: их нет, но с благодарностию: были», или Методологический поворот в педагогике (к 95-летию Володара Викторовича Краевского) // Народное образование, 2020. № 5. С. 193–203.

10. Новиков А. М. О законах педагогики // Педагогика, 2011. № 3. С. 3–7.

11. Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности : монография. М. : СПб. : Нестор-История, 2020. 248 с.

12. Перминова Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней / философско-педагогические аспекты современной дидактики). М. : Школьные технологии, 2021. 296 с.

13. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Педагогика, 1989. 320 с.

14. Груденов Я. И. Психолого-дидактические основы методики обучения математике. М. : Педагогика, 1987. 158 с.

15. Перминова Л. М. Функциональная грамотность учащихся. Современный урок. М. : МИОО, 2009. 132 с.

16. Иванова С. В. О проблеме репрезентации и интерпретации решений в сфере образования // Ценности и смыслы. 2012. № 6. С. 4–9.

References

1. Ivanova S. V., Ivanov O. B. Axiological crisis in the modern world: finding a way out. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* = Domestic and foreign pedagogy. 2022; 1(1):7-29. (in Russ.)

2. Kraevsky V. V. Sciences of education and science of education. *Voprosy filosofii* = Questions of Philosophy. 2009; 3:77-82. (in Russ.)

3. Kasko Zh. A., Shukshina T. I. Theory and practice of formation of didactic competence of a future teacher in the process of independent work: monograph. Saransk, EPC of MSPU, 2021. 192 p. (in Russ.)

4. Chigisheva O. P. Functional literacy of a researcher: methodology of introduction of a new pedagogical concept: textbook / edited by S. V. Ivanova. Moscow, FBSNU "ISRO RAO". 2021. 122 p. (in Russ.)

5. Perminova L. M. Review of the scientific and practical manual: O. P. Chigisheva. "Functional literacy of a researcher: methodology for introducing a new pedagogical concept" / under the scientific editorship of S. V. Ivanova. Moscow, FBSNU "ISRO RAO", 2021. 122 p. *Cennosti i smysly* = Values and Meanings. 2022; 1:148-156. (in Russ.)

6. Korzhuev A. V., Ikrennikova Yu. B., Kuliyev Z. A. [and others]. Pedagogy in the constellation of sciences: methodological dialogue and "transfer of knowledge". *Voprosy filosofii* = Questions of Philosophy. 2022; 6:75-85. (in Russ.)

7. Kraevsky V. V. How many teachers do we have? *Pedagogika* = Pedagogy.1994; 7:113-118. (in Russ.)

8. Kraevsky V. V. General fundamentals of pedagogy. Textbook for students of higher educational institutions. Moscow, Academy, 2003. 256 p. (in Russ.)

9. Perminova L. M. "Don't talk with longing: there are none, but with gratitude: there were", or a methodological turn in pedagogy (to the 95th anniversary of Volodar Viktorovich Kraevsky). *Narodnoe obrazovanie* = National Education. 2020; 5:193-203. (in Russ.)

10. Novikov A. M. On the laws of pedagogy. *Pedagogika* = Pedagogy. 2010; 3:3-7. (in Russ.)

11. Osmolovskaya I. M. Didactics: from classics to modernity: monograph. Moscow ; St. Petersburg, Nestor-History, 2020. 248 p. (in Russ.)

12. Perminova L. M. Modern didactics: from Komensky to the present day / philosophical and pedagogical aspects of modern didactics). Moscow, School technologies, 2021. 296 p. (in Russ)

13. Theoretical foundations of the learning process in the Soviet school / edited by V. V. Kraevsky, I. Ya. Lerner. Moscow, Pedagogy, 1989. 320 p. (in Russ.)

14. Grudenov Ya. I. Psychological and didactic foundations of the methodology of teaching mathematics. Moscow, Pedagogy, 1987. 158 p. (in Russ.)

15. Perminova L. M. Functional literacy of students. Modern lesson. Moscow, MIOO, 2009. 132 p. (in Russ.)

16. Ivanova S. V. On the problem of representation and interpretation of decisions in the field of education. *Cennosti i smysly* = Values and Meanings. 2012b; 6:4-9. (in Russ.)

Информация об авторе:

Перминова Л. М. – профессор кафедры непрерывного образования, д-р пед. наук, проф.

Information about the author:

Perminova L. M. – Professor of the Department of Continuing Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.

Статья поступила в редакцию 21.08.2022; одобрена после рецензирования 27.07.2022; принята к публикации 29.08.2022.

The article was submitted 21.08.2022; approved after reviewing 27.07.2022; accepted for publication 29.08.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 90–94.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):90-94.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_90

Педагогическая мастерская «Диалоги Платона»: чтение и понимание философских текстов

Светлана Ивановна Пискунова[1*], Надежда Андреевна Привалова[2]
[1, 2]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]simitina@yandex.ru[*], https://orcid.org/0000-0003-0719-0567
[2]nadprivalova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-3878-7662

Аннотация. Статья посвящена использованию технологии «Педагогические мастерские» в образовательном процессе высшей школы. Осмысленное чтение интеллектуальных философских текстов, текстов культуры является для современных студентов проблемой, часто оно подменяется поиском информации в сети Интернет. Основной ресурс социально-гуманитарных наук, в частности философии, – текст. Именно он является основным дидактическим средством и культурно-смысловым континуумом. Чтение философских текстов культуры интеллектуально обогащает студента, развивает когнитивные способности, учит понимать и размышлять, критически и креативно мыслить. Одним из решений данной проблемы авторы видят в организации педагогической мастерской, посвященной изучению уникального культурфилософского наследия Платона, Учителя античности, в основе которой лежит совместная творческо-исследовательская деятельность обучающихся. Для подготовки учителя будущего необходимо применение современных педагогических технологий и креативных подходов в обучении, которые возможно реализовать на площадке педагогического университета.

Ключевые слова: философский текст, педагогическая мастерская, технология, образование, воспитание, чтение, понимание, смысл

Благодарности: работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (БГПУ и МГПУ) по теме «Философский текст в культурно-педагогическом наследии».

Для цитирования: Пискунова С. И., Привалова Н. А. Педагогическая мастерская «Диалоги Платона» // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 90–94. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_90.

PEDAGOGY

Original article

Pedagogical workshop “Dialogues of Plato”: reading and understanding philosophical texts

Svetlana I. Piskunova[1*], Nadezdza A. Privalova[2]
[1, 2]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]simitina@yandex.ru[*], https://orcid.org/0000-0003-0719-0567
[2]nadprivalova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-3878-7662

Abstract. The article is devoted to the use of technology “Pedagogical workshops” in the educational process of higher education. Meaningful reading of intellectual philosophical texts, texts of culture is a problem for modern students, it is often replaced by searching for information on the Internet. The main resource of the social and human sciences, in particular philosophy, is the text. It is the main didactic tool, cultural and semantic continuum. Reading philosophical texts of culture enriches the student intellectually. It also develops cognitive abilities, teaches to understand and reflect, to think critically and creatively. The authors of this paper see one of the solutions to this problem in the organization of a pedagogical workshop dedicated to the study of the unique cultural and philosophical heritage of Plato, the Teacher of antiquity, which is based on the joint creative research activities of students. To prepare the teacher of the future, it is necessary to use modern pedagogical

© Пискунова С. И., Привалова Н. А., 2022

technologies and creative approaches to teaching, which can be implemented at the site of the Pedagogical University.

Keywords: philosophical text, pedagogical workshop, technology, education, upbringing, reading, understanding, meaning

Acknowledgments: the work was carried out within the framework of a grant for research work in priority areas of scientific activity of partner universities in networking (BSPU and MSPU) on the topic «Philosophical text in the cultural and pedagogical heritage».

For citation: Piskunova S. I., Privalova N. U. Pedagogical workshop "Dialogues of Plato". *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):90-94. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_90.

Чтение – это технология интеллектуального развития, способ обретения культуры, посредник в общении, средство для решения жизненных проблем.

Л. С. Выготский

Введение

Культурфилософский подход в педагогическом образовании призван решать задачи, связанные с формированием духовно-нравственных, ценностных ориентаций личности будущего учителя, его мировоззренческой позиции. Актуальной повесткой в системе высшего педагогического образования является подготовка компетентного креативного учителя, способного к инновациям в профессиональной деятельности, способного к нестандартным решениям, умеющего мотивировать интерес обучающихся к своему предмету, открытого для сотрудничества и диалога в профессиональном сообществе. «Выпускники педагогических вузов, являясь субъектом профессиональной деятельности, должны владеть не только определенной системой знаний, умений и профессиональных компетенций, но и личностными и профессионально значимыми качествами, важными для исполнения функциональных обязанностей» [1, с. 74]. Для подготовки такого учителя необходимо применение современных педагогических технологий и новых творческих подходов в обучении, которые возможно реализовать в рамках социально-гуманитарных дисциплин: философии, культурологии. Цель обучения данным дисциплинам формулируется согласно универсальной компетенции (УК-5): «обучающийся способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах»[1]. Без развитого критического мышления, широкого кругозора и определенного уровня культурного багажа эту цель достичь невозможно. В век информационного изобилия критически мыслящий молодой человек, умеющий работать с потоками информации, находить и анализировать ее, наиболее эффективен и конкурентоспособен. Работая с информацией, важно точно определять достоверность источника, подвергать сомнению положения и выводы, поэтому в рамках философии так актуально обращение к первоисточнику. Сегодня студенты вместо глубокого осмысленного чтения «толстых» журналов и книг пользуются сетью Интернет, хорошо, если это качественные интернет-источники, электронные библиотеки, но в большей степени это «интерпретации интерпретаций» сомнительных авторов.

Обзор литературы

Основной ресурс социально-гуманитарных наук, в частности философии – текст, выступающий архиватором и генератором культурных смыслов. Оригинальные авторские тексты выдающихся мыслителей – философов являются «хранителями» культурного наследия, источником культурной информации и, по выражению Ю. М. Лотмана, кристаллизуют в себе «культурную память текста» [2, с. 155].

Проведенные мониторинговые исследования последних лет, посвященные изучению интеллектуального и духовно-нравственного развития молодежи посредством чтения и приобщения к культурному наследию, демонстрируют безрадостные тенденции в современной студенческой среде. О. Я. Емельянова и И. В. Шершень, изучая широту кругозора студентов двух крупных вузов г. Воронежа, выявили, что «практически никто из опрошенных, за редким исключением, не читает в настоящее время литературные художественные произведения (было опрошено более 300 человек)» [3]. Невысокий уровень знаний о культуре и узкий кругозор студентов подтверждает проведенное исследование ученых из Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, общий вывод которого гласит «о неустойчивости состояния духовно-нравственного развития современной молодежи» [4, с. 179]. В. И. Павлов утверждает, что «студенты не имеют достаточных знаний по истории и культуре отечества, региональной истории и культуре; не умеют связывать меж-

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) URL: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/4/94 (дата обращения: 20.07.2022).

ду собой исторические и современные культурные традиции (11 %); не умеют обобщать полученные духовно-нравственные знания и использовать их в различных жизненных ситуациях (49 %)» [5, с. 118]. «Сегодня все чаще звучит тревога по поводу снижения интереса к чтению, особенно у молодежи, его вытеснения новой мультимедийной культурой», – констатирует Н. А. Стефановская [6, с. 95].

Одним из методических решений существующей проблемы чтения и понимания оригинальных философских текстов является технология «Педагогические мастерские», которая получила свое развитие в конце XX в.

И. А. Мухина трактует данную технологию «как активную форму обучения, направленную на развитие личности каждого обучающегося через коллективное и самостоятельное открытие нового знания и опыта» [7, с. 4]. И. Б. Жарова определяет ее как инновационную методику для организации совместной творческой деятельности обучающихся, способствующую раскрытию личностного потенциала каждого[1]. О. В. Сергеева относит данную технологию к интенсивным педагогическим технологиям, которая позволяет «включить» обучающихся в построение собственной знаниевой парадигмы, критически осмысливая предложенный материал и решая творческие задачи[2].

Анализ имеющихся определений приводит нас к выводу о том, что «педагогическая мастерская» – технология обучения, в основе которой лежит совместная творческо-исследовательская деятельность обучающих с целью получения нового знания или создания нового продукта. Несомненным достоинством данной технологии является развитие не только профессиональных, но и надпрофессиональных компетенций, так называемых soft skills. В процессе совместной деятельности формируются и развиваются умения работать в команде, общаться, креативно и критически мыслить.

Материалы и методы

Исследование базируется на теоретическом анализе и систематизации научной литературы, интернет-источников, статей, материалах мониторингов по изучению духовно-нравственных ценностей современных студентов, а также философско-педагогических подходах к осмыслению проблем чтения и понимания. В качестве ведущих избраны диалектический подход, позволяющий осуществлять философскую рефлексию, развитие мысли, аргументацию и теоретические построения; а также герменевтический, при помощи которого возможно понимание, истолкование и интерпретация текстов античного философа Платона [8] в педагогической мастерской «Диалоги Платона».

Результаты исследования

Рассмотрим реализацию технологии педагогические мастерские «Диалоги Платона» в курсе философии на конкретном примере, отметим, что представленный алгоритм вариативен и может быть дополнен.

Первый этап – индукция (наведение), является мотивационным. Преподаватель использует различные индикаторы для мотивации учащихся к чтению. В качестве индикаторов возможно использование философских категорий, терминов и понятий, музыкальных произведений, репродукций картин, поэзии, отражающих культурную картину мира эпохи античности. Обучающиеся должны испытать потребность в разрешении проблемы, поэтому предложим им следующее задание: «Представьте себе, что перед вами Сократ – великий мудрец и главное действующее лицо практически всех диалогов Платона. Вы можете задать ему три самых важных для вас вопроса, запишите их». Так мы получим основные вопросы, ответы на которые будем искать в текстах платоновских диалогов.

Второй этап – самоконструкция является этапом индивидуальной работы обучающихся, собственно чтение, к примеру, диалога Платона «Федон». Для понимания смысла прочитанного будем использовать процедуру медленного чтения и метод герменевтического круга, включающий этап предварительного чтения и работу с внешними контекстами для произведения, а именно: реконструкцию авторского замысла, объяснение тезауруса, понимание проблемы или основной идеи диалога. Предварительное чтение включает знакомство с вводной статьей А. Ф. Лосева, с биографиями автора произведения Платона и главного действующего героя – Сократа, написанными В. Ф. Асмусом, для воссоздания культурно-исторической эпохи Античности. Далее собственно чтение частей произведения и сборка интерпретации целого по итогам предварительной работы. Наконец, пересборка смысла целого произведения и понимание значения каждой части.

Третий этап – социоконструкция, обсуждение прочитанного диалога предлагается обсудить в парах. Студенты обмениваются смыслами прочитанного, возможно интерпретация и

---

[1] *Жарова И. Б.* Нестандартная форма учебного процесса технология педагогических мастерских на уроках биологии // Вестник военного образования. 2020. № 6 (27). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nestandartnaya-forma-uchebnogo-protsessa-tehnologiya-pedagogicheskih-masterskih-na-urokah-biologii (дата обращения: 21.07.2022).

[2] *Сергеева О. В.* Психологические ресурсы мастерской творческого письма в образовательном пространстве вуза // Концепт. 2017. № 7. URL: http://e-koncept.ru/2017/170163.htm (дата обращения: 22.07.2022)

понимание одного и того же текста не будут совпадать, происходит сравнение и обмен мнений.

Четвертый этап – работа в малых группах. Студенты обмениваются своими идеями, создают общий проект осмысления философского текста, интегрируя все идеи.

Пятый этап – афиширование, в рамках которого происходит презентация проектов осмысления полученной информации и понимания текста, возможно философствование.

Шестой этап – разрыв. Преподаватель на данном этапе задает вопросы-триггеры, которые провоцируют некие внутренние противоречия, своеобразные эмоциональные конфликты между уже имеющимися у них знаниями и новыми. Исходя из прочитанных диалогов, очевидно, что таким приемом пользуется Сократ. Студенты должны испытывать потребность в совершенствовании, изменении своих первоначальных проектов.

Седьмой этап – рефлексия, предполагающий осмысление и анализ полученного опыта через чтение философского текста.

При организации педагогических мастерских от преподавателя требуется не только глубокое владение темой, но и умение принимать креативные решения. Создать мастерскую, это «всего лишь (но в этом «всего лишь» – главное) очертить концептуальное содержание, т. е. узел разрыва, коренного поворота, найти тот удивительный секрет, который наполнит смыслом и содержанием знания, остававшиеся до сих пор книжными» [9, с. 66].

Обсуждение и заключения

Педагогическая мастерская, направленная на чтение с последующим обсуждением, поиском культурных смыслов, является надежной прививкой от депривации и цифрового слабоумия.

1. Опыт показывает, что интерес к чтению философских текстов возникает у всех студентов – участников мастерской.

2. Погружение в язык философии, работа с термином, понятием, категорией является в мастерской первостепенной.

3. Мастерские способствуют развитию критического и креативного мышления, работе в команде и коммуникации.

4. Мастерские выступают триггером для ассоциативного мышления, это возможность проявить собственные представления и рассуждения для понимания философского творчества.

5. Мастерская, являясь рефлексивной технологией, развивает способность философствовать; анализировать не только тексты и произведения, но и мысли – свои и чужие, проводить самоанализ и самоконтроль, умения и навыки, важные для будущего педагога.

Творчество Платона огромно и безмерно, отделено от современности многовековыми временными пластами. Педагогическая мастерская «Диалоги Платона» формирует и развивает исследовательские компетенции студентов, посредством чтения текстов античного философа происходит постижение культуры, нравов, морали, традиций, проблем, актуальных для той эпохи, ибо они изоморфно отражены в его произведениях.

Список источников

1. Лазутова Л. А., Пискунова С. И. Формирование коммуникативных soft skills у будущих учителей иностранных языков // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 3. С. 73–79.

2. Лотман Ю. М. Три функции текста // Семиосфера. СПб. : Искусство, 2000. С. 155–163.

3. Емельянова О. Я., Шершень И. В. Диагностика состояния духовно-нравственной культуры в студенческой среде // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6. URL: http://www.science-education. ru/article/view?id=28344 (дата обращения: 20.07.2022).

4. Саввина О. А., Рыманова Т. Е., Жук Л. В. Методологические аспекты диагностики состояния духовно-нравственной культуры студентов // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 168–182.

5. Павлов В. И. Духовно-нравственная культура и проблема ее формирования у студентов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2010. № 1 (65). С. 117–123. URL: https:// cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennaya-kultura-i-problema-ee-formirovaniya-u-studentov (дата обращения: 27.05.2022).

6. Стефановская Н. А. Читательская аудитория XXI века: параметры стратификации (опыт регионального исследования) / Чтение. XXI век : коллективная монография / науч. ред.-сост. В. Я. Аскарова ; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. Челябинск, 2014. 310 с.

7. Мухина И. А., Еремина И. А. Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта : кн. для учителя. СПб. : СПбГУПМ, 2002. 209 с.

8. Платон. Полное собрание сочинений в одном томе. М. : Альфа-книга, 2020. 1311 с.

9. Белова Н. И. Педагогическая мастерская как средство развития личности участников образовательной деятельности : дис. … канд. пед. наук. СПб, 2000. 216 с.

References

1. Lazutova L. A., Piskunova S. I. The formation of communicative soft skills of future foreign language teachers. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* =

The Humanities and Education. 2020; 11(3):73-79. (In Russ.)

2. Lotman Yu. M. Three functions of the text. *Semiosphera* = The Semiosphere. Saint-Petersburg, Art, 2000. P. 155-163. (in Russ.)

3. Emelyanova O. Ya., Shershen I. V. Diagnostics of the state of spiritual and moral culture in the student environment. *Sovremenye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2018; 6. URL: http://www.science-education. ru/article/view?id=28344 (accessed 20.07.2022). (In Russ.)

4. Savvina O. A., Rymanova T. E., Zhuk L. V. Methodological aspects of diagnosing the state of spiritual and moral culture of students. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = Prospects of science and education. 2022; 2(56):168-182. (In Russ.)

5. Pavlov V. I. Spiritual and moral culture and the problem of its formation among students. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva* = Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev. 2010; 1(65):117-123. URL: https:// cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennaya-kultura-i-problema-ee-formirovaniya-u-studentov (accessed 27.05.2022). (In Russ.)

6. Stefanovskaya N. A. The readership of the 21st century: parameters of stratification (the experience of regional research). *Chtenie. XXI vek* = Reading. XXI century: collective monograph / scientific. ed.-st. V. Ya. Askarova; Chelyab. state acad. culture and arts. Chelyabinsk, 2014. 310 p. (In Russ.)

7. Mukhina I. A., Eremina T. Ya. Literature workshops: integration of innovative and traditional experience: book. for the teacher. Saint-Petersburg, SPbSUPM, 2002. 209 p. (In Russ.)

8. Plato. Complete works in one volume. Moscow, Alpha book, 2020. 1311 p. (In Russ.)

9. Belova N. I. Pedagogical workshop as a means of developing the personality of participants in educational activities: dis. … cand. ped. sciences. Saint-Petersburg, 2000. 216 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Пискунова С. И. – декан факультета иностранных языков, профессор кафедры права и философии, д-р филос. наук, Почет. работник высш. проф. обр. РМ.

Привалова Н. А. – магистрант факультета иностранных языков.

Вклад авторов:

Пискунова С. И. – определение методологии статьи, теоретический анализ литературы по проблеме исследования; подготовка текста.

Привалова Н. А. – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, перевод на английский язык оформления статьи.

Information about the authors:

Piskunova S. I. – Dean of the Faculty of Foreign Languages, Professor of the Department of Law and Philosophy, Dr. Sci. (Philosophy), Honorary Worker of Higher Professional Education of the RM.

Privalova N. A. – Master's Degree of the Faculty of Foreign Languages.

Contribution of the authors:

Piskunova S. I. – definition of the methodology of the article, theoretical analysis of the literature on the research problem; preparation of the initial version of the text.

Privalova N. A. – theoretical analysis of the literature on the research problem, translation into English of the article design.

Статья поступила в редакцию 20.07.2022; одобрена после рецензирования 25.07.2022; принята к публикации 26.07.2022.

The article was submitted 20.07.2022; approved after reviewing 25.07.2022; accepted for publication 26.07.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 95–99.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):95-99.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378.4 + 378.14
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_95

Использование корреляционного анализа при исследовании качества обучения будущих учителей математики и информатики

Николай Иванович Попов[1], Евгения Андреевна Канева[2]
[1, 2]Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина, Сыктывкар, Россия
[1]popovnikolay65@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5310-4485
[2]kaneva.zhenya@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1326-8383

Аннотация. В статье приведен анализ одного из подходов для решения проблемы управления качеством подготовки будущих учителей математики и информатики в вузе. Выполнен статистический анализ состояния успеваемости отдельно взятой студенческой группы в университете с применением математического аппарата ранговой корреляции. Если установить статистическую связь между оценками обучаемых по различным предметам, кроме того, по учебным дисциплинам последующей и предыдущей экзаменационных сессий для конкретной академической группы, то информацию, полученную в вузе после завершения сессии, можно использовать для целей управления качеством обучения. Результаты исследования имеют непосредственное отношение к образовательной деятельности кафедр университета. Такой статистический анализ, по мнению авторов, поможет выработать организационные управленческие решения в учебном процессе вуза.

Ключевые слова: ранговая корреляция, качество обучения, будущие учителя математики и информатики

Для цитирования: Попов Н. И., Канева Е. А. Использование корреляционного анализа при исследовании качества обучения будущих учителей математики и информатики // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 95–99. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_95.

PEDAGOGY

Original article

The use of correlation analysis in the study of the quality of future teachers of Mathematics and Computer Science education

Nikolay I. Popov[1], Evgenia A. Kaneva[2]
[1, 2]Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin, Syktyvkar, Russia
[1]popovnikolay65@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-5310-4485
[2]kaneva.zhenya@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1326-8383

Abstract. The article provides an analysis of one of the approaches to solving the problem of managing the quality of training of future teachers of Mathematics and Computer Science at a university. A statistical analysis of the state of progress of a single student group at the university was performed using the mathematical apparatus of rank correlation. If we establish a statistical relationship between the grades of students in various subjects, in addition, in the academic disciplines of the next and previous examination sessions for a particular academic group, then the information received at the university after the end of the session can be used for the purposes of education quality management. The results of the study are directly related to the educational activities of the university departments. Such statistical analysis, according to the authors, will help develop organizational management decisions in the educational process of the university.

Keywords: rank correlation, quality of education, future teachers of Mathematics and Informatics

For citation: Popov N. I., Kaneva E. A. The use of correlation analysis in the study of the quality of future teachers of Mathematics and Computer Science education. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):95-99. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_95.

© Попов Н. И., Канева Е. А., 2022

Введение

В современном мире наблюдается потребность общества в высококвалифицированных педагогах, имеющих достаточную базу знаний и методических умений в предметной области. Одной из обсуждаемых академической общественностью проблем является подготовка будущих учителей, обладающих высоким уровнем фундаментальных знаний, конкурентоспособности, способных накопить богатый практический опыт в профессиональной деятельности и передать его обучающимся [1].

На качество обучения студентов оказывают влияние многие факторы, в частности, работа преподавателя, его способность в полной мере сформировать все необходимые будущему выпускнику знания, умения и навыки; междисциплинарные связи; грамотно и логично составленные учебные планы; уровень подготовки самих обучающихся.

Цель нашей работы: с использованием коэффициента ранговой корреляции Кендалла исследовать наличие тесноты связей между учебными дисциплинами и их влиянием на качество образовательного процесса на протяжении всего периода обучения в университете отдельно взятой студенческой группы педагогического направления подготовки.

Обзор литературы

Проблема повышения качества и эффективности обучения изучается многими учеными, педагогами-предметниками, методистами, проведены различные педагогические исследования и эксперименты, разработано и предложено большое количество разных технологий, методов и средств обучения, предназначенных для улучшения результатов образовательной деятельности студентов. Так, известный ученый Г. И. Саранцев отмечал, что при подготовке выпускников – будущих учителей необходимо сместить акцент в сторону фундаментализации образования, приобщить студентов к занятию научной деятельностью, самостоятельной исследовательской работой, развить навыки гибкости и мобильности в изменяющихся условиях, прогнозирования различных ситуаций и возможных результатов обучения [2]. Т. И. Шукшина и Ж. А. Мовсесян [3] указывают, что одной из задач современного высшего образования является ориентация на повышение педагогического потенциала личности, развитие качеств самостоятельности, ответственности при принятии серьезных решений, навыков активного овладения новыми знаниями, умениями и их применения в своей профессиональной деятельности. М. А. Родионов, И. В. Акимова, О. М. Губанова считают, что одной из технологий эффективной подготовки будущих учителей информатики является использование компетентностного подхода в обучении. Применение данной технологии призвано способствовать развитию навыков самосовершенствования своей методической подготовки, работы в различных видах деятельности, в частности, в проектной, исследовательской, а также продолжению своего образования [4]. В работе одного из авторов данной статьи [1] описана схема модульной образовательной технологии, используемой в предметной подготовке будущих математиков. Кроме того, в условиях фундаментализации математического образования исследована проблема повышения качества обучения студентов в университете.

Материалы и методы

Исследовательской работой было охвачено 15 студентов одной академической группы – будущих учителей математики и информатики, проанализирована успеваемость обучаемых по различным дисциплинам в период обучения в вузе. Исследование было проведено в Институте точных наук и информационных технологий Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина. В качестве математического аппарата был использован скорректированный коэффициент ранговой корреляции Кендалла [5]:

$$\tau_в = \frac{P - Q}{\sqrt{\left(\frac{n(n-1)}{2} - U_x\right)\left(\frac{n(n-1)}{2} - U_y\right)}}, U_x = \frac{\sum_{i=1}^{m} t(t-1)}{2}, U_y = \frac{\sum_{i=1}^{k} t(t-1)}{2},$$

где P – суммарное количество наблюдений, следующих за текущими наблюдениями с большим значением рангов; Q – общее число наблюдений, следующих за текущими наблюдениями с меньшим значением рангов; n – объем выборки; t – число связанных рангов соответственно в рядах X и Y.

Результаты исследования

На основе оценок, полученных студентами во время экзаменационных сессий за весь период обучения, можно выявить статистику относительно каждого обучаемого. Такие статистические сведения являются основой для сравнительного анализа качества образования студентов и состояния учебного процесса.

Заметим, что если два студента по какой-либо дисциплине имеют отметки «хорошо» и «отлично», то это указывает лишь на то, что один студент по данному учебному предмету имеет более глубокие знания, чем второй, но нет возможности определить на сколько. В таком случае для измерения тесноты связи между признаками используется математический аппарат корреляционного анализа, в частности коэффициент ранговой корреляции Кендалла [6].

Исследование было проведено на основе статистических данных оценочных ведомостей студенческой академической группы направле-

ния подготовки «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки «Математика и Информатика») в период обучения с 2016 по 2021 годы по следующим дисциплинам: общая информатика (ОИ) – 1 семестр, элементарная математика (ЭМ) – 1 семестр, алгебра и теория чисел (АТЧ) – 3 семестр, дополнительные главы высшей математики (ДГ) – 4 семестр, электронные образовательные ресурсы (ЭОР) – 5 семестр, программирование (ПР) – 5 семестр, методика обучения математике (МОМ) – 7 семестр, Web-дизайн (W) – 7 семестр, методика обучения информатике ($МОИ_8$) – 8 семестр, теоретические основы информатики (ТОИ) – 8 семестр, методика обучения информатике ($МОИ_{10}$) – 10 семестр, выпускная квалификационная работа (ВКР) – 10 семестр (табл. 1).

По всем вышеуказанным предметам приведены средние баллы M, позволяющие оценить не только уровень подготовки студентов академической группы по конкретной учебной дисциплине, но и провести сравнительный анализ успеваемости обучающихся разных направлений подготовки института.

В таблице 3 (в первой строке числа 1, 2, …, 12 обозначают номера столбцов таблиц 1 и 2) приведены значения скорректированных коэффициентов ранговой корреляции Кендалла для сочетаний дисциплин из таблицы 2, кроме того, найдено критическое значение .

Таблица 1

Статистические данные оценочных ведомостей студенческой группы

№ студента	ОИ	ЭМ	АТЧ	ДГ	ПР	ЭОР	МОМ	W	$МОИ_8$	ТОИ	$ТОИ_{10}$	ВКР
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
1	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5
2	4	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	5
3	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5
4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	5	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	5
6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
7	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5
8	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3
9	3	4	4	4	5	4	4	4	5	4	5	5
10	4	4	4	4	5	4	5	4	5	5	5	5
11	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5
12	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	5
13	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5
14	5	5	4	3	4	4	3	4	5	5	5	5
15	4	4	4	3	4	4	4	4	5	4	5	5
M	4,07	4,13	4,13	3,73	4,4	4	4,13	4	4,6	4,2	4,53	4,87

Таблица 2

Ранги оценок студентов академической группы

№ студента	ОИ	ЭМ	АТЧ	ДГ	ПР	ЭОР	МОМ	W	$МОИ_8$	ТОИ	$МОИ_{10}$	ВКР
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
1	8,5	9	9	6	11	8	3,5	8	6,5	3,5	4,5	12,5
2	8,5	9	9	12,5	11	8	9	8	6,5	9,5	12	12,5
3	8,5	9	2	6	3,5	8	3,5	8	6,5	3,5	12	12,5
4	2,5	2	2	1,5	3,5	1,5	3,5	1,5	6,5	3,5	4,5	12,5
5	2,5	9	9	12,5	11	14,5	13,5	14,5	14	14	12	12,5
6	2,5	2	2	1,5	3,5	1,5	3,5	1,5	6,5	3,5	4,5	12,5
7	8,5	9	9	6	11	8	9	8	6,5	9,5	12	12,5
8	14	15	15	12,5	11	14,5	13,5	8	14	14	12	15
9	14	9	9	6	3,5	8	9	8	6,5	9,5	4,5	12,5
10	8,5	9	9	6	3,5	8	3,5	8	6,5	3,5	4,5	12,5
11	8,5	9	9	6	3,5	8	3,5	8	6,5	9,5	4,5	12,5
12	14	9	9	12,5	11	8	13,5	14,5	14	14	12	12,5
13	8,5	9	9	6	11	8	9	8	6,5	9,5	12	12,5
14	2,5	2	9	12,5	11	8	13,5	8	6,5	3,5	4,5	12,5
15	8,5	9	9	12,5	11	8	9	8	6,5	9,5	4,5	12,5

Таблица 3

Значения $T_{кр}$, $\tau_в$ для разных сочетаний дисциплин

	2–3	1–5	2–4	8–9	10–11	9–12	2–7	6–9
$T_{кр}$	0,38							
$\tau_в$	0,89	0,46	0,96	0,83	0,79	0,62	0,93	0,87

Статистические данные таблицы 3 позволяют сделать следующий вывод: поскольку полученное значение выборочного коэффициента ранговой корреляции больше критического значения $\tau_в > T_{кр}$, то между рассматриваемыми качественными признаками существует значимая ранговая корреляционная связь [6]. Отметим, что выявлены очень сильные связи между оценками студентов по дисциплинам «Элементарная математика» и «Дополнительные главы высшей математики», «Элементарная математика» и «Методика обучения математике» (значения 0,96 и 0,93 из табл. 3). Кроме того, определены сильные связи между оценками обучаемых по предметам «Элементарная математика» и «Алгебра и теория чисел», «Электронные образовательные ресурсы» и «Методика обучения информатике», «Web-дизайн» и «Методика обучения информатике», «Теоретические основы информатики» и «Методика обучения информатике» (значения 0,89; 0,87; 0,83; 0,79 из табл. 3) и средняя степень тесноты связи между оценками по дисциплине «Методика обучения информатике» и выпускной квалификационной работе (значение 0,62). Отметим также, что значение 0,46 (см. табл. 3) характеризует в целом слабую связь между дисциплинами «Общая информатика» и «Программирование».

Обсуждение и заключения

Проведенный статистический анализ дает возможность объективно оценить существующие связи между дисциплинами, используемыми технологиями и методиками в процессе обучения, выявить возможные проблемы в изучении студентами конкретного учебного предмета, его влияние на смежные дисциплины и качество обучения в целом.

Естественным образом возникают некоторые вопросы: с чем связана слабая теснота связи между некоторыми смежными дисциплинами? Какие факторы на это оказали влияние? По нашему мнению, статистический анализ, выполненный в данной работе, поможет выработать организационные управленческие решения в учебном процессе университета. Такой подход значим в решении проблемы качественного обучения студентов и управления образовательным процессом с применением корреляционного анализа.

Список источников

1. Попов Н. И. Управление качеством обучения в вузе в условиях фундаментализации математического образования // Вестник Марийского государственного технического университета. Серия «Экономика и управление». 2012. № 1 (14). С. 11–19.

2. Саранцев Г. И. Учителю – современное методическое мышление // Наука и школа. 2014. № 2. С. 12–16.

3. Шукшина Т. И., Мовсесян Ж. А. Формирование дидактической компетентности студентов в процессе самостоятельной работы // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 83–87.

4. Родионов М. А., Акимова И. В., Губанова О. М. Формирование предметной составляющей профессиональной компетенции учителя информатики // Вопросы современной науки и практики. 2017. № 2 (64). С. 129–139.

5. Кобзарь А. И. Прикладная математическая статистика. Для инженеров и научных работников. М. : ФИЗМАТЛИТ, 2006. 816 с.

6. Попов Н. И. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике для психологов : учеб. пособие. Йошкар-Ола : Мар. гос. ун-т. 2006. 76 с.

References

1. Popov N. I. Management of the quality of education at the university in the conditions of fundamentalization of mathematical education. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta* = Bulletin of the Mari State Technical University. Series “Economics and Management”. 2012; 1 (14):11-19. (In Russ.)

2. Sarantsev G. I. Teacher – modern methodical thinking. *Nauka i shkola* = Science and school. 2014; 2:12-16. (In Russ.)

3. Shukshina T. I., Movsesyan Zh. A. Formation of didactic competence of students in the process of independent work. *Visshee obrazovanije v Rossii* = Higher education in Russia. 2017; 10(216):83-87. (In Russ.)

4. Rodionov M. A., Akimova I. V., Gubanova O. M. Formation of the subject component of the professional competence of an Informatics teacher. *Voprosy sovremennoj nauki i praktiki* = Questions of modern science and practice. 2017; 2(64):129-139. (In Russ.)

5. Kobzar A. I. Applied mathematical statistics. For engineers and scientists. Moscow, FIZMATLIT, 2006. 816 p. (In Russ.)

6. Popov N. I. Guide to problem solving in probability theory and mathematical statistics for psychologists: tutorial. Yoshkar-Ola, Mar. state un-t, 2006. 76 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Попов Н. И. – заведующий кафедрой физико-математического и информационного образования, д-р пед. наук, доц., Почет. работник высш. проф. обр. РФ.

Канева Е. А. – магистрант второго года обучения кафедры физико-математического и информационного образования.

Вклад авторов:

Попов Н. И. – научное руководство; развитие методологии; критический анализ и доработка текста.

Канева Е. А. – представление данных в тексте; компьютерные работы.

Information about the authors:

Popov N. I. – Head of the Department of Physics, Mathematics and Information Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Doc., Honorary Worker of Higher Prof. Education of RF.

Kaneva E. A. – Master's Degree student of the Department of Physics, Mathematics and Information Education.

Contribution of the authors:

Popov N. I. – scientific management; development of methodology; critical analysis and revision of the text.

Kaneva E. A. – presentation of data in the text; computer work.

Статья поступила в редакцию 12.09.2022; одобрена после рецензирования 19.09.2022; принята к публикации 20.09.2022.

The article was submitted 12.09.2022; approved after reviewing 19.09.2022; accepted for publication 20.09.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 100–106.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):100-106.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 371.31
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_100

Формирование универсальных учебных действий младших школьников

Наталья Владимировна Рябова[1*], Елена Александровна Котькина[2], Ольга Васильевна Терлецкая[3]
[1, 2, 3]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]ryabovanv@bk.ru*, https://orcid.org/ 0000-0002-0697-483X
[2]e.a.kotkina@bk.ru, https://orcid.org/0000-0002-6319-4514
[3]79876901514@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4756-3404
[2]Средняя общеобразовательная школа № 8, г. Саранск, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные вопросы формирования универсальных учебных действий у младших школьников на основе использования индивидуального образовательного маршрута. В работе раскрыто основное понятие универсальные учебные действия. Проведен анализ исследований отечественных ученых, рассматривающих сущность универсальных учебных действий с точки зрения системного и деятельностного подходов. В ходе работы определены возможные пути формирования универсальных учебных действий посредством применения индивидуальных образовательных маршрутов с учетом индивидуальных возможностей обучающихся. Авторы утверждают, что проведённое исследование показало эффективность осуществленного экспериментального обучения и подтвердило правильность выбранных путей, средств и методов формирования универсальных учебных действий у младших школьников. С учетом полученных результатов можно говорить о том, что применение индивидуального образовательного маршрута способствует формированию универсальных учебных действий учеников в начальной школе.

Ключевые слова: младшие школьники, универсальные учебные действия, индивидуальный образовательный маршрут, универсальные учебные действия

Благодарности: работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) по теме «Научно-методическое сопровождение образовательной деятельности в сфере общего образования».

Для цитирования: Рябова Н. В., Котькина Е. А., Терлецкая О. В. Формирование универсальных учебных действий младших школьников // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 100–106. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_100.

PEDAGOGY

Original article

The formation of universal educational actions of junior schoolchildren

Natalya V. Ryabova[1*], Elena Al. Kotkina[2], Olga V. Terletskaya[3]
[1, 2, 3]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]ryabovanv@bk.ru*, https://orcid.org/ 0000-0002-0697-483X
[2]e.a.kotkina@bk.ru, https://orcid.org/0000-0002-6319-4514
[3]79876901514@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4756-3404
[2]Secondary School No. 8, Saransk, Russia

Abstract. The article deals with topical issues of the formation of universal educational activities for younger students based on the use of an individual educational route. The paper reveals the basic concept of universal learning activities. The analysis of researches of the domestic scientists considering essence of

© Рябова Н. В., Котькина Е. А., Терлецкая О. В., 2022

universal educational actions from the point of view of system and activity approaches is carried out. In the course of the work, possible ways of forming universal educational activities were determined through the use of individual educational routes, taking into account the individual capabilities of students. The authors argue that the study showed the effectiveness of the implemented experimental learning and confirmed the correctness of the chosen ways, means and methods for the formation of universal educational activities in younger students. Taking into account the results obtained, we can say that the use of an individual educational route contributes to the formation of universal educational activities of students at elementary school.

Keywords: junior schoolchildren, individual educational route, universal educational actions

Acknowledgments: the work was carried out within the framework of a grant for research work in priority areas of scientific activity of the Mordovian State Pedagogical University on the topic «Scientific and methodological support of educational activities in the field of general education».

For citation: Ryabova N. V., Kotkina E. A., Terletskaya O. V. Formation of universal educational activities of junior schoolchildren. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):100-106. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_100.

Введение

В современном мире парадигма образования коренным образом меняется, а значит, и меняется деятельность учителя начальной школы, акцент переносится с усвоения знаний на формирование умений «учиться».

Одним из актуальных аспектов в педагогической науке, обусловленных значимостью процесса становления и развития готовности к полноценной жизнедеятельности в современном обществе, является проблема уровня форсированности универсальных учебных действий (УУД). Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет УУД как комплекс навыков ребенка, обеспечивающих его социализацию и способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса[1].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что универсальные учебные действия у учеников начальной школы сформированы на низком уровне. В трудах таких авторов, как А. И. Балашова, Н. А. Ермакова, А. Ф. Потылицина речь идет о закономерном становлении качественной диагностики, структурировании процесса формирования УУД младших школьников, включении в него методов, приемов активного и инновационного обучения, а также совершенствование содержания образования путем усиления практико-ориентированной составляющей [1].

Представим результаты опытно-экспериментальной работы, в ходе которой был создан и апробирован диагностический инструментарий (тренажер), позволяющий изучить уровни сформированности УУД у учеников и дифференцировать детей по уровням сформированности исследуемых УУД, апробирована программа формирующего эксперимента, направленная на развитие УУД младших школьников с учетом индивидуальных возможностей и психолого-педагогических особенностей обучающихся, выявлена динамика продвижения указанной категории обучающихся в овладении УУД [2].

Обзор литературы

В ходе изучения психолого-педагогической литературы (А. Г. Асмолов, О. В. Буторина, Н. Ф. Виноградова, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.) удалось выявить значительное количество научных и практических материалов, посвященных разностороннему рассмотрению проблемы формирования универсальных действий обучающихся [3, с. 56]. Существует «Программа развития общих учебных умений и навыков школьников», которая была создана в 80-х гг. XX в., но не была апробирована в школьной практике. Она содержит рекомендации по включению общеучебных умений в цели и содержание образования. Ее автором является Н. А. Лошкарева [4].

Концепция развития УУД в педагогике появилась относительно недавно. Ее автором является А. Г. Асмолов. Основа концепции – системно-деятельностный подход. Основными задачами документа является конкретизация оценки результатов начального общего образования; актуализация уже установившихся принципов в образовательно-воспитательных программах для обеспечения преемственности образования [3, с. 23].

Термин *универсальные учебные действия* в нашем исследовании, исходя из анализа психолого-педагогической литературы (А. Г. Асмолов, О. В. Буторина, Н. Ф. Виноградова, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.), определяется как «действия, которые обеспечивают возможность самореализовываться через получение новых знаний и умений» [3, с. 48].

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3_1_.pdf (дата обращения: 26.05.2022).

Традиционно выделяют четыре основных блока УУД: познавательные, коммуникативные, личностные и регулятивные действия.

ФГОС НОО гласит, что в результате обучения у школьников должны быть сформированы не только знания, но и понимание, осмысление, усвоение, что и является универсальными действиями. Поэтому для его реализации главными задачами становится ориентация на развивающий потенциал школьника, а также становление УУД как психологической составляющей содержания образования[1]. М. Г. Остренко говорит, что с целью повышения качества и организации доступности образования, для эффективности формирования УУД младших школьников целесообразно моделирование и реализация индивидуальных образовательных маршрутов. В основе моделирования индивидуального образовательного маршрута используется следующий алгоритм: 1) выявить индивидуальные особенности ученика; 2) определить цели и задачи обучения; 3) создать индивидуальный образовательный маршрут; 4) осуществить выбор форм, методов и средств реализации созданного маршрута; 5) провести диагностику полученных результатов [5].

Научная литература по проблеме исследования позволяет констатировать, что категория *универсальные учебные действия* учеными рассматривается разносторонне. Для нашего исследования значимо выделение факторов, говорящих о становлении и развитии УУД, – психологическое и эмоциональное состояние школьников, социализация, воспитание и обучение не только в школе. Н. Ф. Виноградова утверждает, что формирование УУД является очень важным фактором образования, при этом ценность проектирования индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) высока [6].

Материалы и методы

В ходе изучения проблемы нами использовались теоретические методы (анализ психолого-педагогической литературы, посвященной рассмотрению изучаемой проблематики), организация педагогического исследования и качественный и количественный анализ полученных данных.

Первым этапом в работе был анализ литературы, а также систематизация и обобщение полученной информации. На втором этапе осуществлялось проектирование методики изучения и выявление уровней сформированности УУД у учеников начальной школы, что послужило основой для разработки индивидуальных образовательных маршрутов формирования УУД у младших школьников. Третий этап включал в себя апробацию созданных маршрутов с учетом возможностей обучающихся, а также выявлялась динамика их продвижения в овладении УУД.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и результатов констатирующего эксперимента нами был разработан и проведен формирующий эксперимент. Его целью стала разработка и апробация индивидуальных образовательных маршрутов формирования УУД у младших школьников с учетом индивидуальных возможностей обучения. В ходе реализации спроектированных маршрутов решались воспитательные, развивающие и образовательные задачи. Апробация индивидуальных образовательных маршрутов завершилась контрольным срезом.

С целью диагностики уровня сформированности УУД при проведении констатирующего и контрольного экспериментов использовался разработанный нами электронный продукт «Экспресс-диагностика универсальных учебных действий младших школьников». Тренажер представляет комплекс заданий из 26 диагностирующих упражнений, разделенных на 4 блока. Каждый блок включает упражнения на диагностику личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий. Типология заданий различна: ряд заданий предусматривает выбор правильного ответа из четырех предложенных вариантов или выбора нескольких правильных ответов из множества предложенных, также в разработку включены задания на соответствие. В каждом блоке задания подобраны таким образом, чтобы было легко определить уровень владения коммуникативными УУД, личностными УУД, познавательными УУД, регулятивными УУД. Разработанный электронный продукт прошел апробацию на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 8» (МОУ «СОШ № 8») г. Саранска. Тренажер создан в помощь учителям начальной школы, а также педагогам-психологам. Удобство и ценность разработки в том, что его возможно использовать с помощью информационно-коммуникативных технологий или в печатном виде.

Результаты исследования

Остановимся на характеристике результатов констатирующего эксперимента, в ходе которого был выявлен уровень УУД учеников начальной школы. В нем принял участие 31 школьник МОУ «СОШ № 8» г. Саранска в возрасте от 9 до 10 лет (16 человек – контрольная группа (КГ) и 15 человек – экспериментальная группа (ЭГ).

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3_1_.pdf (дата обращения: 26.05.2022).

Первый блок заданий, включенных в тренажер экспресс-диагностики, был направлен на анализ и изучение уровня сформированности личностных УУД. При выполнении первого задания 43 % школьников ЭГ и 46 % школьников КГ показали высокие результаты, которые продемонстрировали наличие высоких познавательных интересов. Частично правильно выполнили задание 56 % испытуемых ЭГ и 53 % школьников КГ. Дети чувствовали себя в школе свободно и уверенно; не всегда были успешны в общении с одноклассниками и взаимоотношениях с учителем; учеников, которые не смогли выполнить задания, не выявлено.

При выявлении трех уровней (высокий, средний и низкий) сформированности УУД нами были получены следующие результаты: большинство младших школьников – 31 % детей ЭГ и 33 % испытуемых КГ действовали по образцу, при этом не испытывали трудностей. Частично выполнили задание 50 % испытуемых ЭГ и 46 % детей КГ, сделанные ошибки они исправляли неуверенно; требовалась помощь со стороны экспериментатора (в нашем случае учителя), так как самостоятельно анализировать свои действия они не могли, но легко оценивали поступки и действия других учеников. Не справились с заданием 19 % школьников ЭГ и 20 % КГ, это группа детей, которая нуждалась в помощи экспериментатора, для того чтобы дополнительно прокомментировать и повторить инструкцию.

После анализа результатов выполнения заданий для диагностики коммуникативных УУД было выявлено, что 31 % испытуемых ЭГ и 40 % испытуемых КГ успешно справились с работой, продемонстрировав высокий уровень вербального компонента (могли аргументировать выбор, выстроить диалог с собеседником и экспериментатором). Частично справились с заданиями 43 % испытуемых ЭГ и 40 % детей КГ (они понимали существование разных точек зрения, но аргументировать и объяснить свою позицию не могли; ответ на вопросы был кратким, чаще всего с использованием простых и односложных предложений и с ошибками при его построении). С заданием не справились 25 % учеников ЭГ и 20 % детей КГ (в ответах присутствовали бездоказательные рассуждения, дети нуждались в наводящих вопросах для осуществления диалога).

При оценке познавательных УУД 37 % детей ЭГ и 40 % школьников КГ верно выполнили задание, продемонстрировав высокие познавательные мотивы, стремление успешно выполнять предъявляемые требования экспериментатора. Частично справилось с выполнением заданий 50 % опрошенных ЭГ и 53 % испытуемых КГ, которые выполняли работу неторопливо, в отдельных вопросах выражали собственную точку зрения, частично мотивируя свой ответ, в целом мало интересуясь учебным процессом. Не справились с заданиями 12 % испытуемых ЭГ и 6 % детей КГ, они занималась посторонними делами, играли; на замечания экспериментатора реагировали агрессивно, часто отказывались от выполнения заданий, игнорируя правила поведения в школе; в целом эти школьники испытывали большие трудности в усвоении учебного материала.

Результаты констатирующего эксперимента позволили выделить три уровня сформированности УУД обучающихся младшего школьного возраста: высокий уровень (35 % детей ЭГ и 39 % детей КГ – школьники, которые достаточно хорошо, быстро и правильно выполняли задания); средний уровень (50 % детей ЭГ и 49 % детей КГ – школьники, которые при выполнении заданий испытывали трудности, допускали единичные ошибки, с помощью экспериментатора исправляли их); низкий уровень (14 % ЭГ и 11 % детей КГ – школьники, которые испытывали значительные трудности, принимали помощь экспериментатора, однако многие ошибки исправлялись ими на неверный вариант).

С ориентацией на результаты констатирующего эксперимента были разработаны, а в ходе формирующего эксперимента апробированы индивидуальные образовательные маршруты для учеников, учитывая их психофизические особенности и те трудности, которые были выявлены в ходе диагностики УУД. В первом варианте для высокого уровня сформированности УУД акцент в работе был сделан на развитии самостоятельности и формировании умения анализировать условия заданий, планировать предстоящую деятельность и доводить ее до логического завершения. Во втором варианте для среднего уровня: формирование познавательной мотивации, интереса к учебной деятельности, самостоятельности в понимании предлагаемых заданий и умений выполнять их. В третьем варианте для низкого уровня: планирование и проведение индивидуальных консультаций. Дальнейшие действия были направлены на обучение школьников способам усвоения общественного опыта, формирование основных компонентов, преобладающих на этом возрастном этапе видов деятельности, развитие самостоятельности, общения и эффективного взаимодействия. Реализация поставленных задач достигалась путем включения обучающихся в специально организованный образовательно-развивающий процесс, реализуемый с учетом индивидуальных возможностей каждого обучающегося.

В ходе апробации индивидуальных образовательных маршрутов большое значение уделялось реализации индивидуального подхода к обучающимся с различными уровнями сформированности УУД в процессе проведения всех основных предметов начального образования. На подобных занятиях наряду с традиционными методами и приемами обучения применялись мультимедийные презентации, дидактические и ролевые, развивающие и познавательные игры, музыкальное сопровождение. Это способствовало активизации и стимулированию деятельности обучающихся, предупреждению утомляемости посредством смены видов деятельности, формированию интереса школьников к учебе и повышению результативности педагогического воздействия.

Для выявления динамики продвижения обучающихся в овладении УУД нами был проведен контрольный эксперимент. Для диагностики был адаптирован материал тренажера, применяемого на этапе констатирующего эксперимента.

На этапе контрольного эксперимента было зафиксировано улучшение результатов УУД у учащихся. На этом этапе с целью диагностики были использованы адаптированные задания тренажера. При выполнении заданий первого блока фиксировалось продвижение обучающихся в овладении личностными УУД. Выполняя задания первого блока, 75 % школьников ЭГ и 53 % школьников КГ показали высокие познавательные умения, стремились учитывать интересы и потребности других людей. Частично правильно выполнили второе задание 25 % испытуемых ЭГ и 46 % школьников КГ. Диагностика проходила в комфортных условиях для них, что способствовало успешной реализации собственных интересов с учетом интересов других. Не выполнивших задание не зафиксировано. Выполнение заданий второго блока показало динамику роста регулятивных УУД. 62 % испытуемых ЭГ и 33 % детей КГ безошибочно выполнили задание. Некоторые школьники частично правильно выполнили задание (37 % детей ЭГ и 53 % КГ), они постарались понять его суть, а далее приступили к выполнению, допуская при этом единичные ошибки. После проведения обучения в ЭГ детей с низким уровнем не было, а в КГ 13 % школьников неправильно выполнили задание, они понимали инструкцию, стремились выполнить задание правильно, принимали помощь со стороны экспериментатора в виде указаний. Задания третьего блока позволили выявить динамику продвижения участников эксперимента в овладении коммуникативными УУД. 68 % школьников ЭГ и 40 % КГ быстро и верно выполнили задание; точно ответили на все поставленные вопросы. Частично правильно выполнили задание 32 участников ЭГ и 53 % КГ. Несмотря на то, что школьники совершали ошибки, они самостоятельно исправляли их. Не справились с заданием 7 % детей КГ. При выполнении заданий четвертого блока можно было отследить динамику овладения обучающимися познавательными УУД. 75 % школьников ЭГ и 40 % КГ справились с заданием, они хорошо ориентировались в задачах, при этом помощь со стороны экспериментатора в данной группе не требовалась. Школьники, выполнившие частично правильно задание (25 % в ЭГ и 60 % в КГ), с легкостью справились с предложенным материалом. С заданием справились все участники эксперимента.

По результатам контрольного эксперимента также было выявлено три уровня сформированности УУД, но в них высокий уровень представлен в ЭГ – 70 % школьников, а в КГ – 41 % школьников (это выше, чем на этапе констатирующего эксперимента на 34 % в ЭГ и 2 % в КГ соответственно), средний – в ЭГ – 29 % и в КГ – 53 %, низкий – в ЭГ – 0 % и КГ – 5 %.

По итогам проведенного исследования следует отметить значительное отличие уровня сформированности УУД в ЭГ и КГ. После экспериментального обучения количество учащихся, которые справились с заданием, увеличилось, а количество учащихся, неверно выполнивших задания – сократилось. Приведенные данные позволяют говорить об эффективности проведённого обучения с учетом разработанных ИОМ.

Обсуждение и заключения

Исследование проблемы показало, что процесс формирования УУД в ходе реализации индивидуального образовательного маршрута является актуальным и значимым в условиях модернизации образования. Новаторство и новизна идеи являются неотъемлемой частью в образовании, к числу которой относится переход российской школы на ФГОС НОО. В соответствии с данными стандартами, опытом отечественной науки и практики у обучающихся начальной школы формируются четыре вида УУД – личностные, регулятивные, коммуникативные, познавательные. В современном образовательном пространстве возникает необходимость и целесообразность формирования УУД у младших школьников [8]. С этой целью нами разработан тренажер, позволяющий отслеживать динамику продвижения обучающихся в овладении указанными УУД. На основе первичной диагностики обучающихся мы констатировали, что примерно третья часть участников эксперимента нуждается в целенаправленной организации образовательного процесса, обеспечивающего формирование указанных видов умений. С целью реализации данной работы нами были спроекти-

рованы три варианта ИОМ для таких школьников с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей обучения; в процессе обучения использовался индивидуальный подход, в ходе реализации которого для них создавались благоприятные условия развивающего обучения. Контрольные диагностические срезы, проводимые с применением тренажера, позволяли говорить о том, что у обучающихся экспериментальной группы возрос уровень учебной мотивации (дети быстро ориентировались в задании, поднимали руки и активно занимались на занятиях); изменилась направленность внимания (дети давали не только правильный ответ, но и предлагали дополнительные варианты решения поставленной задачи); появился конструктивный диалог со взрослыми и сверстниками, стало продуктивным межличностное взаимодействие; качественные изменения произошли в личных взаимоотношениях школьников (появилась потребность в общении со сверстниками, а также умения межличностной коммуникации).

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы: во-первых, в условиях модернизации образования, в ходе реализации ФГОС НОО, необходимо учитывать индивидуальные возможности, психолого-педагогические особенности каждого ребенка, что приведет к обеспечению условий для повышения доступности и качества их обучения; во-вторых, в соответствии с задачами ФГОС НОО следует целенаправленно организовать процесс формирования УУД (личностных, регулятивных, коммуникативных, познавательных) с ориентацией на мониторинговые исследования, обеспечивающие дифференциацию обучающихся с учетом уровня сформированности указанных действий, а также спроектированные на их основе индивидуальные образовательные маршруты; в-третьих, для получения высоких результатов уровня сформированности УУД учеников начальной школы необходимо создание диагностического и дидактического инструментария, который сможет повысить качество образования каждого ребенка и обеспечить его доступность.

Список источников

1. Балашова А. И., Ермолова Н. А., Потылицына А. Ф. К вопросу о развитии универсальных учебных действий // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 5. С. 69–73. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=16382365 (дата обращения: 06.06.2022).

2. Носова Н. В., Цатурян М. О. Психолого-педагогическая модель формирования универсальных учебных действий у младших школьников во внеучебной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51. С. 374–380. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25838978 (дата обращения: 06.06.2022).

3. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, О. А. Карабановой, С. В. Молчанова. М. : Просвещение, 2008. 151 с.

4. Лошкарева Н. А. 120 уроков развития младшего школьника. М. : Ось-89, 2008. 160 с

5. Остренко М. Г. Моделирование и реализация индивидуальных маршрутов учащихся в образовательном процессе школы : дис. … канд. пед. наук. Псков, 2004. 242 с. URL: http://www.dissercat.com/content/modelirovanie-i-realizatsiya-individualnykh-marshrutov-uchashchikhsya-v-obrazovatelnom-prots36 (дата обращения: 06.06.2022).

6. Виноградова Н. Ф. Формирование у младших школьников универсальных учебных действий // Начальное образование. 2016. Т. 4, № 2. С. 3–5. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26499047 (дата обращения: 06.06.2022).

7. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб., 1997. 224 с. URL: https://www.twirpx.com/file/1607988/ (дата обращения: 06.06.2022).

8. Неясова И. А Формирование личностных универсальных учебных действий у младших школьников в образовательном процессе // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 47–50. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=28856765 (дата обращения: 06.06.2022).

References

1. Balashova A. I., Ermolova N. A., Potylitsyna A. F. On the development of universal educational activities. *Municipal`noe obrazovanie: innovacii i e`ksperiment* = Municipal education: innovations and experiment. 2009; 5:69-73. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=16382365 (accessed 06.06.2022). (in Russ.)

2. Nosov N. V. Tsaturyan M. O. Psycho-pedagogical model of formation of universal educational actions of Junior schoolchildren in extracurricular activities. *Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of modern pedagogical education. 2016; 51:374-380. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25838978 (accessed 06.06.2022). (in Russ.)

3. Asmolov A. G. How to design universal learning activities at elementary school: from action to thought: a guide for teachers / edited by A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaya, I. A. Volodarskaya, O. A. Karabanova, S. V. Molchanov. Moscow, Education, 2008. 151 p. URL: http://docplayer.ru/42293-Pod-redakciey-a-g-asmolova.html (accessed 06.06.2022). (in Russ.)

4. Loshkareva N. A. 120 lessons of development of the younger schoolboy. Moscow, Axis-89, 2008. 160 p. (in Russ.)

5. Ostrenko M. G. Modeling and implementation of individual routes of students in the educational process of the school: dis. ... Cand. Ped. Sc. Pskov, 2004. 242 p. URL: http://www.dissercat.com/content/modelirovanie-i-realizatsiya-individualnykh-marshrutov-uchashchikhsya-v-obrazovatelnom-prots36 (accessed 06.06.2022). (in Russ.)

6. Vinogradova N. F. Formation of universal educational actions of younger students. *Nachal`noe obrazovanie* = Primary education. 2016; 4(2):3-5. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26499047 (accessed 06.06.2022). (in Russ.)

7. Vygotsky L. S. Questions of child psychology. St. Petersburg, 1997. 224 c. URL: https://www.twirpx.com/file/1607988/ (accessed 06.06.2022). (in Russ.)

8. Neyasova I. A. Formation of personal universal educational actions of Junior schoolchildren in the educational process. *Gumanitarny`e nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 1(29):47-50. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=28856765 (accessed 06.06.2022). (in Russ.)

Информация об авторах:

Рябова Н. В. – зав. кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии, д-р пед. наук, доц.

Котькина Е. А. – учитель начальных классов, соискатель кафедры педагогики.

Терлецкая О. В. – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Ryabova N. V. – Head of Department of Special Pedagogy and Medical Foundations of Defectology, Dr. Sci. (Pedagogy), Doc.

Kotkina E. A. – primary school teacher, Applicant of the Department of Pedagogy.

Terletskaya O. V. – Senior Lecturer of Department of Special Pedagogy and Medical Foundations of Defectology.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 06.06.2022; одобрена после рецензирования 14.06.2022; принята к публикации 15.06.2022.

The article was submitted 06.06.2022; approved after reviewing 14.06.2022; accepted for publication 15.06.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 107–115.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):107-115.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.016: 57(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_107

К проблеме разработки методики формирования естественнонаучной грамотности обучающихся при изучении биологии в школе

Михаил Александрович Якунчев[1*], Наталья Геннадьевна Семенова[2], Иван Федорович Маркинов[3], Роман Владимирович Осинин[4]
[1, 2, 4]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]mprof@list.ru[*], http://orcid.org/0000-0002-0555-6900
[2]natashasemenovak@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-0555-6900
[4]osinin.r.v@list.ru, http://orcid.org/0000-0003-2398-0171
[3]Московский государственный областной университет, Москва, Россия, mark33@list.ru, https://orcid.org/0000-0002-2932-7993

Аннотация. Статья отражает материалы, характеризующие сущностные характеристики определенных элементов общей методики формирования естественнонаучной грамотности обучающихся при изучении биологии как дисциплины предметной области «Естественные науки». Представленные материалы могут служить в качестве теоретической основы для разработки методических средств в направлении овладения обучающимися способностью использовать знания о живых объектах, их организации и функционировании, выявлять происходящие в живой природе изменения из-за природных и антропогенных факторов, определять возникающие при этом проблемы и принимать решения теоретического и прикладного назначения. Предметом исследования в статье является совокупность элементов общей методики формирования естественнонаучной грамотности при изучении одной из обязательных дисциплин предметной области «Естественные науки» учебного плана общеобразовательной школы – биологии и характеристика каждого из элементов с позиции установок Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся *(Programme for International Student Assessment – PISA)*.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, обучение биологии, естественнонаучная грамотность, элементы общей методики формирования естественнонаучной грамотности обучающихся при изучении биологии

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Формирование функциональной грамотности обучающихся при изучении предметов естественнонаучного цикла».

Для цитирования: Якунчев М. А., Семенова Н. Г., Маркинов И. Ф., Осинин Р. В. К проблеме разработки методики формирования естественнонаучной грамотности обучающихся при изучении биологии в школе // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 107–115. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_107.

PEDAGOGY

Original article

To the problem of developing a methodology for the formation of natural science literacy of students in the study of Biology at school

Mikhail A. Yakunchev[1*], Natalia G. Semenova[2], Ivan F. Markinov[3], Roman V. Osinin[4]
[1, 2, 4]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]mprof@list.ru[*], http://orcid.org/0000-0002-0555-6900
[2]natashasemenovak@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-0555-6900
[4]osinin.r.v@list.ru, http://orcid.org/0000-0003-2398-0171
[3]Moscow State Regional University, Moscow, Russia, mark33@list.ru, https://orcid.org/0000-0002-2932-7993

© Якунчев М. А., Семенова Н. Г., Маркинов И. Ф., Осинин Р. В., 2022

Abstract. The article reflects materials characterizing the essential characteristics of certain elements of the general methodology for the formation of natural science literacy of students in the study of Biology as a discipline of the subject area «Natural Sciences»; presented materials can serve as a theoretical basis for developing methodological tools in the direction of mastering the ability of students to use knowledge about living objects, their organization and functioning, identify changes occurring in wildlife due to natural and anthropogenic factors, determine problems that arise and make decisions for theoretical and applied purposes. The subject of research in the article is a set of elements of the general methodology for the formation of natural science literacy when studying one of the mandatory disciplines of the subject area «Natural Sciences» of the curriculum of a general education school – Biology and the characterization of each of the elements from the standpoint of the Program for International Student Assessment (PISA).

Keywords: comprehensive school, Biology training, natural science literacy, elements of the general methodology for the formation of natural science literacy of students studying Biology

Acknowledgements: the study was carried out within the framework of a grant for research work in priority areas of scientific activity of partner universities in networking (I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Formation of the functional literacy of students in the study of subjects of the natural science cycle».

For citation: Yakunchev M.A., Semenova N.G., Markinov I.F., Osinin R.V. To the problem of developing a methodology for the formation of natural science literacy of students in the study of Biology at school. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):107-115. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_107.

Введение

Формирование научной грамотности подрастающего поколения во всем мире признается в качестве одного из приоритетных направлений общего образования. Наука, как известно, является самым эффективным средством объективного познания окружающей действительности. Более того, она во многом служит устойчивым фундаментом полноценного функционирования общества, что происходит в силу получения знания, ознакомления с его организацией и способами практического применения в хозяйственной деятельности человека. Следовательно, научная грамотность становится остро востребованной, когда накопленные знания приобретают высокую значимость, предопределяя технологическое, социальное и экономическое развитие. Чем глубже научные знания, тем более эффективные способы можно находить для решения насущных проблем. Важно, чтобы в этот процесс обучающиеся включались бы при общеобразовательной подготовке. Сегодня к освоению предложены читательская, математическая, естественнонаучная, финансовая грамотность, а также креативное мышление и глобальные компетенции. Естественнонаучная грамотность среди них занимает особое положение. Естествознание исследует глубинные пласты природной действительности, используя широкий спектр методов теоретического и эмпирического назначения при задействовании математического аппарата. Полученные им знания открывали и продолжают открывать широкие возможности развития интеллекта человека, формирования его мировоззрения, создания технических и технологических средств для их применения в различных сферах материальной и духовной жизни. В последнее время роль естествознания усиливается из-за настоятельной необходимости решения проблем, которые относятся к приоритетным фронтирам мировой науки – поиску новых источников энергии, рациональных способов природопользования, средств организации среды обитания человека, созданию нано- и биотехнологий, производству эффективных лекарственных препаратов в преодолении трудноизлечимых болезней. Для успешного формирования естественнонаучной грамотности в общеобразовательной школе предназначены соответствующие предметы, а именно астрономия, физика, химия, география и биология. При этом каждый из них обладает определенным потенциалом для реализации обозначенного процесса, который, к сожалению, в общеметодическом плане остается недостаточно разработанной. Настоящая статья посвящена характеристике элементов общей методики формирования естественнонаучной грамотности в отношении школьной биологии. Она, как известно, в PISA в среднем занимает 40 % объема учебного материала под рубрикой «Живые системы».

Обзор литературы

Изучение литературы выполнялся нами по нескольким аспектам, в частности по аспекту выражения сущности понятий «научная грамотность» и «функциональная грамотность», по аспекту определения элементов общей методики формирования естественнонаучной грамотности обучающихся, по аспекту сущностной характеристики каждого из определенных элементов названной методики при изучении биологии как дисциплины предметной обла-

сти «Естественные науки». По первому аспекту для нашего исследования для нас важны работы Г. С. Ковалевой [1], И. А. Колесниковой [2], С. Г. Куприяновой [3] и В. Г. Разумовского [4]. В них рассматриваются вопросы формулирования определений понятий *научная грамотность* и *функциональная грамотность*, а также определения их смысловых доминант с позиции PISA. На основе изученных публикаций получена возможность сформулировать собственные варианты обозначенных выше понятий. По второму аспекту были востребованы работы Н. Д. Андреевой [5], Е. Е. Минченкова [6] и Е. А. Таможней [7]. С опорой на них актуализировалась проблема выделения элементов методики в отношении формирования естественнонаучной грамотности обучающихся при обучении биологии и определилась совокупность из пяти приоритетных элементов – целевого, содержательного, процессуального, результативного и диагностического. По третьему аспекту были значимы публикации Н. М. Мамедова и С. Е. Мансуровой [8], Н. А. Заграничной, Л. А. Паршутиной и А. Ю. Пентина [9], А. Ю. Пентина [10, 11], Чигишевой О. П., Солтовец Е. М. и Бондаренко А. В. [12], Якунчева М. А. [13]. Они послужили основой для смыслового наполнения соответствующим материалом определенных нами элементов методики формирования естественнонаучной грамотности обучающихся.

Материалы и методы

В качестве материалов исследования стали результаты изучения педагогической и методической литературы. Они касаются поиска доминантов понятий *научная грамотность* и *естественнонаучная грамотность* и формулирования их дефиниций, определения и характеристики элементов общей методики формирования естественнонаучной грамотности обучающихся, представления и описания содержания учебного материала для школьной биологии как дисциплины предметной области «Естественные науки» с позиций требований PISA. В процессе выполнения кабинетного исследования использованы теоретические методы. Приоритетными из них стали анализ, абстрагирование, генерализация, систематизация и обобщение материалов исследования.

Результаты исследования

В современной педагогической литературе обнаруживаются разные формулировки понятия *научная грамотность* в отношении сферы общего образования, о чем свидетельствуют уже опубликованные работы. С нашей позиции, его смысл заключается в том, чтобы обучающийся понимал сущность науки как формы человеческого бытия, результатом которого являются объективные знания, владел бы ими для научного объяснения предметов, явлений, процессов окружающей действительности и получения новых знаний, был бы осведомленным в значении науки для развития материальной и духовной сфер общества и готовым к применению полученных знаний в решении задач прикладного назначения. В соотношении с ним естественнонаучная грамотность нами определяется как способность обучающихся применять освоенные теоретические знания об организации и функционировании природы, ее изменениях в силу различных причин для выяснения насущных проблем для их решения в практическом ключе.

Прежде чем приступить к характеристике элементов общей методики формирования естественнонаучной грамотности в процессе обучения биологии важно определиться с их названиями. Соглашаясь с мнением отечественных специалистов в области частных методик в качестве таковых выдвигаются целевой, содержательный, процессуальный, результативный и диагностический элементы. В совокупности они образуют методическую систему как теоретический конструкт с соответствующим смысловым наполнением, при практической реализации которой можно добиться положительного влияния на личность обучающегося в аспектах обучения, воспитания и развития на основе использования предметно-биологического материала. Представим краткие характеристики каждого из названных элементов общей методики формирования естественнонаучной грамотности при изучении биологии в общеобразовательной школе.

Целевой элемент как совокупность представлений об ожидаемых идеальных результатах сформированности функциональной грамотности в предметной подготовке следует определять с учетом установок целеполагания, выраженных в новой редакции ФГОС ООО в части «Биология» [14; 15] и PISA [16]. В таком случае цель заключается в формировании у обучающихся способности использовать освоенные знания о живых объектах для понимания организации и функционирования окружающего мира, выявления происходящих в нем изменений из-за природных и антропогенных факторов, определения возникающих при этом проблем и принятия соответствующих решений теоретического и прикладного назначения. Отметим, что способности как индивидуально-психологические особенности обучающегося не могут быть сведены к знаниям и умениям как к таковым, способности в данном случае – это еще их быстрое приобретение и запоминание для практического применения в разных видах деятельности. Цель следует конкретизировать задачами обучения, воспитания и развития. Задачи обучения заключаются в формировании научных знаний – о сущности

биологической науки, разнообразии живых объектов, особенностях их организации и функционирования, эволюционных изменениях, способах преобразования и сохранения; процедурных знаний – о методах получения нового биологического знания и исследовательских операциях; эпистемологических знаний – о возникновении научного биологического знания, его построении, функционировании, развитии, а также разных категориях его выражения в обобщенном виде. Задачи развития заключаются в формировании и обогащении познавательных процессов и, прежде всего, мышления, умений проводить приоритетные мыслительные операции, формировании связной речи и волевых усилий. Задачи воспитания заключаются в формировании научного мировоззрения, культуры познания живых объектов и ответственного отношения к ним, активности в изучении и сохранении окружающей среды.

Содержательный элемент следует представлять как педагогически переработанные основы биологической науки, имеющие общеобразовательное значение. При этом мы опираемся на концепцию содержания образования как отражения социального опыта, необходимого для полноценной жизнедеятельности каждого человека [17]. Ее сущность в обобщенном и всеобъемлющем виде выражена В. С. Ледневым: содержание образования – это адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, освоение которой обеспечивает развитие личности [18]. В соответствии с данным определением биологическую часть учебного материала для формирования естественнонаучной грамотности обучающихся целесообразно выражать в четырех компонентах – опыте знаний, опыте осуществления способов деятельности или выполнении умений и навыков, опыте эмоционально-ценностного отношения к объектам окружающей действительности и опыте творческой деятельности. Такой подход дает возможность обучающимся выполнять не только репродуктивную, но и созидательную деятельность с реализацией ее оценочной, поисковой, эвристической, исследовательской, проектной составляющих, в совокупности обеспечивающих достаточный выход в практику применения учебного материала. В сущности, этого требует ФГОС ООО в его новой редакции, а также PISA. Признавая сформулированные выше суждения в качестве теоретических предпосылок, содержание учебного материала для успешного формирования естественнонаучной грамотности при изучении биологии в школе представим в таблице 1.

Таблица 1

Содержание биологического материала для формирования естественнонаучной грамотности обучающихся

Компоненты содержания биологического материала и их приоритетные выразители
Опыт знаний о живой природе
1) **научные** (биология как наука и ее место среди других естественных наук; фундаментальные понятия – жизнь, живое вещество, живая система, метаболизм, генетическая информация, эволюция, экология; разнообразие живых объектов – таксономических, бионтологических, эйдологических, синэкологических, их организация, функционирование, изменение в силу естественных и антропогенных воздействий, преобразование и сохранение человеком; 2) **процедурные** (методы получения нового научного знания – наблюдательный, измерительный, описательный, сравнительный, экспериментальный, исторический, моделирования, прогнозирования; исследовательские операции – целеполагание, анализ имеющейся информации, выдвижение гипотезы, выполнение эксперимента, сбор данных, анализ полученной информации и проверка гипотезы, представление нового знания; сущность, структура и виды объяснения; объяснительные и прогностические модели; сущность и структура интерпретации; сущность и структура аргументации; сущность и структура доказательства); 3) **эпистемологические** (объекты – предметы, явления, процессы и принципы познания в биологии; знание в биологии – научное, процедурное, эпистемологическое, а также теоретическое и эмпирическое; категории обобщенного знания в биологии – теория на примере эволюционной теории Ч. Дарвина, гипотеза на примере гипотезы происхождения жизни на Земле, концепция на примере концепции экосистемы, закон на примерах эволюционных, экологических и генетических законов)
Опыт осуществления способов деятельности или выполнения умений
1) **применять методы биологического исследования** (описывать и оценивать методы, которыми пользуются ученые для обеспечения надёжности данных и достоверности объяснений; выбирать и использовать методы научного исследования для данной темы; предлагать и задействовать методы проверки выдвинутых гипотез); 2) **использовать интерпретацию как теоретический метод познания:** – **объяснять бытие живой природы** (вскрывать и выражать сущность организации и функционирования живых объектов, взаимодействий между ними и средой обитания, происходящих в них изменений под влиянием естественных и антропогенных факторов; применять и создавать объяснительные модели идеальных, измененных и преобразованных живых систем; обосновывать на научной основе прогнозы будущего состояния живых систем, явлений и процессов, сопряженных с ними; объяснять принцип действия технического устройства или технологии, связанных с живыми системами); – **понимать бытие живых объектов:** а) **понимать-знать** (получать научное знание при использовании выбранных методов с опорой на личностный опыт); б) **понимать-интерпретировать** (анализировать имеющиеся данные и делать выводы; преобразовывать одну форму представления данных в другую; распознавать допущения и рассуждения в научных текстах; оценивать аргументы и доказательства из различных источников); 3) **использовать интерпретацию как логическую процедуру познания живых объектов:** обособлять познаваемый объект (предмет, процесс, явление) для изучения; формулировать цель и задачи познания; актуализировать имеющиеся знания о познаваемом объекте и осуществить сбор недостающих данных; выбрать адекватные методы познания объекта; определить способ выражения полученной информации об объекте;

Окончание табл. 1

осуществить операции познания объекта на основе интерпретации; соотносить с целью данные, полученные от познания объекта
Опыт эмоционально-ценностного отношения к объектам живой природы
1) проявлять интерес к познанию живого; 2) понимать значение биологических знаний для практики; 3) признавать ведущую роль методов познания живого для получения объективного знания; 4) демонстрировать эмоциональное отношение к живому как к универсальной ценности
Опыт творческой деятельности по преобразованию учебного материала и объектов живой природы
1) определять формы представления знания; 2) использовать научный аппарат при выполнении исследовательской и проектной работ; 3) выстраивать собственные варианты познания объектов (предметов, явлений, процессов) живой природы

Процессуальный элемент призван отражать сущность обучения биологии как специально организованное педагогическое явление, включающее две органично взаимосвязанные деятельности – преподавание и учение. Первая из них – предполагает выполнение действий учителем по организации труда обучаемых, формированию у них мотивации, овладению содержанием программы во всей структурной полноте для его использования в учебных ситуациях и повседневной жизни. Вторая – касается выполнения обучающимися осознанных и активных действий в направлении восприятия и освоения учебного материала, его закрепления и применения в практической деятельности по заданиям учителя или на основе собственных познавательных потребностей. Полагаем, что именно в совместной деятельности двух субъектов обучения реализуются поставленные цель и задачи предметно-биологической подготовки. Процессуальный компонент реализуется с помощью определенных форм, методов и средств организации обучения. Представим их в отношении формирования естественнонаучной грамотности обучающихся при изучении биологии.

Формы организации обучения нами определяются как целенаправленные и содержательно насыщенные методические структуры познавательного и воспитательного взаимодействия учителя и обучающихся. В отношении формирования естественнонаучной грамотности таковыми должны стать такие из них, которые обеспечивали бы достижение обозначенных выше цели и задач. Поэтому из широкого арсенала форм, известных в методике биологии, мы предлагаем к использованию урочную и внеурочную. Выразителями первой из них являются уроки определенных категорий. Из уроков по дидактической цели, структуре содержания и методам обучения приоритет следует отдавать урокам формирования новых знаний и умений (лекция, лабораторная работа, теоретическая работа), урокам совершенствования знаний и умений (самостоятельная работа репродуктивной и поисковой направленности, семинар-беседа, семинар-дискуссия, семинар-ролевая игра, практическая работа), комбинированному уроку, урокам контроля и оценки (тестирование, выполнение заданий в контексте требований PISA, устный и письменный опросы). Особое внимание следует обращать на использование уроков методологической направленности, призванных обеспечить формирование общих и рациональных способов построения структуры изучаемого материала как знания с фактами и сведениями, терминами и понятиями, законами и закономерностями, положениями теорий для лучшего их осмысления, запоминания, главное же, задействования в учебных ситуациях и повседневной жизни. Учитывая актуальность таких уроков, выразим их сущность в обобщенном виде в таблице 2.

Таблица 2

Уроки методологической направленности и их возможности для формирования естественнонаучной грамотности при изучении биологии

Краткая характеристика формы	Возможности формы для овладения естественнонаучной грамотностью
Урок интерпретации	
Организация учебно-познавательной деятельности на основе объяснения, понимания и применения интерпретации как логической процедуры познания	Обучение процедуре истолкования бытия живого объекта (предмета, явления, процесса), его изменения, преобразования и сохранения на основе задействования научного знания с использованием личностного опыта
Урок аргументации	
Организация учебно-познавательной деятельности на основе подтверждения или опровержения тезиса с помощью собственных аргументов	Обучение процедуре поиска или подбора, аргументов в виде биологических фактов, сведений, закономерностей, положений теорий, данных статистики, математики, экспертиз специалистов в отношении выдвинутого тезиса
Урок доказательства	
Организация учебно-познавательной деятельности на основе построения рассуждений по определённым логическим правилам	Обучение процедуре обоснования истинности или ложности выдвинутого утверждения, гипотезы, положений теории в отношении бытия живого объекта (предмета, явления, процесса) с помощью других утверждений, связанных с ним
Урок исследования	
Организация научно-познавательной и научной деятельности на основе выполнения мысленного или реального эксперимента для получения субъективно или объективно нового знания	Обучение процедуре выполнения исследования в отношении выделенного живого объекта (предмета, явления, процесса): целеполаганию, анализу имеющейся информации, выдвижению гипотезы, выполнению эксперимента, сбору данных, анализу полученной информации, выражению нового знания

Окончание табл. 2

Урок решения проблемы	
Организация учебно-познавательной и практической деятельности на основе анализа сформулированной проблемы и поиска объективных способов ее решения	Обучение процедуре решения учебной проблемы, связанной с живыми объектами (предметами, явлениями, процессами) при выдвижении гипотезы, ее проверки с помощью методов в мысленном или реальном эксперименте для выражения нового знания и формулирования практических рекомендаций
Урок выполнения заданий	
Организация практической деятельности на основе анализа и выполнения специально разработанных заданий	Обучение процедуре выполнения обучающих и контролирующих заданий, связанных с живыми объектами (предметами, явлениями, процессами) на объяснение, понимание, выполнение исследования, интерпретацию и доказательство в личностном, социальном и глобальном контекстах

В качестве внеурочных форм, способствующих овладению обучающимися естественнонаучной грамотностью при изучении биологии, предпочтительно использовать учебно-познавательные и научные проекты, конкурсы творческих работ, экскурсии в природу, краеведческий музей, ботанический сад, зоологический парк, на производства, связанные с использованием живых систем.

Методы обучения нами представляются как способы взаимодействия учителя и обучающихся, обеспечивающие одновременно трансляцию и освоение содержания учебного материала, предусмотренного для формирования естественнонаучной грамотности обучающихся. Из методов организации учебно-познавательной деятельности желательно задействование следующих групп: 1) передачи и воспроизведения биологической информации (словесные – рассказ, беседа, лекция; наглядные – демонстрация изобразительная и иллюстративная; практические – наблюдение, опыт, эксперимент, моделирование, мониторинг, практическая работа); 2) логические (индукция, дедукция, анализ, обобщение, систематизация, объяснение причинное, структурное, функциональное, фактологическое, номологическое, теориологическое); в) гностические (репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский); г) самостоятельной работы (работа с информационными источниками, переработка информации для ее отражения в текстовом или графическом видах, выполнение обучающих заданий). Из методов стимулирования и мотивации учения важными будут: 1) метод стимулирования учения лабораторными опытами и демонстрациями; 2) метод стимулирования учения фактами и сведениями положительного и отрицательного влияния человека на живые объекты, ответственного и безответственного отношения к ним; 3) метод стимулирования учения материалами о традициях разных народов и стран, выражающих способы сохранения живой природы и ее отдельных объектов. Из методов контроля важными являются устный и письменный контроль, выполнение контролирующих заданий.

В качестве технологий обучения рекомендуются следующие: анализа ситуаций (кейс-технология), смыслового чтения, критического мышления, исследовательская, проектная, задачная, проблемного обучения.

Средства обучения могут быть разнообразными на выбор учителя с учетом особенностей классов и обучающихся. Однако в качестве инвариантных выразителей должны быть программа биологического курса, дополненная компонентами содержания учебного материала с позиции формирования естественнонаучной грамотности обучающихся, подобранные или разработанные самим учителем методические рекомендации к урокам и внеурочным занятиям, лабораторное оборудование к определенным темам, мультимедийные и другие технические средства, обучающие и контролирующие задания.

Результативный элемент представляется как совокупность требований к подготовке обучающихся в части овладения естественнонаучной грамотностью на основе использования предметно-биологического материала. Их лучше выразить в определенных группах. Первая группа касается готовности к организации и проведению биологического исследования на основе правильного выбора методов. Обучающий должен формулировать цель или задачи исследования под предложенную тему, анализировать в ее отношении уже имеющуюся информацию, выдвигать гипотезу, выполнять мысленный или реальный эксперимент, анализировать полученную информацию, выражать в соответствующей форме новое знание. Вторая группа касается готовности к интерпретации на основе обращения к ней как методу и процедуре познания. В первом случае обучающийся должен объяснять бытие живых объектов, распознавать, применять и создавать объяснительные модели с опорой на разные виды объяснений, предсказывать протекание процессов и явлений живой природы, объяснять принципы действия технических и технологических конструкций, в которых принимают участие живые системы. Он должен также понимать смыслы познаваемых живых объектов, проявляя при этом умения истолковывать знания с выражением личностной позиции. Во втором случае обучающийся должен быть готовым к применению интерпретации как логической процедуры – выбирать объект для изучения, ста-

вить задачи, актуализировать знания о выбранном объекте, дополнять недостающие данные, определять и использовать способы выражения информации об объекте, истолковать бытие объекта с выражением личностной позиции. Третья группа касается готовности к проявлению опыта эмоционально-ценностного отношения к миру природы, опыта творчества по преобразованию полученных знаний, а также живых объектов – проявлять интерес, признавать универсальную ценность, выполнять исследования и проекты, представлять собственные варианты познания объектов.

Диагностический элемент выражается как совокупность способов контроля и оценки, направленных на выяснение результативности образовательного процесса. В отношении выяснения результатов сформированности естественнонаучной грамотности обучающихся при обучении биологии обратим внимание на процедуру, средства и критерии оценивания. Процедура оценивания представляется как работа учителя при использовании выбранных средств по сбору информации о качестве достигнутых результатов обучения, их обработке и интерпретации на основе соответствующих критериев. В качестве средств диагностики в нашем случае рекомендуется использовать контролирующие задания. Они должны отбираться или составляться по требованиям PISA. В структурном отношении они состоят из нескольких элементов – тема задания, текст задания с описанием сюжета, поставленная задача для выполнения, эталон решения с выражением соответствующих баллов. Задания должны распределиться по блокам с названиями «Контекст», «Умения и навыки или компетенции», «Знание» и «Отношение». В сущности, они соответствуют четырем компонентам содержания учебного материала, а также процедурам обучения, представленными нами выше. Оценку лучше производить по критериям, а именно готовности к организации и проведению биологического исследования, интерпретации освоенных материалов, проявлению опыта эмоционально-ценностного отношения к живой природе, опыта творчества по преобразованию полученных знаний, а также живых объектов. При этом следует учитывать, что для заданий в системе PISA определяются еще уровни познавательных действий – низкий, средний, высокий, которые должен достигать обучающийся в отношении конкретного задания.

Обсуждение и заключения

Выполненное исследование позволяет утверждать, что для целенаправленного формирования естественнонаучной грамотности обучающихся при изучении биологии как дисциплины предметной области «Естественные науки» важно разрабатывать и использовать в образовательном процессе соответствующую методику. Она состоит из целевого, содержательного, процессуального, результативного и диагностического элементов. Первый из них связан с формированием у обучающихся способности использовать освоенные знания о живых объектах для решения учебных заданий теоретического и прикладного значения. Второй – с определением и задействованием сущностных характеристик четырех компонентов содержания учебного материала: опыта знаний, опыта осуществления способов деятельности или выполнении умений и навыков, опыта эмоционально-ценностного отношения к объектам окружающего мира и опыта творческой деятельности во всей структурной полноте. Третий – с выделением и применением определенных форм, методов и средств организации обучения в отношении формирования естественнонаучной грамотности обучающихся при изучении биологии. Четвертый – с представлением совокупности требований к подготовке обучающихся в части овладения естественнонаучной грамотностью на основе использования предметно-биологического материала: готовности к организации и проведению биологического исследования на основе правильного выбора методов, готовности к интерпретации на основе обращения к ней как методу и процедуре познания, готовности к проявлению опыта эмоционально-ценностного отношения к миру природы и опыта творчества по преобразованию полученных знаний, а также живых объектов. Пятый – с выражением совокупности способов контроля и оценки, направленных на выяснение результативности образовательного процесса с позиции выяснения результатов сформированности естественнонаучной грамотности обучающихся при обучении биологии. Предлагаемая общая методика формирования естественнонаучной грамотности обучающихся при изучении биологии может служить теоретической основой для разработки методического сопровождения обозначенного процесса.

Список источников

1. Ковалева Г. С. Что необходимо знать каждому учителю о функциональной грамотности // Материалы Всероссийского форума экспертов по функциональной грамотности. Естественнонаучная грамотность. М. : Институт стратегии развития образования РАО. 2019. С. 7–11.

2. Колесникова И. А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Выпуск 2. URL: http://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2091 (дата обращения: 20.08.2022).

3. Куприянова С. Г. Особенности формирования естественнонаучной грамотности обучающихся основной школы // Образование и воспитание. 2021. № 2 (33). С. 33–35. URL: https://moluch.ru/th/4/archive/192/6177/ (дата обращения: 26.08.2022).

4. Разумовский В. Г. Проблемы формирования естественнонаучной грамотности учащихся основной школы // Педагогический журнал Башкортостана. Проблемы современной педагогики и психологии. 2016. № 1 (62). С. 12–34.

5. Андреева Н. Д., Малиновская Н. В., Соломин В. П. Методика обучения биологии. История становления и развития : учебное пособие для вузов. Москва : Юрайт, 2021. 166 с. ISBN 978-5-534-08205-0.

6. Минченков Е. Е. Общая методика преподавания химии : учебное пособие. М. : Лаборатория знаний. 2020. 587 с.

7. Таможняя Е. А., Смирнова М. С., Душина И. В. Методика обучения географии : учебник и практикум для академического бакалавриата. М. : Юрайт, 2019. 321 с. ISBN 978-5-534-08129-9.

8. Мамедов Н. М., С. Е. Мансурова Естественнонаучная грамотность как условие адаптации человека к эпохе перемен // Ценности и смыслы. 2020. № 5 (69). С. 45–59.

9. Заграничная Н. А., Паршутина Л. А., Пентина А. Ю. Научный метод познания в школьном естественнонаучном образовании: обучение химии и биологии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 1 (57). С. 6–27.

10. Пентин А. Ю., Ковалева Г. С., Давыдова Е. И., Смирнова Е. С. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 79–109.

11. Пентин А. Ю. Преподавание и изучение естественнонаучных предметов на основе подхода «Наука как способ познания» // Преподаватель XXI век. 2016. № 1. С. 73–80.

12. Чигишева О. П., Солтовец Е. М., Бондаренко А. В. Интерпретационное своеобразие концепта «функциональная грамотность» в российской и европейской теории образования // Мир науки. 2017. Т. 5. № 4. URL: http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN417.pdf (дата обращения: 16.07.2022).

13. Якунчев М. А., Семенова Н. Г., Маркинов И. Ф., Капустина Ю. Ф. Теория и практика формирования логических универсальных учебных действий при обучении биологии в школе : монография. Саранск : РИЦ МГПУ, 2022. 143 с. ISBN 978-5-8156-1251-8.

14. Суматохин С. В. Биология в обновленном ФГОС основного общего // Биология в школе. 2021. № 7. С. 9–14.

15. Лозовицкая А. А., Голобородько И. Э. Функциональная грамотность в контексте обновленных Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования (ФГОС ООО): смыслы, приоритеты, измерения продуктивности // Теория и практика организации работы с молодежью. Ростов-на-Дону, 2022. С. 171–182.

16. Programme for International Student Assessment PISA™ 2006 Science Competencies for Tomorrow's Word Volume 1 – Analysis. OECD. 2020. С. 34–35.

17. Перминова Л. М. Дидактическая концепция модернизации содержания школьного образования // Педагогика. 2021. Т. 85. № 12. С. 26–31.

18. Леднев В. С. Системный подход в педагогике // Метафизика. 2014. № 4 (14). С. 39–51.

19. Yakunchev M. A., Kiseleva A. I., Semenova N. G. Research on Schoolchildren's Willingness for Argumentation of Own Judgments when Studying Subject-Related Material // Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM). 2018. Vol. 8. Issue 12. Pp. 376–384. URL: http://mjltm.org/article-1-354-en.pdf (дата обращения: 03.09.2022).

References

1. Kovaleva G.S. What every teacher needs to know about functional literacy. *Materialy Vserossijskogo foruma ekspertov po funkcional'noj gramotnosti. Estestvennonauchnaya gramotnost'* = Proceedings of the All-Russian Forum of Experts on Functional Literacy. natural science literacy. Moscow, Institute of Strategy for the Development of Education of the Russian Academy of Education. 2019. Pp. 7-11. (In Russ.)

2. Kolesnikova I. A. New literacy and new illiteracy of the twenty-first century. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek* = Continuous education: XXI century. 2013; 2. URL: http://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2091 (accessed 20.08.2022). (In Russ.)

3. Kupriyanova S. G. Features of the formation of natural science literacy of students at basic school. *Obrazovanie i vospitanie* = Education and education. 2021; 2(33):33-35. URL: https://moluch.ru/th/4/archive/192/6177/ (accessed: 08.26.2022). (In Russ.)

4. Razumovsky V. G. Problems of formation of natural science literacy of primary school students. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. Problemy sovremennoj pedagogiki i psihologii* = Pedagogical journal of Bashkortostan. Problems of modern pedagogy and psychology. 2016; 1(62):12-34. (In Russ.)

5. Andreeva N. D., Malinovskaya N. V., Solomin V. P. Methods of teaching Biology. History of formation and development: textbook for universities. Moscow, Yurayt, 2021. 166 p. (In Russ.)

6. Minchenkov E. E. General methods of teaching Chemistry: textbook. Moscow, Laboratory of knowledge. 2020. 587. (In Russ.)

7. Tamozhnyaya E. A., Smirnova M. S., Dushina I. V. Methods of teaching Geography: a textbook and workshop for academic undergraduate students. Moscow, Yurait. 2019. 321. ISBN 978-5-534-08129-9. (In Russ.)

8. Mamedov N. M., Mansurova S. E. Natural science literacy as a condition for human adaptation to the era of change. *Cennosti i smysly* = Values and meanings. 2020; 5(69):45-59. (In Russ.)

9. Zagranichnaya N. A., Parshutina L. A., Pentina A. Yu. Scientific method of cognition in school natural science education: teaching Chemistry and Biology. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* = Domestic and foreign pedagogy. 2019; 1(57):6-27. (In Russ.)

10. Pentin A. Yu., Kovaleva G. S., Davydova E. I., Smirnova E. S. The state of natural science education in the Russian school according to the results of international studies TIMSS and PISA. *Voprosy obrazovaniya* = Educational Issues. 2018; 1:79-109. (In Russ.)

11. Pentin A. Yu. Teaching and studying natural science subjects based on the approach "Science as a way of knowing". *Prepodavatel' XXI vek* = Lecturer XXI century. 2016; 1:73-80. (In Russ.)

12. Chigisheva O. P., Soltovets E. M., Bondarenko A. V. Interpretive originality of the concept of "functional literacy" in the Russian and European theory of education. *Mir nauki* = World of Science. 2017; 5:4. URL: http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN417.pdf (accessed 07.16.2022). (In Russ.)

13. Yakunchev M. A., Semenova N. G., Markinov I. F., Kapustina Yu. F. Theory and practice of the formation of logical universal educational actions in teaching Biology at school: monograph. Saransk, MGPU, 2022. 143. (In Russ.)

14. Sumatokhin S. V. Biology in the updated Federal State Educational Standard of the main general. *Biologiya v shkole* = Biology at school. 2021; 7:9-14. (In Russ.)

15. Lozovitskaya A. A., Goloborodko I. E. Functional literacy in the context of the updated Federal State Educational Standards for Basic General Education (FSES BGE): meanings, priorities, productivity measurements. *Teoriya i praktika organizacii raboty s molodyozh'yu* = Theory and practice of organizing work with youth. Rostov-on-Don, 2022. Pp. 171-182. (In Russ.)

16. Program for International Student Assessment PISA™ 2006 Science Competencies for Tomorrow's Word Volume 1 – Analysis. OECD. 2020. P. 34-35. (In Russ.)

17. Perminova L. M. The didactic concept of modernization of the content of school education. *Pedagogika* = Pedagogy. 2021; 85(12):26-31. (In Russ.)

18. Lednev V. S. System approach in pedagogy. *Metafizika* = Metaphysics. 2014; 4(14): 39-51. (In Russ.)

19. Yakunchev M. A., Kiseleva A. I., Semenova N. G. Research on Schoolchildren's Willingness for Argumentation of Own Judgments when Studying Subject-Related Material. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*. 2018; 8:12:376-384. Available at: http://mjltm.org/article-1-354-en.pdf (accessed 03.09.2022).

Информация об авторах:

Якунчев М. А. – профессор кафедры биологии, географии и методик обучения, д-р пед. наук, проф., Засл. деятель науки РМ, Лауреат Гос. премии РМ в обл. науки и техн.

Семенова Н. Г. – доцент кафедры биологии, географии и методик обучения, канд. пед. наук.

Маркинов И. Ф. – доцент кафедры методики обучения химии, биологии, экологии и географии, канд. пед. наук.

Осинин Р. В. – аспирант кафедры биологии, географии и методик обучения.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Yakunchev M. A. – Professor of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honored Scientist of RM, Laureate of the State Prize of RM in the field of science and technology.

Semenova N. G. – Associate Professor of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, Ph.D. (Pedagogy).

Markinov I. F. – Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Chemistry, Biology, Ecology and Geography, Ph.D. (Pedagogy).

Osinin R. V. – Postgraduate of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 06.09.2022; одобрена после рецензирования 16.09.2022; принята к публикации 20.09.2022.

The article was submitted 06.09.2022; approved after reviewing 16.09.2022; accepted for publication 20.09.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 116–122.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):116-122.

ИСТОРИЯ

Научная статья
УДК 94(47)"1914/19"
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_116

Развитие взглядов на гражданское население и экономику как объекты военных действий в годы Первой мировой войны

Алексей Викторович Малов
Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия, alexmatd@mail.ru,
https://orcid.org/0000-0001-7271-0333

Аннотация. Конец первой четверти XXI в. отмечен рядом знаменательных дат в истории становления системы гражданской обороны России и, в первую очередь, ее 90-летним юбилеем, отмечаемым в этом году. Несмотря на возросший интерес к событиям Первой мировой войны в мировой и отечественной историографии, многие ее аспекты до сих пор остаются недостаточно изученными. Среди них и вопросы зашиты населения от воздушного нападения и химического оружия, причины изменения тактики и стратегии ведения войны, следствием чего и стало возникновение отечественной системы гражданской обороны. В статье делается вывод о том, что ее созданию предшествовало качественное изменение войны, которая в 1914–1918 гг. впервые приобрела статус явления, носящего тотальный характер, стирающего грань между фронтом и тылом, рассмотрены причины, по которым гражданское население и экономика в годы Первой мировой войны получили статус объектов военных действий.

Ключевые слова: зашита населения, гражданская оборона, тотальная война, Первая мировая война

Для цитирования: Малов А. В. Развитие взглядов на гражданское население и экономику как объекты военных действий в годы Первой мировой войны // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 116–122. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_116.

HISTORY

Original article

Development of views on the civilian population and the economy as objects of hostilities during the First World War

Alexey V. Malov
Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, alexmatd@mail.ru,
https://orcid.org/0000-0001-7271-0333

Abstract. The end of the first quarter of the XXI century is marked by a number of significant dates in the development of the Russian system of protection of the population and territories and, above all, the 90th anniversary of civil defense in Russia, celebrated this year. Despite the increased interest in the events of the First World War in world and domestic historiography, many aspects of it still remain insufficiently studied. Among them are the issues of protecting the population from air attacks and chemical weapons, the reasons for changing tactics and strategies of warfare, which resulted in the emergence of a civil defense system. The article concludes that the creation of this system was preceded by a qualitative change in the war, which in 1914–1918 for the first time acquired the status of a phenomenon of a total nature erasing the line between the front and the rear. These circumstances are argued as the main reason why the civilian population and the economy during the First World War received the status of objects of military operations.

Key words: protection of population, civil defense, total war, First World War

For citation: Malov A. V. Development of views on the civilian population and the economy as objects of hostilities during the First World War. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):116-122. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_116.

© Малов А. В., 2022

Введение

Первая мировая война, длившаяся более четырех лет, по своим масштабам и последствиям не имела себе равных во всей предшествовавшей истории человечества. Появление новых видов оружия и боевой техники определило особенности вооруженной борьбы с применением отравляющих веществ, авиации, тяжелой артиллерии и т. п., направило развитие научной мысли на разработку военной концепции, отличавшейся «дегуманизацией» боевых действий. Достижения науки стали использоваться для массового уничтожения людей, в том числе мирного населения.

Гражданское население и экономика в годы Первой мировой войны становятся объектами военных действий, меняется сам характер войны, приобретающей черты тотального явления. Реакцией общества на вызовы времени становится создание системы гражданской обороны, отдельные элементы которой возникают именно в этот исторический период.

Обзор литературы

Литературу по предмету настоящего исследования можно условно разделить на две группы. В первую входят сборники документов, посвященные истории Первой мировой войны, а также труды отдельных авторов, описывающих события, связанные с организацией первых мероприятий по защите населения в рассматриваемый период. В частности, А. Л. Фрайман [1] и С. Г. Нелипович [2] в своих работах пишут о бомбардировках, соответственно, Санкт-Петербурга и Варшавы и свидетельствуют о первых действиях властей по защите населения от поражения с воздуха, а также мерах по борьбе с удушливыми газами. Вторую группу источников составляют работы отечественных историков, посвященные становлению системы гражданской обороны России. Интерес к данному вопросу впервые находит отражение в научных трудах конца 60-х – начала 70-х гг. XX в. Из работ того периода, в первую очередь, необходимо выделить коллективное исследование К. Г. Котлукова, К. С. Оглоблина и А. И. Сгилевского [3], а также научный труд А. В. Беляева [4]. Однако первый опыт гражданской обороны в годы начавшейся мировой войны, как и анализ причин, по которым общество было вынуждено прибегнуть к самозащите, не получил в них должного освещения.

Из последующих работ в данном направлении особенно следует отметить диссертацию А. Ю. Лашкова, осуществившего анализ объектовой противовоздушной обороны России накануне и в годы Первой мировой [5]. Из многочисленных современных исследований выделяется работа А. О. Багдасаряна[1], в которой дан подробный анализ предпосылок зарождения гражданской обороны в годы Первой мировой войны, особенностей ее организации, тенденций формирования, влияния полученного опыта на становление современной отечественной системы гражданской обороны.

Материалы и методы

Реализация задач, поставленных в проведенном исследовании, была достигнута благодаря анализу документов, содержащихся в цитируемых сборниках «Первая мировая война 1914–1918 годов» [6] и «История первой мировой войны 1914–1918 гг.» [7], научных работ отечественных и зарубежных авторов. Методологическими принципами исследования являются принципы историзма и системности, а также связанные с ними сравнительно-исторический, герменевтический и ретроспективный методы, позволившие выделить основные проблемы анализа эволюции взглядов на гражданское население и экономику как объекты военных действий в годы Первой мировой войны.

Результаты исследования

Помимо существенных геополитических изменений, ставших итогом Первой мировой войны, к ее последствиям относятся и серьезные новации в области военного искусства. Ее опыт остро поставил проблемы координации усилий союзников в рамках коалиции, стратегического руководства вооруженными силами, подготовки и проведения широкомасштабных мобилизационных мероприятий, управления межвидовыми группировками войск и сил, организации оперативного и тактического взаимодействия.

Опыт Первой мировой войны стал той базой, на основании которой формировалось оперативное искусство как самостоятельная отрасль теории и практики управления войсками. Однако, помимо традиционного до ее начала видения армии противника как главного и единственного объекта уничтожения, именно в годы войны 1914-1918 гг. впервые стали проводиться стратегические бомбардировки тыловых объектов и незащищенных городов противника, широко применялось оружие массового поражения, получили распространение взятие в заложники и террор в отношении гражданского населения [8].

Основой причиной подобной трансформации восприятия противника, признания необходимости уничтожения не только его армии, но и

[1] *Багдасарян А. О.* Государственные проекты и практики организации системы гражданской обороны России в годы Первой мировой войны (1914–1918 гг.) : дис. ... д-ра ист. наук. Химки, 2021. URL: http://https://omgpu.ru/sites/default/files/files/dis/9059/dissertaciya_bagdasaryan.pdf (дата обращения: 01.09.2022).

экономического потенциала, стало имевшее место в ходе Первой мировой войны осознание изменения ее масштабов, зависимости исхода вооруженного противостояния от политической и социальной стабильности государства как единого целого, от уровня развития его экономики и состояния тыла, устойчивости системы государственного управления. Так, один из видных прусских военных деятелей барон Кольмар фон дер Гольц в своем труде «Вооруженный народ», увидевшем свет в конце XIX в., писал: «Каждый предчувствует, что она (война) проявится с невиданной еще до сих пор разрушительной силой. Эта война будет походом двух народов против друг друга, а не спором двух армий» [9]. Похожие идеи выдвигали и представителей военных кругов Великобритании [10].

Сама продолжительность войны связывалась германскими военными руководителями со способностью экономики и тыла к оперативной перестройке на военный лад, к возмещению материальных и людских потерь на фронте, к повышению, тем самым, живучести армии [11]. Как писал английский историк Б. Г. Лиддел Гарт: «… для ведения войны необходимо было около двадцати продуктов. Уголь – для общего производства. Нефть – для транспорта. Хлопок – для производства взрывчатых веществ. Шерсть. Железо. Резина – для транспорта и т. д.» [6, с. 553]. Все эти продукты составляли основу продукции гражданского промышленного производства. Соответственно, чтобы уничтожить военную промышленность, необходимо было решить вопрос функционирования гражданского промышленного производства.

Гипотеза о связи итогов войны с экономическим благополучием государства, о роли экономического фактора в оценке продолжительности войны высказывалась и русскими теоретиками военной мысли. В частности, Н. П. Михневич на рубеже XX в. утверждал, что победа более зависит «не столько от числа и энергии, сколько от экономического развития». Он делает вывод о том, что теперь возможные итоги войны будут диктоваться не только результатами сражений, как было ранее, но и степенью утраты противниками своего морального и материального потенциала. Особый акцент автор делает на вопросе «разрушения экономического благосостояния» [12]. Взгляды Н. П. Михневича разделял А. А. Гулевич, считавший, что будущая война приведет к небывалому напряжению экономики страны, будет нацелена на истощение нравственных сил народов и приведет к большим жертвам [7, с. 177]. Наряду с военными теоретиками, российские ученые, общественные деятели и экономисты также осознавали резкий рост роли экономического фактора в грядущей войне. В частности, в своем фундаментальном труде «Будущая война в техническом, экономическом и политическом отношениях» И. С. Блиох констатирует неминуемое возрастание роли экономики в будущей общеевропейской войне [13].

Первая мировая война со всей очевидностью показала, что участие в ней народных масс не ограничивается тем, что они комплектуют армии, как утверждали военные теоретики начала XX в. Их главная миссия, как и тыла в целом, быть основой современной войны. Именно жизнеспособность тыла в условиях затяжных кровопролитных сражений, огромных людских и материальных потерь позволяла восполнять утраченное, пополнять армию личным составом, продовольствием, имуществом, оружием и техникой. Не случайно среди основных причин незавершенности ряда наступательных операций Первой мировой войны исследователи выделяют ограниченные способности экономики снабжать фронт вооружением, боеприпасами и военным имуществом [14]. В 1915 г., спустя всего полгода после начала боевых действий, профессор П. П. Мигулин писал о том, что «правильна та точка зрения, которая участь борьбы сводит к вопросу о том, какая сторона больше будет в силах выдержать эту борьбу экономически, кто будет раньше истощен»[1]. Действительно, впервые в истории война показала, что ее ведение требует коренной переориентации экономики на военный лад. Возник существенный дисбаланс между потребностями фронта и имеющимися ресурсами для их удовлетворения. Впервые для достижения победы понадобился весь экономический потенциал страны [15].

Еще одной новой для истории особенностью Первой мировой войны стал тот факт, что ее исход предрешали не кадровые войска, а миллионы мобилизованных, представлявших различные слои общества [16], при этом потери в живой силе, зачастую огромные, не вносили существенных изменений в положение дел на фронтах. По сути дела, Первая мировая война трансформировалась в войну на истощение противника.

В целом в современных исследованиях Первая мировая война характеризуется как первая война индустриального типа. Исследователи выделяют следующие ее существенные признаки:

использование принципиально новых видов вооружения и способов ведения войны;

пространственно-временные характеристики театра боевых действий и их продолжительность, изменившие традиционное восприятие масштабов войны;

[1] Когда Германия окончит войну // Рижское утро. 1915. 2 декабря. № 100. С. 3.

огромная численность действующих армий;

чрезвычайное напряжение экономики при небывалом по масштабам расходе материальных средств [17].

Последнее положение объясняет нацеленность воюющих сторон не только на разрушение экономической базы противника, но и ее захват и использование. Так, германская оккупация Бельгии, севера Франции и Домбровского бассейна сопровождалась активным использованием угольных запасов захваченных регионов [18]. Россия, в свою очередь, эксплуатировала ряд нефтяных промыслов в Галиции [19]. Одновременно не допускался захват противником материальной базы при возможном отступлении. В качестве примера – уничтожение российской армией 38 фабричных предприятий юго-востока Брестского округа путем пожара при оставлении занимаемой территории [20].

Для подрыва промышленного потенциала противника использовались любые способы и меры, включая диверсионно-подрывную деятельность в тылу, саботаж, организацию стачечного движения и т. д. [21]. Практически все страны в преддверии начала мировой войны подготавливали агентуру для проведения такого рода операций как в тылу врага, так и на территории нейтральных стран. Во время войны их объем и масштабы были значительно расширены. Так, Германия с целью нарушения подвоза из портов океана через Сибирь стратегических материалов провела диверсионные акции на территории Китая, в результате которых была дестабилизирована работа тыла, а противник был вынужден вносить коррективы в свои стратегические планы [22]. Для диверсионной деятельности в тыловых районах немецкая разведка иногда привлекала даже детей, устраивавших, в частности, взрывы поездов бросанием в топку мин, закамуфлированных под куски угля. Руками детей устраивались пожары на складах, лесопилках и даже оборонных заводах [23]. Примерами диверсий и саботажа в тылу противника стали массовое отравление в марте 1914 года в Санкт-Петербурге женщин-работниц фабрики «Треугольник», вызвавшее масштабные акции протеста; подрывы военных кораблей, саботаж и дезорганизация работы транспорта [24].

Помимо нового для стратегии и тактики войны акцента на разрушение материальной базы противника, Первая мировая война характеризовалась и усилением террора по отношению к мирному населению. В основу последнего легло понимание того, что склонить к миру проще всего морально и физически измотанного противника, поставленного перед альтернативой – либо продолжать изнурительную войну, либо любой ценой добиться мира, пусть и не отвечающего в полной мере исходным ожиданиям и целям. При этом объектом воздействия стали считаться не только материальные объекты и живая сила противника, но и духовные ресурсы нации, что стало несомненной новацией [25].

Именно Первая мировая война, разрушившая неоспоримое до ее начала четкое разделение воюющей армии и гражданского общества, привнесла в сознание людей проявления массовой и порой изощренной жестокости в отношении мирных граждан [26]. С самого начала войны противоборствующие стороны для реализации своих целей прибегли к использованию террора в отношении гражданского населения противника.

Первая мировая война, по утверждению О. С. Поршневой, впервые дала пример мобилизации всех национальных ресурсов, продемонстрировала стирание грани между фронтом и тылом, сделав акцент на необходимости гражданского консенсуса ради победы [27]. Таким образом, в годы Первой мировой человечество получило опыт восприятия войны как явления, носящего тотальный характер.

Обсуждение и заключения

Укрепление экономического потенциала европейских государств, усложнение их промышленной инфраструктуры на рубеже XIX–XX вв., с одной стороны, привело к пониманию того, что одержать победу в современной войне только военными средствами будет невозможно, что для реализации подобной цели необходимо всестороннее воздействие на противоборствующую страну, включая ее население и промышленный потенциал с целью разрушения ее экономической мощи. С другой стороны, качественный и количественный рост вооружения, развитие военной науки и техники предоставили противоборствующим сторонам такую возможность.

Новым элементом военной стратегии стало восприятие гражданского населения и экономики враждебного государства в качестве объектов поражения и уничтожения равных по статусу с его действующей армией.

Перспектива данного исследования видится в дальнейшем историческом анализе и выявлении событий и фактов, свидетельствующих о смещении вектора военных действий от традиционного столкновения армий в сторону воздействия на гражданское население и тыл противника, о тотальном характере современной войны. Результаты этого анализа позволят уточнить содержание мероприятий, проводимых с целью обеспечения гражданской обороны страны, выработать рекомендации по ее качественному совершенствованию.

Список источников

1. Фрайман А. Л. Революционная защита Петрограда в феврале – марте 1918 г. М.; Л. : Наука, 1964. 324 с.

2. Нелипович С. Г. Противовоздушная оборона Варшавы в 1914–1915 годах. // Последняя война Российской империи: Россия, мир накануне, в ходе и после Первой мировой войны по документам российских и зарубежных архивов : материалы Международной научной конференции 7–8 сентября 2004 года / отв. ред. В. П. Козлов. М. : Наука, 2006. С. 300–306.

3. От МПВО – к гражданской обороне / К. Г. Котлуков, К. С. Оглоблин, А. И. Сгилевский ; под ред. ген.-лейт. Г. А. Малинина. М. : Атомиздат, 1969. 80 с.

4. Беляев А. Н. Местная противовоздушная оборона страны в Великой Отечественной войне 1941–1945. М. : Военное издательство, 1985. 232 с.

5. Лашков А. Ю. Зарождение, становление и боевая деятельность объектовой противовоздушной обороны России накануне и в годы Первой мировой войны : дис. … канд. ист. наук. М. : ИВИ МО РФ, 2005. 234 с.

6. Первая мировая война 1914–1918 годов : в 6-ти т. Т. 5. Экономика и оружие войны. М. : Кучково поле, 2017. 848 с.

7. История первой мировой войны 1914–1918 гг. : в 2-х т. Т. 1. / А. М. Агеев, Д. В. Вержховский, В. И. Виноградов, В. П. Глухов, Ф. С. Криницын, И. И. Ростунов, Ю. Ф. Соколов, А. А. Строков / под ред. И. И. Ростунова. М. : Наука, 1975. 446 с.

8. Багдасарян А. О. 1914 год. Новые методы ведения войны: мирное население как объект военных действий // Первая мировая война: взгляд спустя столетие. 1914 год: от мира к войне : доклады и выступления участников III Международной научно-практической конференции. М. : Изд-во МНЭПУ, 2015. С. 145–150.

9. Гольц Кольмар фон дер. Вооруженный народ. Сочинение об устройстве армий и образов ведения войны в наше время / пер. с нем. К. А. Есаулова / под ред. Я. Я Зандера. СПб. : Военная типография. 1886. 428 с.

10. Романова Е. В. Представления о будущем конфликте накануне Первой мировой войны (дискуссии в современной историографии) // Первая мировая война в истории Беларуси, России и мира : материалы Международной конференции, 28–29 апреля 2011 г. Могилев. М. : Издательство Московского университета, 2011. С. 138.

11. Зайончковский А. М. Мировая война 1914–1918 гг. : в 2 т. Т. 2. Кампании 1916–1918 гг. М. : Государственное военное издательство НКО СССР, 1938. С. 266.

12. Строков А. А. Вооруженные силы и военное искусство в первой мировой войне. М. : Воениздат, 1974. С. 93.

13. Прокопович С. Н. Война и народное хозяйство. 2-е изд., доп. М., 1918. С. 5.

14. Первая мировая война 1914–1918 годов. В 6-ти т. Т.1. Происхождение и основные события войны. М. : Кучково поле, 2014. С. 374.

15. Трофимова Е. В. Деятельность Военного министерства Российской империи по развитию химической промышленности в годы Первой мировой войны : дис. ... канд. ист. наук. М., 2006. С. 3.

16. Вооруженные силы России в Первой мировой войне : в 2-х томах. Т. 2. М.: Мегаполис, 2014. С. 384.

17. Шигалин Г. И. Военная экономика в Первую мировую войну. М. : Воениздат, 1956. С. 45.

18. Хмельницкая Е. Военная экономика Германии 1914–1918 гг. Опыт теоретического анализа военного хозяйства. М.-Л.: Государственное издательство. Отдел военной литературы. 1929. С. 53.

19. Отчет временного генерал-губернатора Галиции по управлению краем за время с 1-го сентября 1914 года по 1-е июля 1915 года. Киев : Типогр. штаба Киев. воен. окр., 1916. С. 28.

20. Бабков А. М. Установление германского оккупационного режима в Западной Беларуси во время Первой мировой войны // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2014. № 1 (82). С. 5.

21. Багдасарян А. О. Предпосылки первых мероприятий по защите населения от воздушного нападения в годы Первой мировой войны // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова. Общественные науки. 2016. № 4. С. 16.

22. Дробов М. Малая война. Партизанство и диверсии. М. : Вымпел», 1998. С. 159.

23. Седунов А. В. Проблемы безопасности и деятельность штаба Северного фронта в годы Первой мировой войны // Первая мировая война в истории Беларуси, России и всего мира : материалы Международной конференции 28–29 апреля 2011 г. Могилев. М. : Издательство Московского университета, 2011. С. 152.

24. Агеев А. И. Экономический шпионаж в первой мировой войне // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. 2017. № 4. С. 58.

25. История Первой мировой войны 1914–1918 гг. / под ред. И. И. Ростунова. М., 1975. С. 160–161.

26. Пархоменко В. А. Начало Первой мировой в Европе. Отношение воюющих сторон к населению и военнопленным на Восточном фронте // Исторический вестник. Т. 8 (155). Первая мировая война. 1914 год / под ред. В. Ж. Цветкова. М. : Руниверс, 2014. С. 132.

27. Поршнева О. С. «Настроение 1914 года»: к переосмыслению историографической метафоры (Россия и Запад) // Вестник РУДН. Серия История России. 2008. № 2. С. 39–40.

References

1. Frayman A. L. Revolutionary Defense of Petrograd in February-March 1918. Moscow; Leningrad, Science, 1964. 324 p. (In Russ.)

2. Nelipovich S. G. The anti-aircraft defense of Warsaw in 1914-1915. *Poslednyaya vojna Rossijskoj imperii: Rossiya, mir nakanune, v hode i posle Pervoj mirovoj vojny po dokumentam rossijskih i zarubezhnyh arhivov* = The last war of Russian empire: Russia, the world on the eve, during and after the First World War according to the documents of Russian and foreign archives: proceedings of International scientific conference 7-8 September 2004. Ed. V. P. Kozlov. Moscow, Science, 2006. Pp. 300-306. (In Russ.)

3. From MPVO – to civil defense / K. G. Kotlukov, K. S. Ogloblin, A. I. Sgilevsky. Ed. by gen.-leit. G. A. Malinin. M., Atomizdat, 1969. 80 p. (In Russ.)

4. Belyaev A. N. Local anti-aircraft defense of the country in the Great Patriotic War 1941-1945. Moscow, Military Publishers, 1985. 232 p. (In Russ.)

5. Lashkov A. Yu. Origins, Formation and Combat Activity of Object Air Defense of Russia on the Eve and during the First World War: PhD in History research. Moscow, The Institute oriental studies of The RF Ministry of Defense, 2005. 234 p. (In Russ.)

6. World War I, 1914-1918: in 6 vols. Vol. 5. Economy and weapons of war. Moscow, Kuchkovo Pole, 2017. 848 p. (In Russ.)

7. History of the First World War 1914-1918: in 2 vols. Vol. 1 / A. M. Ageev, D. V. Verzhkhovsky, V. I. Vinogradov, V. P. Glukhov, F. S. Krinitsyn, I. I. Rostunov, Yu. F. Sokolov, A. A. Strokov. Ed. by I. I. Rostunov. Moscow, Science, 1975. 446 p. (In Russ.)

8. Bagdasarian A. O. 1914. New Methods of Warfare: Civilians as an Object of Warfare. *Pervaya mirovaya vojna: vzglyad spustya stoletie. 1914 god: ot mira k vojne* = The First World War: a look after a century. 1914: From peace to war: the reports and speeches of participants of the III International Scientific-Practical Conference. Moscow, MNEPU Publishing House, 2015. Pp. 145-150. (In Russ.)

9. Kolmar von der Goltz. The Armed People. An Essay on the Arrangement of Armies and the Patterns of Warfare in Our Time / translated from German by K. A. Esaulov, ed. by Ya. Ya. Zander. St. Petersburg, Military Printing House. 1886. P. 428. (In Russ.)

10. Romanova E. V. Perceptions of future conflict on the eve of the First World War (debates in modern historiography). *Pervaya mirovaya vojna v istorii Belarusi, Rossii i mira* = The First World War in the history of Belarus, Russia and the world: Proceedings of the International Conference, April 28-29, 2011. Mogilev. Moscow, Publishing house of Moscow University, 2011. P. 138. (In Russ.)

11. Zayonchkovsky A. M. World War 1914-1918: in 2 volumes. V. 2. The campaigns of 1916-1918. Moscow, State Military Publishing House of USSR NKO, 1938. P. 266. (In Russ.)

12. Strokov A. A. Armed forces and military art in the First World War. Moscow, Voenizdat, 1974. P. 93. (In Russ.)

13. Prokopovich S. N. War and National Economy. 2-nd ed. ext. M., 1918. P. 5. (In Russ.)

14. In 1914-1918 the First World War: in 6 vols. Vol. 1. Origins and main events of the war. Moscow, Kuchkovo Pole, 2014. P. 374. (In Russ.)

15. Trofimova E. V. Activity of the Military Ministry of the Russian Empire on the development of the chemical industry during the First World War: PhD in History research. Moscow, 2006. P. 3. (In Russ.)

16. Russian Armed Forces in the World War I: in 2 volumes. Vol. 2. Moscow, Megapolis, 2014. P. 384. (In Russ.)

17. Shigalin G. I. Military Economy in the First World War. Moscow, Voenizdat, 1956. P. 45. (In Russ.)

18. Khmelnitskaya E. The Military Economy of Germany 1914-1918. Experience of theoretical analysis of the military economy. Moscow; Leningrad, State Publishing House. Department of Military Literature, 1929. P. 53. (In Russ.)

19. Report of the Provisional Governor-General of Galicia on the administration of the region from September 1, 1914 to July 1, 1915. Kiev, Printing house of the Kiev Military District Staff, 1916. P. 28. (In Russ.)

20. Babkov A. M. Establishment of the German occupation regime in Western Belarus during World War I. *Izvestiya Gomel'skogo gosudarstvennogo universiteta imeni F. Skoriny* = Proceedings of F. Skorina Gomel State University. 2014; 1(82):5. (In Russ.)

21. Bagdasaryan A. O. Prerequisites of the first measures to protect the population from an air attack during World War I. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta im. K. L. Hetagurova. Obshchestvennye nauki* = Bulletin of the K. L. Khetagurov North-Ossetian State University. Social Sciences. 2016; 4:16. (In Russ.)

22. Drobov M. Minor War. Partisanship and sabotage. Moscow, Vympel Almanac, 1998. P.159. (In Russ.)

23. Sedunov A. V. Security problems and activities of the staff of the Northern Front during World War I. *Pervaya mirovaya vojna v istorii Belarusi, Rossii i vsego mira* = First World War in the history of Belarus, Russia and the whole world: Proceedings of the International Conference, April 28-29, 2011, Mogilev. Moscow, Publishing house of Moscow University, 2011. P. 152. (In Russ.)

24. Ageev A. I. Economic espionage in the First World War. *Gumanitarnye nauki. Vestnik finansovogo universiteta* = Humanities. Bulletin of the Financial University. 2017; 4:58 (In Russ.)

25. History of the First World War of 1914-1918 / Ed. by I. I. Rostunov. Moscow, 1975. Pp. 160-161. (In Russ.)

26. Parkhomenko V. A. The beginning of the First World War in Europe. Attitude of the warring parties to the population and prisoners of war at the Eastern Front. *Istoricheskij vestnik. T. 8 (155). Pervaya mirovaya vojna. 1914 god* = Historical Bulletin Vol. 8 (155). The First World War. 1914. Ed. by V. J. Tsvetkov. Moscow, Ru-univers, 2014. P. 132. (In Russ.)

27. Porshneva O. S. «The Mood of 1914»: to the Rethinking of the Historiographical Metaphor (Russia and the West). *Vestnik RUDN. Seriya Istoriya Rossii* = Herald of the Russian University of Peoples Friendship. Series Russian History. 2008; 2:39-40. (In Russ.)

Информация об авторе:

Малов А. В. – доцент Департамента гуманитарных наук факультета социальных наук и массовых коммуникаций, канд. филос. наук, доц.

Information about the author:

Malov A. V. – Associate Professor of Department of Humanities of Faculty of Social Sciences and Mass Communications, Ph.D. (Philosophy), Doc.

Статья поступила в редакцию 03.09.2022; одобрена после рецензирования 17.09.2022; принята к публикации 20.09.2022.

The article was submitted 03.09.2022; approved after reviewing 17.09.2022; accepted for publication 20.09.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 123–128.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):123-128.

ИСТОРИЯ

Научная статья
УДК 28: 94(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_123

Исламофобия как исторический феномен

Александр Валентинович Мартыненко[1*], Марина Александровна Кечина[2]
[1, 2]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]arkanaddin@mail.ru[*], http://orcid.org/0000-0002-4701-6398
[2]kechina30@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-5049-5932

Аннотация. В статье анализируется историко-культурный феномен исламофобии, зародившийся практически одновременно с возникновением ислама, в недрах западноевропейской цивилизации эпохи Средневековья и сохранившийся до наших дней. Целью авторов является выявление содержательных особенностей данного феномена, анализ его трансформации на протяжении разных исторических эпох и меняющихся исторических контекстов. Актуальность данной темы обусловлена чрезвычайной устойчивостью исламофобии, ее широким распространением и деструктивным потенциалом как реального фактора этноконфессиональной дестабилизации. В РФ также имеет место проблема исламофобии, в том числе в молодежной среде, образ которой сформирован в большинстве случаев российскими масс-медиа и средствами массовой коммуникации, а также недостаточной культурой межконфессионального взаимодействия и толерантности в общении. Методологической основой исследования стал цивилизационный подход, акцентирующий основное внимание на так называемом «цивилизационном фундаменте», то есть социокультурных особенностях стран и народов, что позволяет раскрыть сущность феномена исламофобии в его историческом развитии. В статье также анализируются особенности исламофобии в современном российском социуме и, как альтернатива, позитивные проекты, реализующиеся мусульманами на территории Российской Федерации, ставшие площадкой интеграции конструктивного взаимодействия представителей разных религий и национальностей.

Ключевые слова: ислам, исламофобия, толерантность, диалог культур, мусульманский модернизм, салафийя, терроризм

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Влияние СМИ на образ и восприятие ислама в российском обществе».

Для цитирования: Мартыненко А. В., Кечина М. А. Исламофобия как исторический феномен // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 123–128. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_123.

HISTORY

Original article

Islamophobia as a historical phenomenon

Aleksandr V. Martinenko[1*], Marina A. Kechina[2]
[1, 2]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]arkanaddin@mail.ru[*], http://orcid.org/0000-0002-4701-6398
[2]kechina30@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-5049-5932

Abstract. The article analyzes the historical and cultural phenomenon of Islamophobia, which originated almost simultaneously with the emergence of Islam, in the depths of the Western European civilization of the Middle Ages and has survived to this day. The purpose of the authors is to identify the content features of this phenomenon, to analyze its transformation over different historical eras and changing historical contexts. The

© Мартыненко А. В., Кечина М. А., 2022

relevance of this topic is due to the extreme stability of Islamophobia, its widespread and destructive potential as a real factor in ethno-confessional destabilization. In the Russian Federation, there is also the problem of Islamophobia, including among the youth, the image of which is formed in most cases by the Russian mass media, as well as an insufficient culture of interfaith interaction and tolerance in communication. The methodological basis of the study was the civilizational approach, which focuses on the so-called «civilizational foundation», that is, the socio-cultural characteristics of countries and peoples, which makes it possible to reveal the essence of the phenomenon of Islamophobia in its historical development. The article also analyzes the features of Islamophobia in modern Russian society and, as an alternative, positive projects implemented by Muslims on the territory of the Russian Federation, which have become a platform for integrating constructive interaction between representatives of different religions and nationalities.

Keywords: Islam, Islamophobia, tolerance, dialogue of cultures, Muslim modernism, Salafiya, terrorism

Acknowledgments: the study was carried out within the framework of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «The influence of the media on the image and perception of Islam in Russian society».

For citation: Martinenko A. V., Kechina M. A. Islamophobia as a historical phenomenon. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):123-128. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_123.

Введение

Феномен исламофобии зародился фактически одновременно с возникновением этой великой и благородной религии. Первыми в истории исламофобами стали язычники-мекканцы, подвергшие пророка Мухаммада и его сторонников жестоким гонениям. Прошли века, но исламофобия, к сожалению, и сегодня демонстрирует свою живучесть и устойчивость в массовом общественном сознании, проявляясь во многих сферах человеческой жизни – от семейного быта до высокой политики. Именно эта ситуация обусловливает актуальность как изучения феномена исламофобии, так и выработки «стратегии и тактики» противостояния этому социальному злу.

Обзор литературы

Исследование опирается на труды ведущих исламоведов и религиоведов, таких как Н. Де Лонг-Ба [1], Ф. Кардини [2], А. Корбен [3], Ж. Корм [4], Тарик Али [5]. Данные труды посвящены многообразным особенностям исламской цивилизации, как классической, так и современной, но в то же время затрагивает различные аспекты исламфобии как таковой (Де Лонг-Ба, Корм) и более широкую, хотя и весьма дискуссионную, проблему столкновения цивилизаций (Кардини, Корбен, Тарик Али).

Материалы и методы

В качестве источников авторы статьи привлекли работы двух мусульманских богословов, которые представляют два полюса исламской интеллектуальной культуры XX столетия. Первый из них – индийский философ и поэт Мухаммад Икбал Лахори [6], крупнейший представитель мусульманского модернизма. Второй – египетский фундаменталист Сайид Кутб [7]. Они фактически сформулировали разные трактовки исламофобии: как побочное последствие напряженного межкультурного диалога ислама и христианства (Икбал), и как продукт абсолютного превосходства ислама над всеми остальными культурами, в том числе христианско-европейской (Кутб).

В качестве методологии исследования избран цивилизационный подход, который позволяет глубоко проанализировать социокультурные и межцивилизационные истоки феномена исламофобии.

Результаты исследования

Интенсивный диалог между западноевропейской и исламской культурами, развернувшийся в эпоху Средних веков, практически изначально сопровождался тем, что часто принято обозначать как «диалог меча и ятагана». Речь идет о военной конфронтации между государствами Средневековой Европы, с одной стороны, и странами классической исламской цивилизации, с другой. Об этом, в частности, пишет итальянский историк Ф. Кардини: «Сравнение европейского мира с исламским, как бы оно не производилось, всегда имеет характер противопоставления. Возможно, оттого, что такое сравнение по-прежнему воспринимается – по крайней мере, подсознательно – как постоянное или возобновляющееся историческое столкновение между христианством и исламом»[1]. Прежде всего, здесь имеется в виду сопротивление европейцев вооруженной экспансии Арабского Халифата, а также растянувшееся на много веков противостояние Европы и Османской империи. Такие геополитические реалии стали питательной средой для распространения среди средневековых европейцев устойчивой неприязни к исламу, о котором они и не имели адекватного представ-

[1] *Кардини Ф.* Европа и ислам: история непонимания. СПб., 2007. С. 9.

ления, что с лихвой «компенсировалось» многочисленными выдумками и небылицами, нелепыми и откровенно оскорбительными для мусульман. К слову, исламофобия в эпоху Средних веков не была исключительной прерогативой европейской цивилизации. Нечто подобное имело место и в Старом Китае, где мусульманские диаспоры на протяжении веков рассматривались большинством населения как чужаки, если не опасные, то уж точно подозрительные, о чем упоминает крупный отечественный синолог В. В. Малявин: «Что же касается китайцев, то в их среде бытовал стереотипный образ жестокого, коварного, лицемерного и жадного мусульманина. Даже религиозный пыл мусульман получил у них превратное истолкование. Бытовало мнение, что мусульмане в действительности не верят заповедям своей религии, ханжески демонстрируя друг другу свое благочестие – предположение очевидно недоказуемое, но для немусульманского населения весьма привлекательное именно как этнический стереотип» [8, с. 290].

Ситуация по сути своей не изменилась в эпоху колониализма, с той лишь разницей, что теперь в наступление перешел западный мир, что вызвало ответное сопротивление мусульман: «колониальная экспансия европейских держав в Северной и Тропической Африке, на Ближнем и Среднем Востоке, в мусульманских государствах Индии повсеместно встречала сопротивление исповедующих ислам народов. Многочисленные локальные «джихады» почти непрерывно вспыхивали то в одной, то в другой части исламской ойкумены: от вади Сахары до горных хребтов Северного Кавказа, от плодородных долин Ливана до джунглей Индонезии. И эта борьба не прекращалась вплоть до крушения мировой колониальной системы в 194–1960-е гг.» [9, с. 203].

С другой стороны, экспансия Запада в афро-азиатские миры, связанная с исламской традицией, привела к закономерному интересу мусульманской элиты к европейскому культурному наследию, к философской и общественно-политической мысли Европы. Правда, этот интерес приобрел характер снисходительной полемики, в которой мусульманские интеллектуалы с позиций их веры несколько свысока посматривали на столпов западной философии. Так, Мухаммад Икбал Лахори пишет о превосходстве средневекового богослова аль-Газали над Иммануилом Кантом именно в силу религиозности первого из них: «Кант, будучи последователен в своих принципах, не мог утверждать возможности знания Бога. Аль-Газали, не находя надежды в аналитической мысли, обратился к мистическому опыту и нашел там для религии самостоятельное содержание. Таким образом, ему удалось сохранить для религии право на существование, независимо от науки и метафизики»[2].

Впрочем, попытки модернистского осмысления ислама, оставив свой след в культуре этой великой религии Нового и Новейшего времени, никогда не пользовались значительным влиянием среди мусульман, что объясняет, например, скептическое отношение к мусульманскому модернизму со стороны выдающегося французского исламоведа А. Корбена: «В восточном мире чрезвычайно распространились эссеисты реформистского толка, не воспринявшие глубоко ни собственную традиционную философию, ни философские течения современного Запада, но поспешно пытающиеся сфабриковать синтез первого и второго. К сожалению, этот благой замысел сводится на нет слабостью подобных опусов… Если быть кратким, то ситуация сводится к следующему: в исламских странах существует категория интеллектуалов, в среде которых чрезмерная вестернизация, сопряженная с преклонением перед бурно развивающимися технологиями, способна, кажется, выкорчевать традиционные духовные корни»[3].

Пожалуй, главной реакцией на колониальную экспансию Запада со стороны исламского мира стал ваххабизм (салафийя) – религиозно-политическое движение, отличающееся крайним консерватизмом и нетерпимостью к «иным» и инакомыслию. Об этом пишет американская исследовательница Н. Дж. Де Лонг-Ба: «Характеризуется он как экстремистское, радикальное, пуританское, отрицающее модернизацию, женоненавистническое и воинственное движение в исламе. Его позиционируют как исламо-фашизм[4], пришедший на смену коммунизму и нацизму»[5].

Ваххабизм возник в Аравии XVIII в. как крайне консервативное и ригористическое движение. Став политической программой аристократического клана Саудитов, ваххабизм в итоге утвердился как государственная идеология Королевства Саудовская Аравия, возникшего в 1932 г. Однако если ваххабизму Саудитов XX–XXI вв., при всем его консерватизме, совершенно чужд экстремизм как таковой, то, с другой стороны, с сожалением приходится констатировать, что данное учение стало питательной сре-

---

[2] *Мухаммад Икбал.* Реконструкция религиозной мысли в исламе. М. : Восточная литература, 2002. С. 28–29.

[3] *Корбен А.* История исламской философии. Москва, 2010. С. 350–351.

[4] Авторы статьи отмечают некорректный и откровенно провокативный характер данного термина, пришедшего к нам из западной культуры сегодняшнего постмодерна.

[5] *Де Лонг-Ба Н.* Реформы Мухаммада Ибн Абд аль-Ваххаба и всемирный джихад. Москва, 2010. С. 17.

дой для огромного количества террористических движений, действующих по всему исламскому миру, от Нигерии до Филиппин. Немалую роль в радикализации салафитской доктрины сыграл египетский богослов Сайид Кутб (1906–1966). Именно с его «легкой руки» средневековая риторика противостояния исламского мира с Западом была внесена в современный дискурс: приверженцы ваххабизма стали называть США и их союзников «крестоносцами», а современные западные государства сравнивать с доисламской эпохой *джахилийи* (араб. *невежества*)[6]. Все это создало ситуацию, которую французский философ Ж. Корм представляет в форме следующей дихотомии: «Главный конфликт, как утверждают, – тот, в котором противопоставляются друг другу иудео-христианский, либеральный, толерантный и открытый мир, носитель и светоч прогресса, и мир ислама – отсталый, авторитарный, воинственный и замкнутый в самом себе»[7].

Своеобразным триггером, подхлестнувшим исламофобию в западном мире, стали печально известные террористические атаки на США 11 сентября 2001 г., ставшие своеобразным триумфом псевдорелигиозного терроризма над «градом на холме» и бастионом мировой демократии. Леворадикальный мыслитель из Великобритании пакистанского происхождения Тарик Али дает данной ситуации следующий комментарий: «Самодовольство этого мира было жестоко поколеблено событиями 11 сентября 2001 г. То, что произошло, – тщательно спланированное террористическое нападение на символы военной и экономической мощи США, – пробило брешь в безопасности материковой Северной Америки. Это событие, которого не боялись, даже не представляли себе те, кто разрабатывал для Пентагона сценарии военных игр. Психологический шок был беспрецедентным. Субъекты Империи нанесли ответный удар»[8]. Еще одним фактором стал небезызвестный «кризис мультикультурализма», связанный с масштабными волнами мигрантов-мусульман из Азии и Африки, которые захлестывают Европу в последние десятилетия. Сущность данного феномена, породившего растущий страх многих европейских обывателей (да и политиков) перед исламом, охарактеризовал упомянутый выше итальянский историк Ф. Кардини: «Европа сейчас сталкивается с очередным «наступлением» ислама, происходящим в новой, весьма парадоксальной форме. Мусульмане, прибывшие в Европу, легально или нелегально, как правило, в поисках работы и лучших условий жизни для себя и своих семей, имеют самые зачаточные религиозные представления, однако их собственную идентичность и самосознание обусловливают представления культурные. Мусульмане в Европе в начале XXI в. находятся в совершенно особой исторической ситуации. Впервые большие, однородные группы мусульман проживают за пределами дар ал-ислама, в странах, где не действуют законы шариата… Сюда следует добавить и проблемы, вызванные ростом мусульманских общин (отчасти – благодаря новообращенным европейцам), которые теперь уже достаточно велики, чтобы требовать официального признания со стороны властей»[9].

Таким образом, в западных странах исламофобия уходит своими корнями в военные конфронтации Средних веков и «отягощается» современными реалиями, связанные с разгулом международного терроризма и миграционным кризисом в Европе.

Обсуждение и заключение

На территории Российского государства, в отличие от Западной Европы и тем более США, ислам исторически развивался параллельно с православным христианством как религия, традиционная для многих народов нашей страны.

Своеобразной формой официальной исламофобии можно считать политику отдельных правителей Российской империи XVIII в., от царя-реформатора Петра Великого до «царицы престрашного зраку» Анны Иоанновны, которые подвергали мусульман определенным ограничениям и даже гонениям. Однако принцип веротерпимости к мусульманам, покровительства мусульманам, провозглашенный императрицей Екатериной II, более чем на столетие определил благожелательное отношение государства Российского к своим правоверным подданным. Преследования же мусульман в СССР к исламофобии относить вряд ли уместно, поскольку речь в ту историческую эпоху шла о «религиофобии», в целом, в рамках культивируемой кампании государственного атеизма.

Тем не менее в современной Российской Федерации налицо неконтролируемый рост исламофобии. Особенно это наблюдается в молодежной среде. Молодые люди активно используют интернет-среду, в которой информация об исламе часто связывается с такими ассоциативными терминами, как «нетерпимость», «фанатизм», «ваххабизм», «терроризм» и т. п. Кроме того, на информационно-аналитических порта-

[6] См., например: *Сайид Кутб.* Под сенью Корана. М., 2003. С. 279.

[7] *Корм Ж.* Религиозный вопрос в XXI веке. Геополитика и кризис постмодерна. Москва, 2012. С. 180.

[8] *Тарик Али.* Столкновение цивилизаций: крестовые походы, джихад и современность. М., 2006. С. 34.

[9] *Кардини Ф.* Европа и ислам: история непонимания. СПб., 2007. С. 285–286.

лах явно недостаточно освещается социально ориентированная и просветительская деятельность мусульман – сборы гуманитарной помощи нуждающимся, участие во Всероссийских акциях, проекты исламских культурных центров по формированию духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Позитивная информация об исламе в глобальной сети, безусловно, тоже есть в основном на мусульманских сайтах. Но она не столь востребована светской молодежью, недостаточно осведомленной об истории и культуре этой великой религии и цивилизации, частью которой являются и мусульмане России. Свою негативную роль играют и СМИ, многие из которых зачастую используют в отношении ислама так называемый «язык вражды», а повышенное внимание уделяется проблеме псевдорелигиозного терроризма. Все это способствует распространению в российском социуме, в том числе среди молодежи, исламофобских стереотипов, несущих прямую опасность этноконфессиональной стабильности страны. Это обстоятельство делает крайне необходимой реализацию профилактических программ, направленных на предупреждение исламофобии в молодежной среде, способствующих позитивному развитию личностных ресурсов молодых людей, а именно повышению уровня культуры межнационального общения, уважения к личности другой национальности, культуре и достоинству, чувствам как своей, так и других конфессий, в том числе и представителям ислама. Данные программы направлены на повышение уровня толерантности в общении, что позволит сформировать коммуникативную компетентность, самоконтроль в эмоциональной сфере, поведении и общении с представителями другого вероисповедания, в том числе ислама. По мнению авторов данной статьи, в таких программах уместны и даже необходимы метапредметные связи, сочетание психологических тренингов и методик с формированием у молодых людей как можно более полного и адекватного представления о традиционном исламе.

Список источников

1. Де Лонг-Ба Н. Реформы Мухаммада Ибн Абд аль-Ваххаба и всемирный джихад. М. : Ладомир, 2010. 376 с.

2. Кардини Ф. Европа и ислам: история непонимания. СПб. : Александрия, 2007. 332 с.

3. Корбен А. История исламской философии. М. : Прогресс-Традиция, 2010. 360 с.

4. Корм Ж. Религиозный вопрос в XXI веке. Геополитика и кризис постмодерна. М. : Ин-т общегуманитарных исследований, 2012. 288 с.

5. Тарик Али. Столкновение цивилизаций: крестовые походы, джихад и современность. М. : АСТ : Астрель, 2006. 528 с.

6. Мухаммад Икбал. Реконструкция религиозной мысли в исламе. М. : Восточная литература, 2002. 200 с.

7. Сайид Кутб. Под сенью Корана. М. : Умма, 2003. 544 с.

8. Малявин В. В. Китайская цивилизация. М. : Астрель, 2000. 632 с.

9. Мартыненко А. В. Ахмадийят. История одной религиозной общины. Нижний Новгород, 2020. 240 с.

References

1. De Long-Ba N. Reforms of Muhammad Ibn Abd al-Vahhab and world Jihad. Moscow, Ladomir, 2010. 376 p. (In Russ.)

2. Kardiny F. Europe and Islam: a History of Misunderstanding. St. Petersburg, Alexandria, 2007. 332 p. (In Russ.)

3. Korben A. History of Islamic Philosophy. Moscow, Progress-Tradition, 2010. 360 p. (In Russ.)

4. Korm J. The Religious Question in the XXI Century. Geopolitics and the crisis of postmodernity. Moscow, In-t of general humanitarian research, 2012. 288 p. (In Russ.)

5. Tarik Ali. Clash of Civilizations: The Crusades, Jihad and Modernity. Moscow, AST, Astrel, 2006. 528 p. (In Russ.)

6. Muhammad Iqbal. Reconstruction of religious thought in Islam. Moscow, Eastern Literature, 2002. 200 p. (In Russ.)

7. Sayyid Qutb. Under the shadow of the Quran. Moscow, Umma, 2003. 544 p. (In Russ.)

8. Malyavin V. V. Chinese civilization. Moscow, Astrel, 2000. 632 p. (In Russ.)

9. Martynenko A. V. Ahmadiyat. History of one religious community. Nizhny Novgorod, 2020. 240 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Мартыненко А. В. – профессор кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, д-р ист. наук, проф., Засл. деят. науки РМ, Засл. работ. высш. шк. РМ.

Кечина М. А. – соискатель кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения.

Вклад авторов:

Мартыненко А. В. – сбор данных и доказательств; формализованный анализ данных; формулировка основных выводов.

Кечина М. А. – разработка концептуальных подходов к исследованию; критический анализ текста; доработка выводов.

Information about authors:

Martynenko A. V. – Professor of Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Dr. Sci. (History), Honored Scientist of the RM, Honored Worker of the Higher School of the RM.

Kechina M. A. – Applicant of Department of Russian and World History and Methods of Teaching.

Contribution of the authors:

Martynenko A. V. – collection of data and evidence; formalized data analysis; formulation of key findings.

Kechina M. A. – development of conceptual research approaches; critical analysis of the text; finalization of conclusions.

Статья поступила в редакцию 19.07.2022; одобрена после рецензирования 25.07.2022; принята к публикации 26.07.2022.

The article was submitted 19.07.2022; approved after reviewing 25.07.2022; accepted for publication 26.07.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 129–135.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):129-135.

ИСТОРИЯ

Научная статья
УДК 93/94/17
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_129

Межпоколенческая преемственность в период бифуркации исторического пути российского общества на рубеже 80–90-х гг. XX в.

Марина Николаевна Свинцова
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия,
MNSvintsova@fa.ru, http://orcid.org/0000-0002-9402-0816

Аннотация. В статье рассмотрены особенности духовной межпоколенческой преемственности в бифуркационный период истории России на примере социальных потрясений второй половины 80–90-х гг.: периода перестройки, распада СССР и становления постсоветской России. Целью данного исследования является анализ особенностей духовной межпоколенческой преемственности в бифуркационный период для страны, изменения типа преемственности между поколениями. В публикации приведена динамика изменения типов преемственности поколений в конце XX в., исторические события рассматриваются в качестве их основы; обозначены факторы, вызывающие ситуацию напряженности в обществе – ожидания представителей различных поколений по отношению к обществу и государству, внешнее культурное влияние на протяжении длительного исторического периода и его результаты. В качестве базовых объединяющих концептов преемственности поколений обозначена важность исторической памяти и языка. Автор приходит к выводам, что в данном историческом периоде российское общество проходит крупную точку бифуркации, в которой происходит нарушение типа и механизма преемственности опыта и ценностей от поколения к поколению, а также изменение консолидирующих концептов и основ личностного становления каждого следующего поколения. Результаты исследования могут быть полезны в научных исследованиях и учебном процессе в области отечественной истории и социальной философии.

Ключевые слова: межпоколенческая преемственность, идентификация, постфигуративный тип культуры, историческая память, язык, бифуркация

Благодарности: статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финуниверситета в 2022 г.

Для цитирования: Свинцова М. Н. Межпоколенческая преемственность в период бифуркации исторического пути российского общества на рубеже 80–90-х гг. XX в. // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 129–135. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_129.

HISTORY

Original article

Intergenerational succession during the Bifurcation of the Historical Path of Russian Society at the turn of the 80–90s. of XX century

Marina N. Svintsova
Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia,
MNSvintsova@fa.ru, http://orcid.org/0000-0002-9402-0816

Abstract. The article examines the features of spiritual intergenerational continuity in the bifurcation period of Russian history on the example of social upheavals of the second half of the 80s – 90s: the period of perestroika, the collapse of the USSR and the formation of post-Soviet Russia. The purpose of this study is to analyze the features of spiritual intergenerational continuity in the bifurcation period for the country, changes in the type of continuity between generations. The publication shows the dynamics of changes in the types of succession of generations at the end of the XX century, historical events are considered as their basis; the factors causing a situation of tension in society are identified – the expectations of representatives of different generations

© Свинцова М. Н., 2022

in relation to society and the state, external cultural influence over a long historical period and its results. The importance of historical memory and language is indicated as the basic unifying concepts of the continuity of generations. The author comes to the conclusion that in this historical period, Russian society passes a major bifurcation point, in which there is a violation of the type and mechanism of continuity of experience and values from generation to generation, as well as a change in the consolidating concepts and foundations of the personal formation of each next generation. The results of the study can be useful in scientific research and educational process in the field of national history and social philosophy.

Keywords: intergenerational continuity, identification, post-figurative type of culture, historical memory, language, bifurcation

Acknowledgements: the article was prepared based on the results of research carried out at the expense of budgetary funds under the state assignment of the Financial University in 2022.

For citation: Svintsova M. N. Intergenerational succession during the Bifurcation of the Historical Path of Russian Society at the turn of the 80–90s. of XX century. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):129-135. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_129.

Введение

В период свершения крупных исторических событий мы с особым интересом оглядываемся назад и стремимся понять причины современного состояния общества и государства, отношения разных поколений к событиям, особенности их ценностного взгляда на происходящее и друг на друга. Индикатором для проявления качества связи поколений становятся кризисные периоды истории, когда происходит надлом общественного единства, идеологической устойчивости на фоне политических, экономических и культурных условий.

Целью данного исследования является анализ особенностей духовной межпоколенческой преемственности в бифуркационный период истории России на примере социальных потрясений второй половины 80–90-х гг. XX в.: периода перестройки, распада СССР и становления постсоветской России.

Обзор литературы

Интерес к вопросу исторической и культурной преемственности поколений, механизмам передачи, сохранения и изменения опыта и ценностей от поколения к поколению возникает все чаще и выражается в ряде диссертационных исследований и иных научных трудов. Темой преемственности между поколениями занимались М. Мид [1], М. А. Дуарова [2], В. С. Адерихин [3], Т. Г. Стефаненко [4], А. Ш. Тхостов, В. А. Емелин [5; 6], А. Л. Панищев [7] и др. Не будет преувеличением назвать тему межпоколенческой преемственности духовного ценностно-мировоззренческого опыта междисциплинарной, с разных аспектов рассматриваемой социальной философией, социологией, психологией, историей и другими направлениями гуманитарного знания.

Материалы и методы

В качестве метода исследования вопроса применяется анализ событий истории России конца XX в. При помощи историко-сравнительного метода выявлена разница в ценностных и мировоззренческих, социальных и политических установках представителей поколений, которые проходили процесс становления в ходе различных исторических событий; историко-генетический метод позволил определить причины и ход становления проблемы; историко-системный – изучить вопрос межпоколенческой преемственности комплексно как итог взаимного влияния разных сфер жизни общества в период бифуркации. Комплексный научно-теоретический анализ социально-философской и исторической литературы доказывает актуальность для современного общества итогов и последствий социальной трансформации отношений между поколениями конца XX в. и начала XXI в.

Результаты исследования

С конца XX в. в гуманитарном знании применяется синергетический подход к осмыслению исторического процесса, идея которого заимствована из физики, а методология его до сих продолжает развиваться. С точки зрения синергетического подхода исторический процесс обладает сложностью, нелинейностью, непредсказуемостью своего развития и представляет собой «последовательность длительных периодов, соответствующих стабильным состояниям системы (аттракторы), которые прерываются короткими периодами хаотического поведения (точки бифуркации), после чего происходит переход к следующему устойчивому состоянию, выбор которого определяется, как правило, флуктуациями в точке бифуркации» [8, с. 127]. В рамках данного подхода, на наш взгляд, представляется удобным рассматривать точки бифуркации как этапы выбора общества, где выбор – это не только приобщение к политическим взглядам, следование идеологическим позициям, но и определение того, целесообразно ли сохранять связь поколений, и если да, то на какой основе. В периоды бифуркации, неустойчивого развития и отсутствия равновесия в общественной си-

стеме формируется свойство межпоколенческой коммуникации, которое характеризует качество, глубину и последовательность, а во многом даже и направление преемственности поколений (от старшего к младшему или, наоборот, от младшего к старшему поколению).

Смена направления преемственности и типа идентичности поколений чаще всего соотносима с точками бифуркации в истории, и в данном случае показательным стал эпизод смены политического курса, слом преемственности традиций, который обнажила ситуация бифуркации начала 90-х гг. в России, когда сменилась парадигма политики, экономики, общественных отношений, культуры. Поколения отцов и детей оказались по разные стороны исторического порядка.

История России имеет богатый опыт изменения типа преемственности, происходивший неоднократно в течение одного века отечественной истории. Серьезные потрясения со сменой социально-политической парадигмы приводили не просто к изменению ценностей, а противопоставлению ценностного комплекта поколений, как минимум, дважды: в годы революционных изменений 1917 гг., приведших к краху Российской империи и перспективному становлению Советского государства и переворота начала 90-х гг. XX в, повлекшего распад Советского Союза и становление новой России. По мнению А. В. Адерихина, в то и другое время «напрочь искоренили из культурной практики россиян ценность исторической памяти и культурного наследия … полетели со своих пьедесталов памятники, переписали заново в удобном свете страницы школьных учебников, и в итоге мы имеем два потерянных поколения… разрушена межпоколенческая историческая связь, и соединить разорванную ткань истории будет очень непросто» [3, с. 27].

Начиная с середины 80-х гг. страну потрясла череда кризисов: неудавшаяся политика ускорения, перестройка и переход к рыночной экономике, падение национального дохода и благополучия населения, подорвавшая идеологические основы политика гласности, ряд политических реформ под лозунгом демократических начал, распад КПСС, непреодолимые противоречия между центром и союзными республиками, следующий за этим «парад суверенитетов», а затем и распад СССР. После создания в декабре 1991 г. Российской Федерации был взят курс на либеральные реформы, выстраивание рыночных отношений, ведущих к глубокому экономическому кризису, падению авторитета власти и обернувшемуся глубокой культурной, ценностной катастрофой, падению морали и нравственности, к противоречию духовного опыта поколений, подрыву духовного и культурного фундамента, исторически формировавшегося десятилетиями.

Бурная динамика трансформации набора ценностей для любого общества болезненный процесс, обусловленный социально-политическими изменениями в период бифуркации. В рамках таких периодов происходит нарушение естественного процесса межпоколенческой коммуникации, что зачастую приводит к стагнации, а, возможно, и к упадку духовной и интеллектуальной сферы общества.

Прежде чем рассуждать о межпоколенческой преемственности в российском обществе в период 80–90-х гг. XX в., нужно сказать об опыте изучения культур, непосредственно связанных с особенностями преемственности между старшим и молодым поколением. Так, американский этнограф М. Мид [1] предложила классификацию культур, в основу которой положены кроме прочего особенности межпоколенческой преемственности и идентификации поколений на основе выбранного темпорального основания (прошлого, настоящего или будущего). Упрощая этот механизм, можно следующим образом охарактеризовать предложенное М. Мид различение типов культур. Первым типом культуры, выделенным автором, является постфигуративный, где в основу межпоколенческой преемственности в качестве непреложной ценности положен многолетний, многовековой опыт поколений: по М. Мид, «дети прежде всего учатся у своих предшественников» [1, с. 322]. Второй тип в данной классификации – кофигуративная культура. В фокусе ее внимания настоящее, а основой являются ценности сегодняшнего дня, «дети и взрослые учатся у сверстников» [1, с. 322]. Третьим типом культуры является префигуративная культура, где за образец принимается будущее, зачастую призрачное. В рамках префигуративной культуры «взрослые учатся у своих детей» [1, с. 322]. Сама М. Мид как этнограф утверждала, что первый тип характерен для примитивных обществ, второй – для цивилизаций, а третий – для современного общества конца XX в.

Классификация культур М. Мид и сейчас вызывает интерес у исследователей идентичности, моделей культур и их особенностей, которые указывают на сохраняющуюся актуальность ее классификации сегодня. В частности, А. Ш. Тхостов и В. А. Емелин [5; 6], осуществляя критику данной теории, приходят к выводу, что вряд ли можно найти какой-либо тип в чистом виде. При этом авторы делают ряд критических замечаний по поводу несовершенства предложенной классификации. Они в качестве слабой стороны постфигуративного типа отмечают механизм выбора образцов исторического

прошлого и опыта, которые будут основой преемственности поколений, а также неравную привлекательность этих образцов для всех или отдельных представителей общества. Уязвимыми моментами кофигуративного типа преемственности исследователи называют его кратковременность и неустойчивость, а также неизбежную стагнацию, отсутствие перспективы и, как следствие, разрушение набора базовых ценностей. Часто кофигуративный тип формируется как «постреволюционный синдром», т. е. желание сохранить долгожданное, пусть и не идеальное состояние покоя и стабильности. При этом кофигуративный тип культуры в виду своей стагнативной неустойчивости также легко подвержен революционным изменениям, так как в неравной степени понимаем и принимаем разными, одновременно живущими группами людей, в том числе и поколениями с различными интересами и ценностями. Слабостью префигуративного типа преемственности является его призрачность, постоянная отдаляемость во времени, фактическая недостижимость, которая приводит человека к естественному желанию поиска опоры, которую проще всего найти в прошлом. Круг может замкнуться и вернуться к наиболее устойчивому постфигуративному типу. Постфигуративный способ трансляции ценностей актуален в ситуациях, когда общество или отдельные его группы не находят ценностей в настоящем или не уверены в достижении ценностных ориентиров в будущем. Процесс поиска и попытка заполнить ценностно-мировоззренческий вакуум приводит к смешению типов, и более сильным в этой ситуации оказывается постфигуративный, так как он в силах предложить некую определенность, причем еще и с возможностью ее контроля и регулирования содержания. А. Ш. Тхостов, В. А. Емелин отмечают, что в постсоветской России большую роль стала играть церковь, стало модно обращаться к мотивам дореволюционной российской культуры, актуальной стала ностальгия по временам досоветского периода истории, которая отразилась в переименовании улиц, внесении атрибутики имперской поры, «даже на самых эмблематичных местах, таких как Кремль или Большой театр, восстановлена дореволюционная атрибутика» [5]. Однако, как представляется, эта попытка не изменила сущности межпоколенческой преемственности бифуркационного периода.

По обозначенной выше классификации культур и свойственным ей типам преемственности периоду Советского Союза присущ постфигуративный тип культуры, который с 70-х гг. XX в. постепенно начал переходить в кофигуративный, наиболее ярко проявившийся в эпоху стагнации в период правления Л. И. Брежнева и выразившийся не только в феномене геронтократии, несменяемости руководства страны, но и в отсутствии экономического роста, технико-технологического развития, ослаблении авторитета советской культуры в глазах поколения молодежи того времени. Однако нельзя утверждать, что кофигуративность культуры наблюдается в чистом виде. На наш взгляд, смесь кофигуративного и постфигуративного типа культуры наблюдалась до периода перестройки. В 90-х гг. XX в. в связи с отходом от ценностей советского общества, присущих поколению, воспитанному в СССР, сохраняется кофигуративный тип преемственности, который в данном случае основан не столько на желании сохранить текущее положение вещей, сколько выражается в виде «постреволюционного синдрома». В виду недолговечности кофигуративного типа преемственности уже к концу 90-х – началу 2000-х гг. кофигуративный тип преемственности постепенно начал сменяться префигуративным.

Глубина изменений, произошедших в 90-е гг. XX в., настолько велика, что восстановить разорванную межпоколенческую преемственность практически невозможно, глубокие ценностные и мировозренческие противоречия настолько значимы, что говорить о трансляции духовного опыта можно только условно. По мнению М. Дуаровой, произошло глобальное обновление ценностных оснований социальной жизнедеятельности россиян, но в качестве примирения ценностного-мировоззренческого порядка поколения, воспитанного в советское время, и поколения 90-х гг. возможен диалог, но вряд ли можно говорить именно о прямой трансляции [6]. Д. Ю. Вагин предлагает рассматривать факт разрыва цепи межпоколенческой преемственности в период перестройки, распада СССР и становления постсоветской России через феномен «культурной травмы», предложенный польским ученым-социологом П. Штомпкой [9].

«Культурная травма» рассматривается как резкая утрата обществом целостности культуры ценностного созидательного начала в результате неожиданного социального изменения, делающая фокус на сильных и продолжительных деструктивных эффектах. Травмирующие события вызывают определенную реакцию со стороны общества и влекут изменение траектории его дальнейшего развития, в первую очередь ценностно-мировоззренческого. Д. Ю. Вагин приходит к выводу, что причиной морально-нравственного упадка общества и разрыва межпоколенческой преемственности в нашей стране стала историко-культурная травма, полученная в результате распада СССР, гибели мощной идеологии, образа мысли, суперкультуры. За разрушением системы последовали моральный и иде-

ологический вакуум, пустота. Отброшенная система ценностей уже не регулировала социум, а новая не была создана [9]. Большую роль в заполнении этого «вакуума» чуждыми, неприсущими российскому обществу ценностями сыграло не только распахнувшееся «окно на Запад», но и то, что государство, ранее в советский период регулировавшее вопрос сохранения традиций и ценностей, в 90-е гг. отстранилось от вопроса корректировки и формирования духовной сферы и сферы культуры, фактически формировавшееся в тот период поколение оказалось предоставлено самому себе. При этом резкие социальные изменения в обществе не лишили его повышенных социальных ожиданий по отношению к государству и его функции обеспечения жизни граждан, воспитанных в них советской системой.

Одним из концептов межпоколенческой преемственности является историческая память. Авторы, работавшие над этой проблемой, замечают, что «чем больше исторического опыта у государства, тем более развитое историческое сознание и историческая память требуются от его граждан» [7, с. 23]. Именно накопление исторической памяти как инструмента сохранения культуры, традиций, своих национальных корней является одним из механизмов межпоколенческой связи. Ее трансляция и качество этой передачи из поколения в поколение в неизменном виде (так бывает, как правило, на востоке) или с примесью современности или трансформацией под влиянием внешнего воздействия демонстрирует плотность связи поколений, их коммуникации. Современная тенденция такова, что передача ценностей культуры – это касается и духовных и материальных ценностей современного российского общества – осложнена глобализацией и общей европеизацией моды и культуры в течение последних 30 лет. Это приводит к нежеланию наследовать, принимать от предыдущего поколения ценности и идеалы, нормы, доверительно относясь при этом к стереотипам о своей культуре, не сопротивляясь им, воспринимая предыдущий опыт предшествующего поколения как устаревший, неактуальный, противоречащий современному и модному. При этом вполне логично определить, что историческая память, которая здесь понимается не только как набор представлений и оценок происходивших в прошлом событий, но и набор ценностей – единственное, что определяет связь поколений, объединяет их в общность. И речь идет не о процессе, который меняется со временем, а о статичном множестве передающегося от старших к младшим и объединяющего поколения – опыте.

Исследователь А. Л. Панищев в качестве еще одного фактора или индикатора межпоколенческой преемственности называет язык [7]. После парада суверенитетов и дальнейшего распада СССР, становления самостоятельных национальных государств произошло изменение положения русского языка в большинстве государств постсоветского пространства. Он в ряде государств получает статус иностранного (Латвия, Эстония) или теряет его вообще (Украина, Литва, Молдавия и др.). В Белоруссии русский язык является вторым государственным, в Казахстане и Киргизии имеет статус официального, в Таджикистане – языка межнационального общения. То поколение, которое родилось и воспитывалось в СССР, говорит на русском языке, знает его и использует наряду с национальным, транслирует духовно-ценностный опыт, выражаемый на русском языке, однако зачастую встречает препятствия, имеющие политическую почву. Для следующего поколения, которое уже воспитывалось в рамках национальных государств, основным языком коммуникации является национальный язык (это вовсе не означает полного отказа от русского языка, на нем говорят в семьях, его понимают, однако, как представляется, это дело времени). Вместе с отказом от русского языка происходит отказ и от определённой традиции, носителем которой является язык, культуры, которая теперь соотносится с советским прошлым и антагонизируется. Происходит разрыв между поколениями в смысле разрыва между культурами. В таком ключе преемственность между поколениями весьма затруднена. Также особенности языка напрямую связаны с менталитетом, логикой мышления и довольно показательны.

Интересен факт, что с переменой социально-экономической ситуации в период развития страны с советского на современное развитие российского общества, наблюдается явная динамика личностных черт поколений. Исследовавшие данный вопрос В. А. Урываев, А. А. Баранов, Я. В. Политов, Е. С. Углов, В. В. Золотарева, О. В. Сысоева отмечают, что «внимание привлекает устойчивая тенденция к нарастанию явлений «апатии» и «депрессивности» … у представителей постперестроечного поколения» [10, с. 84]. Авторы связывают это с требованиями времени к способности адаптации к высоким профессиональным и интеллектуальным нагрузкам. Однако в данном наблюдении также видится роль ответственности не имеющего достаточного опыта и ценностной основы поколения за культурную парадигму общества в рамках перехода от кофигуративного к префигуративному типу культуры [11].

Обсуждение и заключения

По итогам размышлений о влиянии кризиса, пережитого российским обществом в бифуркационный период 80–90-х гг., являвшего-

ся одновременно периодом выбора дальнейшей судьбы государства и всех параметров культуры, в том числе модели межпоколенческой преемственности, произошла смена приоритетного типа межпоколенческой преемственности, при этом сохраняются черты разных типов. Глубокий социально-политический кризис и разрушение старого порядка привело к разрыву преемственности между поколениями, восстановление связи между которыми возможно в форме диалога. Большую роль в выстраивании диалога между поколениями играют такие объединяющие концепты-трансляторы, как язык и историческая память.

Список литературы

1. Мид М. Культура и мир детства // Избранные произведения / перевод с английского и комментарии Ю. А. Асеева ; составление и послесловие И. С. Кона. М. : Наука, 1988. 429 с.

2. Дуарова М. А. Межпоколенческие отношения в трансформирующемся российском обществе: динамика и интегративный потенциал : диссертация ... канд. социологических наук. Ростов-на-Дону, 2011. 170 с.

3. Адерихин В. С. Молодежная субкультура и межпоколенческие отношения в современной России: алгоритм формирования диалога поколений : автореферат дис. ... кандидата социологических наук. Ростов-на-Дону, 2013. 30 с.

4. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М. : Институт психологии РАН, Академический проект, 1999. 320 с.

5. Тхостов А. Ш., Емелин В. А. Темпоральные модели идентичности // Российский психологический журнал. 2011. Т. 8. № 3. С. 41–53. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=17317556 (дата обращения: 10.08.2022).

6. Емелин В. А., Тхостов А. Ш. Соблазны и ловушки темпоральной идентичности // Вопросы философии. 2016. № 8. С. 115–125. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26486150 (дата обращения: 10.08.2022).

7. Панищев А. Л. Проблема преемственности культурного наследия между поколениями // Фундаментальные исследования. 2008. № 5. С. 21–31. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=10308717 (дата обращения: 10.08.2022).

8. Бородкин Л. И. Вызовы нестабильности: концепции синергетики в изучении исторического развития России // Уральский исторический вестник. 2019. № 2 (63). С. 127–136. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=38166728 (дата обращения: 10.08.2022).

9. Вагин Д. Ю. Межпоколенческая преемственность духовно-нравственных ценностей в российском обществе // Дискуссия. 2016. № 7 (70). С. 52–58. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpokolencheskaya-preemstvennost-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-v-rossiyskom-obschestve (дата обращения: 10.08.2022).

10. Урываев В. А., Баранов А. А., Политов Я. В., Углов Е. С., Золотарева В. В., Сысоева О. В. Сопоставление психологических уязвимостей поколения «отцов» (предперестрочное поколение) и поколения «детей» (постперестроечное поколение) // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2019. № 3 (104). С. 80–87. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=41563820 (дата обращения: 10.08.2022).

11. Свинцова М. Н. Трансформация межпоколенческой преемственности на фоне исторических потрясений в России в первой четверти XX в. // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 119–125. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_119.

References

1. Mead M. Culture and the world of childhood. *Izbrannye proizvedeniya* = Selected works. Translated from English and comments by Yu. A. Aseev. Compilation and afterword by I. S. Kon. Moscow, Nauka, 1988. 429 p. (In Russ.)

2. Duarova M. A. Intergenerational relations in the transforming Russian society: dynamics and integrative potential: dissertation ... Candidate of Sociological Sciences. Rostov-on-Don, 2011. 170 p. (In Russ.)

3. Aderikhin V. S. Youth subculture and intergenerational relations in modern Russia: algorithm of generation dialogue formation: abstract of the dissertation of the Candidate of Sociological Sciences. Rostov-on-Don, 2013. 30 p. (In Russ.)

4. Stefanenko T. G. Ethnopsychology. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Academic Project, 1999. 320 p. (In Russ.)

5. Tkhostov A. S., Emelin V. A. Temporal models of identity. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal* = Russian Psychological Journal. 2011; 8 (3):41-53. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=17317556 (accessed 10.08.2022). (In Russ.)

6. Emelin V. A., Tkhostov A. S. The temptation and snare of temporal identity. *Voprosy filosofii* = Questions of philosophy. 2016; 8:115-125. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26486150 (accessed 10.08.2022). (In Russ.)

7. Panishchev A. L. Problem of cultural heritage succession between generations. *Fundamental'nye issledovaniya* = Fundamental research. 2008; 5:21-31. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=10308717 (accessed 10.08.2022). (In Russ.)

8. Borodkin L. I. Challenges of instability: the concepts of synergetics in studying the historical development of Russia. *Ural'skij istoricheskij vestnik* = Ural pistorical Bulletin. 2019; 2 (63):127-136. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=38166728 (accessed 10.08.2022). (In Russ.)

9. Vagin D. Yu. Intergenerational succession of spiritual and moral values in Russian society. *Diskussiya* = Discussion. 2016; 7(70):52-58. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpokolencheskaya-preemstvennost-duhovno-nravstvennyh-tsennostey-v-rossiyskom-obschestve (accessed 10.08.2022). (In Russ.)

10. Uryvaev V. A., Baranov A. A., Politov Ya. V., Uglov E. S., Zolotareva V. V., Sysoeva O. V. Comparison of psychological vulnerabilities of the generation of "fathers" (preperestroika generation) and generation of "children" (post-perestroika generation). *Sibirskij vestnik psihiatrii i narkologii* = Siberian Bulletin of Psychiatry and Narcology. 2019; 3(104):80-87. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=41563820 (accessed 10.08.2022). (In Russ.)

11. Svintsova M. N. Transformation of intergenerational continuity on the backdrop of historical upheavals in Russia in the first quarter of the 20th century. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2-50):119-125. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_02_119. (In Russ.)

Информация об авторе:

Свинцова М. Н. – доцент Департамента гуманитарных наук Факультета социальных наук и массовых коммуникаций, канд. ист. н, доц.

Information about the author:

Svintsova M. N. – Associate Professor of Department of Humanities of Faculty of Social Sciences and Mass Communications, Ph.D. (History), Doc.

Статья поступила в редакцию 11.08.2022; одобрена после рецензирования 16.08.2022; принята к публикации 18.08.2022.

The article was submitted 11.08.2022; approved after reviewing 16.08.2022; accepted for publication 18.08.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 136–141.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):136-141.

ИСТОРИЯ

Научная статья
УДК 93
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_136

Статистические данные о церковно-приходских школах Нижегородской губернии как источник по истории системы народного образования

Нина Владимировна Старикова[1*], Иван Дмитриевич Федоров[2]
[1, 2]Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Россия
[1]ninast78@yandex.ru[*], http://orcid.org/0000-0001-6631-0296
[2]fedorovidrus@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0001-9250-1694

Аннотация. В статье исследуются информативные возможности статистических источников, сравниваются количественные показатели статистики разных учреждений, выявляется динамика развития системы церковно-приходских школ в Нижегородской губернии в период с 1884 по 1914 гг. Авторы характеризуют научную литературу, анализируют статистические данные, а также информацию архивных источников данного периода. Целью исследования явилось отслеживание динамики развития системы церковно-приходских школ на территории Нижегородской губернии на основании данных статистики. Акцент сделан на динамике количественных показателей, выявленных в результате работы со статистическими данными официальных документов и периодических изданий исследуемого периода. Результатом исследования стала верифицированная база количественных данных за исследуемый период, которая позволяет сделать определенные выводы, а также поставить перед исследованием ряд новых вопросов.

Ключевые слова: народное образование, церковно-приходская школа, школа грамоты, статистические сведения, динамика развития

Для цитирования: Старикова Н. В., Федоров И. Д. Статистические данные о церковно-приходских школах Нижегородской губернии как источник по истории системы народного образования // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 136–141. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_136.

HISTORY

Original article

The statistics on church schools of the Nizhny Novgorod province as a source of public educational system history

Nina V. Starikova[1*], Ivan D. Fedorov[2]
[1, 2]Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia
[1]ninast78@yandex.ru[*], http://orcid.org/0000-0001-6631-0296
[2]fedorovidrus@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0001-9250-1694

Abstract. The article examines the informative possibilities of statistical sources, compares the quantitative indicators of statistics of different institutions, reveals the dynamics of the development of the system of parochial schools in the Nizhny Novgorod province in the period from 1884 to 1914. The authors characterize the scientific literature devoted to this problem, analyze statistical data, as well as information from archival sources of this period. The purpose of the study was to track the dynamics of the development of the system of parochial schools in the Nizhny Novgorod province on the basis of statistical data. The emphasis is placed on the dynamics of quantitative indicators identified as a result of working with statistical data of official documents and periodicals of the period under study. The result of the study was a certain database of quantitative data for the period under study, which allows us to draw certain conclusions, as well as to pose a number of new questions to the study.

Keywords: public education, parochial school, literacy school, statistical data, dynamics of development

© Старикова Н. В., Федоров И. Д., 2022

For citation: Starikova N. V., Fedorov I. D. The statistics on church schools of the Nizhny Novgorod province as a source of public educational system history. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):136-141. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_136.

Введение

Период контрреформ Александра III имеет неоднозначные оценки в исторической науке. В частности, это касается изменений, произошедших в области народного образования. Начиная с 1884 г. происходит так называемое «возрождение» церковно-приходских школ, получивших новый импульс к развитию. В настоящее время у ученых и педагогов-практиков все чаще появляется интерес к опыту учебных заведений начала XX в. В научной историографии сложилась новая система взглядов на историю народного образования в России [1; 2]. Церковные школы стали рассматриваться как серьезная альтернатива земскому народному образованию, необходимая в условиях Российской империи. Эта точка зрения заставляет историков переосмыслить сложившуюся систему взглядов и оценок, обратиться к обширному региональному материалу, отложившемуся в областных архивах.

Обзор литературы

В конце XIX – начале XX вв. реформы в народном образовании вызывали интерес у многих авторов. При этом одни подчеркивали ведущую роль Министерства народного просвещения в развитии образования в России [3], а другие, напротив, критиковали деятельность правительства как консервативную, не отвечающую требованиям времени и выделяли роль общественной инициативы [4; 5]. В своих трудах каждый из них касался в том числе и церковно-приходских школ. Большинство земских деятелей либерального толка к этому типу начальных школ высказывали негативное отношение, говоря о них как о более дешевой, неэффективной и отсталой форме начального образования, которая, тем не менее, начиная с 80-х годов XIX в. поддерживалась государством, по отчасти экономическим, а отчасти идеологическим соображениям. И называли их «…более государственными, чем школы Министерства народного Просвещения» [6].

Советская историческая наука и вовсе почти не касалась тематики церковного образования, лишь упоминая его в работах о народном образовании во второй половине XIX в. В наиболее полном труде Н. А. Константинова и В. Я. Струминского авторы рассматривают церковно-приходские школы как явление реакционное, имеющее одни корни с эпохой контрреформ [7].

В постсоветское время в связи с изменением общественно-политической ситуации в стране вновь возник интерес к дореволюционной системе образования, а вместе с ней к роли церковно-приходских школ в конце XIX – начале XX вв. Во многих работах церковная школа стала рассматриваться как явление необходимое, обусловленное объективными историческими условиями Российской империи, как один из немногих способов начального образования населения [8; 9]. Интерес к этой проблематике вырос и у исследователей местной, локальной истории [8; 10–13]. Однако работ, посвященных церковному образованию в Нижегородской губернии, крайне мало, а исследований деятельности церковно-приходских школ Нижегородской губернии в указанный период нет.

Материалы и методы

Одним из важнейших источников по изучению народного образования в России является статистика. Она позволяет выявить динамику развития тех или иных учебных заведений, охват населения обучением в тех или иных школах, состояние их материальной базы, количество и профессиональную подготовку учителей и пр. Ведением статистики занимались земские органы, само государство (на местах – губернаторские канцелярии), а также различные ведомства, заведовавшие школами. Иногда данные по образовательным учреждениям собирали параллельно несколько инстанций, так как разные ведомства могли отвечать за одни и те же школы и каждый включал их в свой отчет. Часть таких статистических исследований и отчётов публиковались и были доступны для изучения. Многие земские деятели на основе этих материалов писали свои обзоры.

Главным источником для настоящего исследования стали материалы статистики, которые условно можно разделить на три группы: 1) Статистика Духовного ведомства, публикуемая в Нижегородских Епархиальных ведомостях; 2) Статистика, губернаторской канцелярии, в которой систематизировались сведения из многих ведомств; 3) Отчеты Нижегородского Епархиального училищного совета, которые в настоящее время хранятся в Центральном архиве Нижегородской области. На наш взгляд, наиболее ценным с точки зрения объективности и соответствия реальной исторической ситуации являются материалы последней группы. Епархиальный училищный совет был создан специально для управления начальными школами духовного ведомства, в его интересах было обладать точными данными о них. В фондах Нижегород-

ского епархиального училищного совета Центрального архива Нижегородской области отложилось большое количество документов о его деятельности по губернии в период с момента его создания в 1884 г. вплоть до 1914 г. Эти данные предоставлялась для отчета в канцелярию Нижегородского губернатора. В свою очередь, губернская канцелярия ежегодно публиковала обзоры губернии, где в разделе «О народном образовании» содержались в том числе данные о церковно-приходских школах. Следует, однако, заметить, что подобные обзоры не имели установленного формуляра, поэтому отдельные годы представлены обобщениями количества школ по ведомствам, другие же расписаны более подробно и детально. Кроме того, отчеты о деятельности Нижегородского училищного совета публиковались в местных церковных ведомостях. При сравнении и сопоставлении всех трех видов статистических источников, каждый из которых не всегда полон, получается более подробная и достоверная база данных о церковно-приходских школах за исследуемый период.

Отметим, что данные за одинаковые годы в разных источниках не всегда совпадают (табл. 1).

Таблица 1

Год	Губернаторские обзоры			Архивные данные			Нижегородские епархиальные ведомости		
	школ	мальчиков	девочек	школ	мальчиков	девочек	школ	мальчиков	девочек
1901	614	16 241	6031	614	15 948	5231	627	16 604	5987
1904	602	16 218	6324	618	17 845	7473	607	17 671	7144

Такие различия могут объясняться периодом подготовки и проведения статистических обследований для отчетности. Например, в Епархиальных ведомостях училищный совет давал количественные данные на конец учебного года. Канцелярия губернатора, в свою очередь, собирала и публиковала данные за календарный год. Как правило, учебный и календарный годы не совпадали: учеба в школах начиналась не позже 1 сентября, а заканчивалась в разное время, в зависимости от условий погоды, сельскохозяйственных работ и других причин. К примеру, в школах, расположенных в сельскохозяйственных районах, минимальный срок обучения второго полугодия обозначался 15 мая. В школах, расположенных в промышленных районах, где население не занималось земледелием, учебный процесс по распоряжению училищного совета от 1886 г. продолжался до 1 июня и далее. Разумеется, число школ на середину и конец года могло не совпадать, так как многие «малокомплектные» школы грамоты или церковно-приходские школы, размещавшиеся в наемных квартирах, за это время закрывались или открывались. Однако, сопоставляя данные, помещавшиеся в обзорах губернатора и публиковавшиеся в епархиальных ведомостях, можно приди к выводу, что разница меду ними не слишком велика. В частности, количество школ за тот или иной год отличается всего на несколько единиц.

Результаты исследования

Согласно статистическому обзору А. А. Савельева [14], составленному на основании данных Епархиальных ведомостей, за 12 лет в губернии произошел заметный рост количества школ церковного ведомства. Автор обзора также отметил, что школы грамоты фактически соответствуют церковно-приходским школам (табл. 2).

Таблица 2

Учебные годы	Количество школ духовного ведомства		
	Церковно-приходские	Школы грамоты	Всего
1884–85	117	24	141
1885–86	158	43	201
1886–87	189	199	308
1887–88	201	120	321
1888–89	223	157	380
1889–90	218	167	385
1890–91	224	206	430
1891–92	227	238	465
1892–93	249	247	496
1893–94	263	252	515
1894–95	270	242	512
1895–96	299	252	551

Увеличение количества церковных учебных заведений после 1884 г. можно связать с изданием в этом году специальных правил о церковно-приходских школах [15].

Более достоверную информацию нам дают архивные материалы. Епархиальный училищный совет вел учет подведомственных школ с самого начала своей деятельности по распоряжению училищного совета при святейшем Синоде в С.-Петербурге. В фонде Епархиального училищного совета сохранились ведомости за период с 1900 по 1914 гг., из которых можно получить подробные данные о количестве церковных школ разного типа в Нижегородской губернии за этот период (табл. 3)[1].

[1] Таблица составлена на основе архивных данных. ЦАНО Ф. 518, Оп. 418, д. 304а.

Таблица 3

Сводные данные о количестве церковно-приходских школ (по типам), школ грамоты и учащихся в них															
Год	второклассных			двуклассных			одноклассных			школ грамоты			всего		
	школ	мальчиков	девочек	школ	мальчиков	девочек	школ	мальчиков	девочек	школ	мальчиков	девочек	школ	мальчиков	девочек
1900	7	406	256	3	859	430	379	10 630	2981	207	3587	982	596	15 482	4649
1901	11	408	473	3	859	430	417	11 095	3324	183	3586	1004	614	15 948	5231
1902	11	220	319	5	708	1113	442	12 606	4656	170	3138	917	631	18 059	7005
1903	11	188	344	5	1367	766	456	13 427	5876	159	3077	1187	631	17 768	8173
1904	11	174	329	5	1453	820	462	13 432	5373	140	2786	951	618	17 845	7473
1905	11	161	321	3	177	53	466	14 128	5593	125	2765	856	605	17 231	6823
1906	11	174	319	3	147	75	455	14 477	5981	99	2001	767	568	16 799	7142
1907	11	163	348	2	110	31	456	14 513	5756	84	1671	629	553	16 457	6764
1908	11	171	376	2	135	35	492	15 136	6163	69	1242	425	574	16 684	6999
1909	Данные не обнаружены														
1910	11	181	367	2	622	748	528	15 523	6315	35	661	205	576	16 987	7635
1911	11	228	375	3	748	827	529	15 511	7635	28	525	165	571	17 012	9002
1912	11	250	374	2	750	801	536	16 079	8287	17	340	102	566	17 419	9564
1913	11	274	363	3	794	85 (8+5)?	537	16 087	8361	15	277	100	566	17 432	–
1914	11	265	373	3	774	713	538	15 750	9028	11	205	74	563	16 994	10 188

Здесь следует подчеркнуть, что данные за определенные годы в архиве или не сохранились, или пока не обнаружены. Однако сравнение трёх видов статистических источников даёт нам возможность восполнить недостающую информацию, сопоставляя соответствующие годы. Поэтому, пользуясь сведениями из всех трех видов источников, можно вычислить общее количество школ духовного ведомства и учащихся в них за изучаемый период [16] (табл. № 4).

Таблица 4

Обобщенные данные количества школ духовного ведомства и учащихся в них (на основе трех видов источников)						
Годы	церковно-приходских школ	школ грамоты	всего школ	всего учеников	мальчиков	девочек
1885	117	24	141	2937	2618	319
1886	158	43	201	3778	3354	424
1887	187	103	290	5668	5122	546
1888	220	120	340	7152	6349	803
1889	223	157	380	8518	7561	957
1890	218	167	385	8438	7549	889
1891	224	206	430	9796	8615	1181
1892	251	249	500	13 818	11 370	2448
1893	249	247	496	13 634	10 927	2716
1894	273	260	533	13 275	11 374	1901
1895	264	252	516	13 732	10 872	2860
1896	270	242	512	13 925	11 970	1955
1897	326	220	546	14 291	12 119	2172
1898	376	213	589	18 328	14 518	3810
1899	396	214	610	20 822	15 737	5085
1900	410	207	617	20 131	15 482	4649
1901	430	184	614	21 179	15 948	5231
1902	442	170	612	25 064	18 059	7005
1903	461	159	620	25 941	17 768	8173
1904	462	140	602	25 318	17 845	7473
1905	480	125	605	24 054	17 231	6823
1906	469	99	568	23 941	16 799	7142
1907	469	84	553	23 221	16 457	6764
1908	492	69	561	23 683	16 684	6999
1909	528	36	564	22 739	16 194	6545
1910	529	33	562	24 622	16 987	7635
1911	529	28	557	26 014	17 012	9002
1912	549	17	566	26 983	17 419	9564
1913	551	15	566	27 114	17 432	9682
1914	548	11	559	27 182	16 994	10 188

Обсуждение и заключение

Таким образом, статистика имеет важное значение для изучения развития начального образования в России. Она позволяет проследить количественные изменения, которые указывают на внутренние процессы, связанные как с церковно-приходскими школами, так и с народным образованием в целом. В результате проведенного исследования нам удалось создать верифицированную базу данных по церковно-приходским школам за 1884–1914 гг., содержащую информацию о количестве школ и учащихся в них с учетом полового признака, и на ее основе проследить динамику развития системы церковно-приходских школ в Нижегородской губернии. Полученные данные позволяют согласиться с тезисом о возрождении такого типа школ начиная с 1884 г. Статистические материалы показывают устойчивый рост их количества вплоть до 1914 г. К концу исследуемого периода в общей сложности в школах, подчиненных духовному ведомству, обучалось 27 182 человека обоего пола, что составляло 27 % от общего количества учащихся в начальных училищах Нижегородской губернии (10 1023 человека по данным губернского обзора). В целом собранные статистические данные показывают, что динамика церковно-приходского образования в Нижегородской губернии совпадает с общероссийской тенденцией и отражает стремительное развитие этой системы начального обучения.

Вместе с тем данные статистики выявили, что в определенные годы количество церковно-приходских школ в Нижегородской губернии и учеников, обучающихся в них, не увеличивалось, а наоборот, сокращалось. Так, в 1895 г. количество школ, подчиненных церковному ведомству, сократилось на 17. Такой же процесс мы наблюдаем в 1896, 1901, 1902 гг. Самый большой спад приходится на 1906 г., когда число школ по сравнению с предыдущим годом уменьшилось на 37. Такие данные дают нам возможность поставить перед исследованием ряд новых вопросов: с чем связано это сокращение школ? Почему именно в эти годы происходит такое сокращение? Свидетельствует ли это о качественном ухудшении системы церковного образования? За счет каких школ сокращалось общее количество: церковно-приходских или школ грамоты? Предварительные выводы можно сделать, опираясь на имеющиеся источники. Однако для полноценного ответа на поставленные вопросы необходим более полный и глубокий анализ всех видов источников и, в первую очередь, материалов, хранящихся в архиве.

Список источников

1. Полунов А. Ю. К. П. Победоносцев в начале 1880-х годов : программа нравственного перевоспитания общества // Россия и реформы 1861–1881. М., 1991. С. 58–68.
2. Сысоева Е. К. Народная школа // Очерки русской культуры XIX века. Т. 3. М. : Издательство Московского университета, 2001. 640 с.
3. Рождестенский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802–1902. СПб., 1902. 785 с.
4. Фальборк Г., Чарнолуский В. Начальное образование в России. СПб., 1899. 400 с.
5. Звягинцев Е. А. Полвека земской деятельности по народному образованию. М., 1917. 88 с.
6. Чехов Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX в. М.,1912. 224 с.
7. Константинов Н. А., Струминскиий В. Я. Очерки по истории начального образования в России. М. : Учпедгиз., 1953. 272 с.
8. Кочеткова Е. А. Просвещение крестьянства как проблема политики и деятельности правительства, общественности России в 1874–1904 годы (по материалам Европейской части страны) : автореф. дис. ... канд. ист. наук. Оренбург, 1999. 28 с.
9. Леонтьева Т. Г. Церковно-приходская школа в системе начального образования второй половины XIX века // Неизвестные страницы Верхневолжья. Тверь : Твер. гос. ун-т, 1994. С. 33–34.
10. Басалаев А. Е. церковно-приходские школы и школы грамоты Забайкальской области. 1884–1917 : автореф. дис. ... канд. ист. наук. Иркутск, 2000. 31 с.
11. Осипов О. В. Церковно-приходские школы Оренбургской епархии (1864–1917) : автореф. дис. ... канд. ист. наук. Челябинск. 2002. 23 с.
12. Реймер М. В. Развитие церковно-приходских школ Калужской губернии во второй половине 19 века // Вестник Калужского университета. 2015. № 4. С. 80–82.
13. Тогулева Е. Д. Церковно-приходские школы и школы грамоты в Витебской губернии во второй половине XIX – начале XX в // Веснік Віцебскага дзяржаўнага універсітэта. 2005. № 3 (37). С. 35–38.
14. Савельев А. А. Церковные школы Нижегородской епархии за последние 11 лет (1884–1895). Историко-статистический очерк. Н. Новгород : тип. Ройского и Душина, 1896. 115 с.
15. Высочайше утвержденные Правила о церковноприходских школах // Российское законодательство об образовании XIX – начала XX века : сб. документов Т. 1. М. : Дом Высшей школы экономики, 2017. 832 с.

References

1. Polunov A. Yu. K. P. Pobedonostsev in the early 1880s: the program of moral re-education of society. Russia and the reforms of 1861-1881. Moscow, 1991. Pp. 58-68. (In Russ.)

2. Sysoeva E. K. Public school. *Ocherki russkoj kul'tury XIX veka. T. 3* = Essays of Russian culture of the XIX century. Vol. 3. Moscow, 2001. 640 p. (In Russ.)

3. Rozhdestvensky S. V. Historical review of the Ministry of Public Education. 1802-1902. St. Petersburg, 1902. 785 p. (In Russ.)

4. Falbork G., Charnolusky V. Primary education in Russia. St. Petersburg, 1899. 400 p. (In Russ.)

5. Zvyagintsev E. A. Half a century of zemstvo activity on public education. Moscow, 1917. 88 p. (In Russ.)

6. Chekhov N. V. Public education in Russia since the 60s of the XIX century. Moscow, 1912. 224 p. (In Russ.)

7. Konstantinov N. A. Struminskiy V. Ya. Essays on the history of primary education in Russia. Moscow, 1953. 272 p. (In Russ.)

8. Kochetkova E. A. The enlightenment of the peasantry as a problem of the policy and activities of the government, the public of Russia in 1874-1904 (based on the materials of the European part of the country): abstract of the dis. … Cand. of Histor. Sc. Orenburg, 1999. 28 p. (In Russ.)

9. Leontieva T.G. Church parish school in the primary education system of the second half of the XIX century. *Neizvestnye stranitsy Verhnevolzhya* = Unknown pages of the Upper Volga region. Tver, 1994. Pp. 33-34. (In Russ.)

10. Basalaev A.E. pParochial schools and literacy schools of the Trans-Baikal region. 1884-1917: abstract of the dis. … Cand. of Histor. Sc. Irkutsk, 2000. 31 p. (In Russ.)

11. Osipov O. V. Parochial schools of the Orenburg diocese (1864-1917): abstract of the dis. … Cand. of Histor. Sc. Chelyabinsk. 2002. 23 p. (In Russ.)

12. Reimer M. V. Development of parochial schools of Kaluga province in the second half of the 19th century. *Vestnik Kaluhskogo universiteta* = Bulletin of Kaluga University. 2015; 4:80-82. (In Russ.)

13. Toguleva E. D. Parish schools and literacy schools in the Vitebsk province in the second half of the XIX - early XX century. *Vesnik Vitsebskaga dzyarzhaynaga universit* = Bulletin of Vitebsk State University. 2005; 3(37):35-38. (In Russ.)

14. Savelyev A.A. Church schools of the Nizhny Novgorod diocese over the past 11 years (1884-1895). Historical and statistical essay. N. Novgorod: type. Roysky and Dushin, 1896. 115 p. (In Russ.)

15. The most highly approved Rules on parish schools. *Rossiyskoye zakonodatelstvo ob obrazovaniy XIX - nachala XX veka: T. 1.* = Russian legislation on education of the XIX - early XX century: collection of documents. Vol. 3. Moscow, Publishing House of the Higher School of Economics, 2017. 832 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Старикова Н. В. – зав. кафедрой истории России и вспомогательных исторических дисциплин, канд. ист. наук, доц.

Федоров И. Д. – магистрант кафедры истории России и вспомогательных исторических дисциплин.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Starikova N. V. – Head of the Department of Russian History and Auxiliary Historical Disciplines, Ph.D. (History), Doc.

Fedorov I. D. – Master's Degree student of Department of Russian History Auxiliary Historical Disciplines, Ph.D. (History).

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 09.09.2022; одобрена после рецензирования 17.09.2022; принята к публикации 20.09.2022.

The article was submitted 09.09.2022; approved after reviewing 17.09.2022; accepted for publication 20.09.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 142–147.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):142-147.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 81’282: 811.511.152.2
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_142

Парадигматика глагола в индикативе субъектного спряжения (на материале центрального и юго-восточного диалектов мокшанского языка)

Галина Софроновна Иванова[1*], Оксана Вячеславовна Белкина[2]
[1]Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева, Саранск, Россия, galina 17-05@yandex.ru*, https://orcid.org/0000-0001-7717-543X
[2]Научно-исследовательский институт гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия, Саранск, Россия, ksyushabelkina1997@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1550-7368

Аннотация. В статье рассматривается словоизменительная парадигматика мокшанского глагола в индикативе субъектного спряжения на диалектном уровне. Индикатив, в отличие от других наклонений, не имеет специальных формообразующих показателей; он состоит из личных аффиксов настояще-будущего, прошедшего времени, одновременно являющихся показателями времени, лица и числа, которые непосредственно присоединяются к основе слова. В результате исследования удалось выявить, что в рассматриваемых диалектах имеются междиалектные варианты, которые отличаются в первую очередь фонетическим составом личных аффиксов. Изменения произошли под влиянием звуковых процессов, действующих внутри того или иного диалекта. Так, форма 3-го лица единственного числа с а-овой основой в центральном диалекте имеет показатель *-äj*, в юго-восточном диалекте – *-ej*; с основой на палатализованный согласный в центральном диалекте личный формант *-iJt’*, в юго-восточном – *-iŠt’*, это также касается форм I и II прошедшего времени с показателями *-mä / -me*, *-d’ä / -d’e* и др.

Ключевые слова: мокшанский язык, диалект, глагол, субъектное спряжение, индикатив, формант лица

Для цитирования: Иванова Г. С., Белкина О. В. Парадигматика глагола в индикативе субъектного спряжения (на материале центрального и юго-восточного диалектов мокшанского языка // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 142–147. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_142.

LINGUISTICS

Original article

Paradigmatics of the verb in the indicative of the subject conjugation (based on the material of the central and southeastern dialects of the Moksha language)

Galina S. Ivanova[1*], Oksana V. Belkina[2]
[1]N. P. Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia, galina17-05@yandex.ru*, https://orcid.org/0000-0001-7717-543X
[2]Research Institute for the Humanities Sciences under the Government of the Republic of Mordovia, Saransk, Russia, ksyushabelkina1997@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1550-7368

Abstract. The article deals with the inflectional paradigmatics of the Moksha verb in the subject conjugation indicative at the dialect level. The indicative, unlike other moods, does not have special formative indicators; it consists of personal affixes of the present-future, past tense, which are simultaneously indicators of time, person and number, which are directly attached to the stem of the word. As a result of the study, it was possible to reveal that in the considered dialects there are inter-dialect variants that differ primarily in the phonetic composition of personal affixes. Changes occurred under the influence of sound processes operating within a particular dialect. So, the form of the 3rd person singular with a stem in the central dialect has the indicator -äj, in the southeastern dialect -ej; based on a palatalized consonant in the Central dialect personal formant -iJt’, in the South-Eastern dialect -iŠt’, this also applies to the forms of the 1st and 2nd past tenses with indicators -mä / -me, -d’ä / -d’e and others.

© Иванова Г. С., Белкина О. В., 2022

Keywords: Moksha language, dialect, verb, subject conjugation, indicative, person formant
For citation: Ivanova G. S., Belkina O. V. Paradigmatics of the verb in the indicative of the subject conjugation (based on the material of the central and southeastern dialects of the Moksha language). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):142-147. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_142.

Введение

В мокшанском диалектном ареале [1] индикатив состоит из личных аффиксов настояще-будущего и прошедшего, являющихся одновременно показателями времени, лица и числа, которые непосредственно присоединяются к основе слова. Специальных формообразующих показателей мокшанский индикатив не имеет.

В отличие от форм объектного спряжения, выражающих наряду с лицом и числом объекта, на который направлено действие, лицо и число субъекта, совершающего действие, а также время совершения действия, формы субъектного спряжения никакими показателями признаков объекта действия не располагают. Однако следует отметить, что по субъектному спряжению могут изменяться как переходные, так и непереходные глаголы.

Личные формы индикатива выражают реальное действие, которое совершилось, совершается или будет совершено. Спряжение мокшанского глагола в индикативе предполагает 1-е, 2-е и 3-е лицо, единственное и множественное число, а также формы настояще-будущего, прошедшего (I прошедшего; II прошедшего; сложного прошедшего) и сложного будущего времени. При образовании форм сложного будущего времени в центральном диалекте суффиксы номинативного и аблативного инфинитива употребляются только в велярном варианте, в юго-восточном диалекте, подчиняясь закону сингармонизма, – в двух вариантах: *-ma, -me*; *-mda, -md'e*.

Обзор литературы

Спрягаемые формы глагола в современном мокшанском языке в объеме вузовской программы нашли отражение во всех научных грамматиках для студентов национальных отделений (1962, 1980, 2000); сравнительно-исторический формат представлен в работах Д. В. Бубриха, Б. А. Серебренникова, С. З. Деваева и Д. В. Цыганкина, Д. Т. Надькина, Л. Керестеша и др.

В «Грамматике мордовских языков» (1962 г.) все формы глагола подразделятся на спрягаемые и неспрягаемые. К спрягаемым причисляются формы наклонения, лица и времени. Только изъявительное наклонение имеет все три времени: настоящее, будущее, прошедшее [4, с. 271].

Система спряжения глагола в мокшанском литературном языке более подробно рассматривается в работах «Грамматика мордовских языков» (1980) [5] и «Мокшень кяль. Морфология» [6], где она представлена как система изменения глагола по наклонениям, лицам, числам и временам; изъявительное наклонение осознается лишь по соотношению с формами других наклонений. Д. В. Бубрих признавал тождественность форм индикатива и сказуемостного изменения; он реставрирует историческую форму на основе сравнения системы спряжения эрзянского и мокшанского языков [7]. Б. А. Серебренников предложил первый опыт цельного и систематического изложения происхождения глагольных форм мордовских языков в сравнении с родственными финно-угорскими и самодийскими языками [8], опираясь на существующие работы зарубежных исследователей. Зависимость глагольного словоизменения от типа основы с экскурсом в историю мордовских языков прослеживается в работе Д. Т. Надькина [9]. Л. Керестеш проводит аналогию развития глагольных форм в мордовских языках с таковыми в финском и венгерском языках [10]. Синхроническому описанию мокшанского субъектного спряжения в отдельных диалектах или группах говоров посвящены соответствующие разделы в «Очерках мордовских диалектов». Использование спрягаемых форм глагола в составе сложного синтаксического целого рассматривает в своих работах Л. П. Водясова [11; 12].

Материалы и методы

Материалом для исследования послужили диалектные тексты, опубликованные в «Очерках мордовских диалектов» (1963, 1966 гг.) [2], лексический материал I тома «Мордовского словаря» Х. Паасонена («Mordwinisches Worterbuch», 1990) [3], живая речь непосредственных носителей диалектов, записанная самими авторами. Методологической базой исследования являются положения теории глагольного словоизменения в мордовских языках, отраженные в трудах ученых. В процессе работы нами были использованы описательный и сравнительно-аналитический методы исследования. Первый метод был применен в синхроническом описании языковых процессов в центральном и юго-восточном диалектах мокшанского языка; сравнительно-аналитический метод необходим при междиалектном исследовании форм индикатива субъектного спряжения.

Результаты исследования

В центральном и юго-восточном диалектах, как и в литературном мокшанском языке, отдельных аффиксов для выражения настоящего и будущего времени нет. В связи с аналогичностью формальных показателей настоящее и простое будущее время объединены в настояще-будущее время: *jaRc-an* ‘ем; поем’, центр. *s’äv-i* / ю.-в. *s’ev-i* ‘берет; возьмет’, *koRtaj* ‘говорит, поговорит’ и т. д. В субъектном спряжении оно представлено тремя комплектами личных суффиксов: *-ан, -ян; -тама, тяма* – 1 лицо; *-ат, -ят; -тада, -тяда* – 2 лицо; *-ай, -яй, -и, -ы; -айхть, -яйхть, -ыхть, -ихт* – 3 лицо. Данные аффиксы реализуются при образовании форм настоящего-будущего времени индикатива (табл. 1).

Таблица 1

Личные аффиксы настояще-будущего времени субъектного спряжения в центральном и юго-восточном диалектах

Ед. число		
центр.		**ю.-в.**
1-е л.	*-an, -’an*	*-an, -’an*
2-е л.	*-at, -’at*	*-at, -’at*
3-е л.	*-aj, -äj, -j, -i, -î*	*-aj, -ej, -j, -i, -î*
Мн. число		
1-е л.	*-tama, -t’ama; -tam, -t’am*	*-tama, -t’ama*
2-е л.	*-tada, -t’ada; -tad, -t’ad*	*-tada, -t’ada*
3-е л.	*-aJt’, -äJt’, -Jt’, -iJt’, -îJt’*	*-aŠ’t’, -eŠ’t’, -Š›t’, -iŠ’t’, -îŠ›t’*

В диалектах обращает на себя внимание неоднородность фонетического состава конкретных аффиксов. Так, в отдельных говорах центрального диалекта в личных аффиксах 1-го и 2-го лица мн. числа настояще-будущего времени конечная редуцированная гласная отпадает: центр. (К). *сока-там* ‘мы пашем’, *сока-тад* ‘вы пашете’, *сока-н'д'äр'атам* ‘если мы вспашем’, *сока-н'д'äратад* ‘если вы вспашете’ (ср.: ю.-в., зап. *сока-тама*, *сока-тада*, *сокан'д'äр'атама*, *сока-н'д'äратада*). Аналогичное явление наблюдается в торбеевских переходных говорах. Этимологически аффиксы 1-го и 2-го лица *-n / -m, -t* восходят к личным местоимениям **mon* ‘я’ > *-m* > *n*, **ton* ‘ты’ > *-t*.

Как показывает иллюстративный материал, 3-е лицо отличается пятью вариантами аффиксов, их агглютинация связана с качеством конечного звука основы: 1) к основе на палатальный и палатализованный согласный присоединяется аффикс *-i*: *t’ur’-i* ‘борется, поборется’, *mol’-i* ‘идет, пойдет’, *las’k-i* ‘бежит, побежит’, *uč-i* ‘ждет, подождет’. В юго-восточном диалекте сюда же относятся основы на палатализованные *ž', š'*, например: ю.-в. *keš'-i* ‘прячется, спрячется’, *aš'-i* ‘стоит, находится’, *iž'-i* ‘греется, согреется’; 2) к основе на твердый парный согласный (а в центральном диалекте и на шипящие *ž, š*), присоединяется аффикс *-î*, например: *kas-î* ‘растет, вырастить’, *mat-î* ‘укладывает спать’, *koz-î* ‘кашляет’, *kand-î* ‘несет, принесет’; а также в центр. *keš-î* ‘прячется, спрячется’, *ež-î* ‘греется, согреется’; 3) к основе на гласный в небольшой группе односложных слов присоединяется вариант *-j*, например: *pi-j* ‘варится, сварится’, *sa-j* ‘идет, придет’, *tu-j* ‘уходит, уйдет’, *mi-j* ‘продает, продаст’, *mu-j* ‘найдет’; 4) к основе на *а* после твердого согласного присоединяется аффикс *-aj*. В таких словах на морфемном стыке произошло переразложение основы, в результате которого гласный корня перешел в состав личного аффикса: аК + -j = аС, например: *kočka-ms* ‘собирать, собрать’ – *kočka-* + *-j* = *kočk-* + *-aj* ‘он собирает, соберет’; *vatka-ms* ‘чистить’ – *vatka-* + *-j* = *vatk-aj* ‘он чистит, очистит’; 5) к основе на гласный а, после палатализованного согласного, присоединяется аффикс *-äj*, в говорах юго-восточного диалекта гласный переднего ряда подвергся сужению (*ä → e): ‘аК + -j = äС, например, *mər’kn’a-ms* ‘хрюкать’ → *mər’kn’a-* + *-j* → *mər’kn’-* + *-äj* ‘он хрюкает, похрюкает’; центр. *kšn’a-ms*, ю.-в. *kəš’n’a-ms* ‘чихать’ → центр. *kšn’a-* + *-j*, ю.-в. *kəš’n’a-* + -j → центр. *kšn’-äj*, ю.-в. *kəš’n’-ej* ‘он чихает, почихает’.

Аффиксы 3-го лица ед. и мн. числа настояще-будущего времени восходят к дифтонгическим сочетаниям *aj äj, îj, ij*. В современных диалектах мокшанского языка в форме ед. числа дифтонгические сочетания с широкими гласными (*aj äj*) сохранились, в то время как сочетания с узкими гласными (*îj, ij*) в конечном открытом слоге слова j-ового форманта лишились [13].

В форме мн. числа в составе всех дифтонгических сочетаний палатальный *j* сохранился, однако согласно закономерностям, действующим в языке, глухой показатель *-t’* способствовал его оглушению: центр. *aj + t’ > aJt’*; *äj + t’ > äJt’*; *ij + t’ > iJt’*; *îj + t’ > îJt’*, ю-в. *aj + t’ >aŠ’t’*; *ej + t’ > eŠ't’*; *ij + t’ > iŠ't'*, *îj + t’ > îŠ’t’* (табл. 2).

Отрицательные формы настояще-будущего времени индикатива в субъектном спряжении образуются при помощи отрицания *аф*, который занимают препозицию по отношению к глаголу: *af kočk-an* ‘не собираю, не соберу’, *af kočk-at* ‘не собираешь, не соберешь’, *af kočka-tam(a)* ‘не собираем, не соберем’, *af kočk-aJt’ / kočk-aŠ’t’* ‘не собирают, не соберут’.

Кроме настояще-будущего времени, в центральном и юго-восточном диалектах используются формы сложного будущего времени, которое образуется по схеме: спрягаемый вспомогательный глагол в личной форме настоящего времени + инфинитив основного глагола (*-ms*; *-ma* (центр.) / *-ma*, *-me* (ю.-в.); *-mda* (центр.) / *-mda*, *-md’e* (ю.-в.)). При этом следует отметить,

что в центральном диалекте суффиксы номинативного и аблативного инфинитива употребляются только в велярном варианте, в юго-восточном диалекте – в двух вариантах: подчиняясь закону сингармонизма, их приклеивание к основе глагола зависит от палатального или велярного характера предыдущего согласного, например: *kin'ər'-an oza-ms* 'я успею сесть', *kin'ər'-at oza-ma* 'ты успеешь сесть'; *ušət-tama jon'ija-ma* 'мы начнем умнеть', *lotk-aj polaksa-mda* 'он перестанет дразниться', но *ušət-tada pid'ə-me* 'вы начнете варить', *lotk-aJt' kočkə-md'e* 'они перестанут полоть' и т. д.

Таблица 2

Спряжение глаголов в настояще-будущем времени субъектного спряжения

Ед. число				
***kočkams* 'собрать', центр. *ped'ams* / ю.-в. *pid'ams* 'цедить, процедить', *valəms* 'лить, полить',** *vad'əms* **'мазать, намазать'**				
1-е л.	*kočk-an*	*ped'-an, pid'-an*	*val-an*	*vad'-an*
2-е л.	*kočk-at*	*ped'-at, pid'-at*	*val-at*	*vad'-at*
3-е л.	*kočk-aj*	*ped'-äj / pid'-ej*	*val-î*	*vad'-i*
Мн. число				
1-е л.	*kočka-tam(a)*	*ped'a-tam(a) / pid'a-tama,*	*vaL-tam(a)*	*vat'-t'am(a)*
2-е л.	*kočka-tad(a)*	*ped'a-tad(a) / pid'a-tada,*	*vaL-tad(a)*	*vat'-t'ad(a)*
3-е л.	*kočk-aJt' / kočk-aŠ't'*	*ped'- äJt' / pid'- eŠ't'*	*val-îJt' / val-îŠ't'*	*vad'-iŠ't' / vad'-iJt'*

Формы простого прошедшего времени индикатива образуются по аналогии с формами настояще-будущего времени: основа глагола + аффикс лица (*-n', -t', -s', -m'ä / -m'e, -d'ä / -d'e, -s't'*) (табл. 3).

Таблица 3

Личные аффиксы простого прошедшего времени субъектного спряжения в центральном и юго-восточном диалектах

Ед. число		**Мн. число**
1-е л.	*-n'*	центр. *-m'ä / ю.-в. -m'e*
2-е л.	*-t'*	центр. *-d'ä / ю.-в. -d'e*
3-е л.	*-s'*	*-s't'*

Варианты формантов 1-го и 2-го лица мн. числа субъектного спряжения в юго-восточном диалекте являются вторичными, они образовались в период самостоятельного развития диалекта, а причиной послужило массовое сужение гласного переднего ряда нижнего подъема [14]: *-*m'ä* → центр. *-m'ä* → ю.-в. *-m'e*; *-*d'ä* → центр. *-d'ä* → ю.-в. *-d'e*.

Аффиксы 1-го и 2-го лица простого прошедшего времени присоединяются только к гласной основе, а после исторической согласной основы появляется вставочный гласный; форманты 3-го лица присоединяются к смешанной основе (табл. 4).

Таблица 4

Спряжение глаголов в простом прошедшем времени субъектного спряжения в центральном и юго-восточном диалектах

Ед. число	**Мн. число**
soda-ms **'знать',** *valgə-ms* **'спуститься'**	
1-е л. *soda-n', valgə-n'*	*soda-mä (-me), valgə-mä (-me)*
2-е л. *soda-t', valgə -t'*	*soda-d'ä (-d'e), valgə-d'ä (-d'e)*
3-е л. *soda-s', valk-s'*	*soda-s't', valk-s't'*

В продленно-прошедшем времени аффиксам лица предшествует специальный показатель времени *-l'*, восходящий к знаменательному глаголу *ul'əms* 'быть' [15], например, в юго-восточном диалекте: *anəkla-l'-ə-me* 'мы (как раз) готовились', *anəkla-l'-ə-d'e* 'вы (как раз) готовились', *anəkla-L'-t'* 'они (как раз) готовились' и т. д.

Во мн. числе на месте выпадения гласного ə на морфемном шве образуются консонантные комплексы [16; 17]; перед глухим согласным аффикса 3-го лица конечный звонкий шумный согласный основы *g* оглушается [18]: *g + s'* → *k + s'*, *g + s'* → *k + s'*, например: *šulgə-ms* → *šulk-s' -šulk-s'*; взрывные *d, t* основы и последующий щелевой суффикса аффрикатизируются: *d + s'*, *t + s', d' + s', t' + s'* → *c'*, например, *oradə-ms* 'распустить' – *ora-c'* 'он распустил', *ora-c't'* 'они распустили' и др.

По отрицательному спряжению в прошедшем времени индикатива субъектного спряжения изменяется не основной глагол, а отрицательная частица *aš* 'не, нет', тогда как основной глагол представляет собой чистую основу, например, в центральном диалекте: *ašə-n' kiz'əft'ä* 'я не спросил', *ašə-t' kiz'əft'ä* 'ты не спросил', *ašəz' kiz'əft'ä* 'он не спросил'; *ašə-mä kiz'əft'ä* 'мы не спросили', *ašə-d'ä kiz'əft'ä* 'вы не спросили', *ašəs't' kiz'əft'ä* 'они не спросили'.

В речи носителей центрального и юго-восточного диалектов часто используются глаголы в сложном прошедшем времени, где основной глагол выступает в форме инфинитива на *-ms, -ma* (центр.) / *-ma, -me* (ю.-в.), если речь идет о начале действия, или *-mda* (центр.) / *-mda, -md'e* (ю.-в.), если речь идет о конце действия, а личные аффиксы прошедшего времени принимает вспомогательный глагол, например, в юго-восточном диалекте: *kin'ər'ə-n' oza-ms* 'я успел сесть', *kin'ər'ə-t' oza-ms* 'ты успел сесть'; *ušədə-me jon'ija-ma* 'мы начали умнеть', *ušədə-d'e pid'ə-me* 'вы начали варить'; *lotka-s' polaksa-*

mda ‘он перестал дразниться’, *lotka-s’t’ kočkə-md’e* ‘они перестали полоть’ и т. д.

Обсуждение и заключение

Анализ диалектного материала показал, что в центральном и юго-восточном диалектах мокшанского языка парадигматика глагола в индикативе субъектного спряжения предполагает изменение глагола по лицам, числам и временам, принимая соответствующие личные аффиксы. В рассматриваемых диалектах используется настоящее-будущее (простое), прошедшее (простое), будущее сложное, прошедшее сложное и продленно-прошедшее время.

Сложные формы будущего и прошедшего времен образованы при участии спрягаемого вспомогательного глагола и инфинитива основного глагола. Номинативный и аблативный инфинитивы в юго-восточном диалекте употребляются в палатальном и велярном вариантах, подчиняясь закону сингармонизма, в центральном диалекте – только в велярном варианте. Вспомогательный глагол в форме сложного будущего времени принимает аффиксы настоящего времени, в форме сложного прошедшего времени – аффиксы простого прошедшего времени.

В индикативе субъектного спряжения наблюдаются особенности фонетического порядка, которые затрагивают звуковой облик отдельных морфем. В центральном и юго-восточном диалектах в личных аффиксах индикатива нашли отражение все фонетические процессы, которые имеют место в каждом из диалектов, и в первую очередь сужение широкого гласного переднего ряда между палатальными и палатализованными согласными; регрессивное оглушение сонорных *l, l’, j* перед глухим согласным на морфемном шве, образование консонантных комплексов в результате выпадения исторического гласного, распространение сингармонизма на аффиксальные элементы и др.

Список сокращений

Зап. – западный диалект; центр. – центральный диалект; центр. (К). – колопинский говор центрального диалекта; ю.-в. – юго-восточный диалект.

Список источников

1. Иванова Г. С. Диалектная классификация мокша-мордовского языка (на основе лингвистического принципа) // Языки народов России: история и современность : монография. Западный : АнтроВита, 2017. С. 29–50.

2. Очерки мордовских диалектов : в 6 т. Саранск : Мордов. кн. изд-во. Т. 2. 1963. 448 с.; Т. 4. 1966. 382 с.

3. Paasonens H. Mordwinisches Worterbuch. T. 1 : A – J // Suomalais-ugrilainen seura. Helsinki, 1990. 557 s.

4. Грамматика мордовских языков: фонетика и морфология. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1962. 376 с.

5. Грамматика мордовских языков / под ред. Д. В. Цыганкина. Саранск : Мордовский государственный университет, 1980. 431 с.

6. Мокшень кяль. Морфология / К. И. Ананьина, Г. С. Иванова, В. М. Имярекова, А. Н. Келина, Т. И. Ломакина [и др.]. Саранск, 2000. 236 с.

7. Бубрих Д. В. Историческая грамматика эрзянского языка. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1953. 272 с.

8. Серебренников Б. А. Историческая морфология мордовских языков. М. : Наука, 1967. 262 с.

9. Надькин Д. Т. Основа глагола в мордовских языках в аспекте финно-волжской общности // Финно-угристика. Вып. 2. Саранск, 1979. С. 81–104.

10. Керестеш Л. Основы мордовского языкознания. Дебрецен : Изд-во Дебреценского ун-та. 2017. 186 с.

11. Водясова Л. П. Антонимическая лексика как средство реализации лексического способа связи в произведениях К. Г. Абрамова // Вестник Угроведения. 2014. № 3 (18). С. 28–32.

12. Водясова Л. П. Структура и функциональная направленность сложного синтаксического целого с номинативным зачином в прозе К. Г. Абрамова // Гуманитарные науки и образование. 2014. № 3 (19). С. 115–117.

13. Иванова Г. С. Тяниень пингонь мокшень кяль. Фонетика (нюрьхкяня курс). Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2016. 124 с.

14. Иванова Г. С., Поляков О. Е., Жебраткина И. Я. Реализация финно-угорского гласного *е конца основы в мокшанском языке // Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН. 2017. № 4. С. 141–146.

15. Цыганкин Д. В., Деваев С. З. Очерк сравнительной грамматики мордовских (мокшанского и эрзянского) литературных языков. Саранск, 1975. 115 с.

16. Иванова Г. С. О происхождении консонантных комплексов в мордовских языках // Сибирский филологический журнал. 2021. № 4. С. 168–180.

17. Иванова Н. В. Послеложные местоимения в мокшанских переходных говорах рузаевского ареала // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 1 (49). С. 143–148. https://doi. org/10.51609/2079-3499_2022_13_01_143.

18. Водясова Л. П., Иванова Г. С., Иванова Н. В. Гласные фонемы среднего подъема в переходном диалекте мокшанского языка // Филология и филологическое образование в поликультурном пространстве России XXI века : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «58-е Евсевьевские чтения» (г. Саранск, 25–26 апреля 2022 года) / редколлегия: М. В. Антонова, Л. П. Водясова (отв. ред.), Н. А. Нестерова, Н. И. Швечкова ; Мордовский государствен-

ный педагогический университет. Саранск : РИЦ МГПУ, 2022. С. 2. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49602061 (дата обращения: 19.07.2022).

References

1. 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: monograph. Zapadnyj, AntroVita, 2017. Pp. 29–50. (In Russ.)

2. Essays of the Mordovian dialects: in 6 t. Saransk, Mordovian Book Publ. T. 2. 1963. 448 p.; T. 4. 1966. 382 p. (In Russ.)

3. Paasonens H. Mordwinisches Worterbuch. T. 1: A – J. *Suomalais-ugrilainen seura.* Helsinki, 1990. 557 s. (In Germ.)

4. Grammar of Mordovian languages: phonetics and morphology. Ed. M. N. Kolyadyenkov. Saransk, Mordovian Book Publ., 1962. 376 p. (In Russ.)

5. Grammar of Mordovian languages. Ed. D. V. Tsygankin. Saransk, Mordovian State University, 1980. 431 p. (In Russ.)

6. Moksha language. Morphology. Saransk, 2000. 236 p. (In Mordov.-Moksha)

7. Bubrich D. V. Historical grammar of the Erzya language. Saransk, Mordovian Book Publ., 1953. 272 p. (In Russ.)

8. Serebrennikov B. A. Historical morphology of Mordovian languages. Moscow, Science, 1967. 262 p. (In Russ.)

9. Nadkin D. T. The basis of the verb in the Mordovian languages in the aspect of the Finno-Volga community. *Finno-ugristika. Vyp. 2* = Finno-Ugric studies. Issue 2. Saransk, 1979. Pp. 81–104. (In Russ.)

10. Kerestesh L. Fundamentals of Mordovian linguistics. Debrecen, Debrecen University Press Publ., 2017. 186 p. (In Russ.)

11. Vodyasova L. P. The antonymic lexicon as a means of realization of lexical relation in the works of K.G. Abramov. *Vestnik ugrovedeniia* = Bulletin of Ugric studies. 2014; 3(18):28-32. (In Russ.)

12. Vodyasova L. P. The structure and functional orientation of a complex syntactic whole with a nominative beginning in the prose of K. G. Abramov. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2014; 3(19):115-117. (In Russ.).

13. Ivanova G. S. Modern Moksha language. Phonetics (short course). Saransk, Mordov. un-t Publ., 2016. 124 p. (In Mordov.-Moksha)

14. Ivanova G. S., Polyakov O. E., Zhebratkina I. Ya. Implementation of the Finno-Ugric vowel *e of the end of the stem in the Moksha language. *Vestnik Kalmytskogo instituta gumanitarnykh issledovaniy RAN* = Bulletin of the Kalmyk Institute for Humanitarian Research RAS. 2017; 4:141-146. (In Russ.)

15. Tsygankin D. V., Devaev S. Z. Essay on comparative grammar of Mordovian (Moksha and Erzya) literary languages. Saransk, 1975. 115 p. (In Russ.)

16. Ivanova G. S. On the origin of consonantal complexes in the Mordovian languages. *Sibirskiy filologicheskiy zhurnal* = Siberian Journal of Philology. 2021; 4:168-180. (In Russ.)

17. Ivanova N. V. Postpositional pronouns in Moksha transitive dialects of the Ruzaevsky area. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(1-49):143-148. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_01_143. (In Russ.)

18. Vodyasova L. P., Ivanova G. S., Ivanova N. V. Vowel phonemes of the middle rise in the transitional dialect of the Moksha language. *Filologiya i filologicheskoe obrazovanie v polikul'turnom prostranstve Rossii XXI veka* = Philology and philological education in the multicultural space of Russia in the XXI century: a collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference "58th Evsevyev Readings" (Saransk, April 25-26, 2022) / editorial board: M. V. Antonova, L. P. Vodyasova (Ex. Ed.), N. A. Nesterova, N. I. Shvechkova ; Mordovian State Pedagogical University. Saransk, EPC of MSPU, 2022. P. 2. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49602061 (accessed 19.07.2022). (In Russ.)

Информация об авторах:

Иванова Г. С. – проф. кафедры мордовских языков, д-р филол. наук.

Белкина О. В. – аспирант отдела языкознания.

Вклад авторов:

Иванова Г. С. – определение методологии статьи, критический анализ теоретического и диалектного материала по проблеме исследования.

Белкина О. В. – сбор и обработка материала; подготовка текста.

Information about the authors:

Ivanova G. S. – Professor of Department of Mordovian languages, Dr. Sci. (Philology).

Belkina O. V. – Postgraduate of Department of linguistics.

Contribution of the authors:

Ivanova G. S. – definition of the methodology of the article, critical analysis of theoretical and dialectal material on the research problem.

Belkina O. V. – collection and processing of material; text preparation.

Статья поступила в редакцию 20.07.2022; одобрена после рецензирования 25.07.2022; принята к публикации 26.07.2022.

The article was submitted 20.07.2022; approved after reviewing 25.07.2022; accepted for publication 26.07.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 148–152.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):148-152.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 811.511.1
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_148

Выражение пространственных отношений послеложными и предложными конструкциями в финском и английском языках

Наталья Михайловна Мосина[1], Ольга Валериевна Рубцова[2]
[1, 2]Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева, Саранск, Россия
[1]natamish@rambler.ru, https://orcid.org/0000-0003-1742-5438
[2]rubtsova2@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-9947-8271

Аннотация. В статье рассматриваются послеложные и предложные конструкции как одно из основных средств выражения пространственных отношений на материале финского и английского языков. Учитывая разноструктурность исследуемых языков, в данном исследовании уместно говорить о функционировании послеложных конструкций в финском языках и преобладании предлогов в английском языке. Пространственные отношения представляют собой тип разнопланового взаимодействия объектов действительности в окружающем мире. Особый интерес вызывает подробное описание семантических значений локализации объектов. В связи с этим целью данного исследования является сопоставительный анализ послеложных конструкций финского и предложных конструкций английского языка, обладающих следующими пространственными значениями: локализация на поверхности пространственного ориентира; локализация внутри пространственного ориентира; удаление от какой-то части предмета или места в пространстве; удаление из внутренней части предмета или места в пространстве; направление движения к предмету или месту в пространстве; направление движения во внутреннюю часть предмета или места в пространстве.

Ключевые слова: финский язык, английский язык, послелоги, предлоги, пространственные отношения

Для цитирования: Мосина Н. М., Рубцова О. В. Выражение пространственных отношений послеложными и предложными конструкциями в финском и английском языках // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 148–152. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_148.

LINGUISTICS

Original article

Expressing spatial relations with postpositional and prepositional constructions in Finnish and English

Natalya M. Mosina[1], Olga V. Rubtsova[2]
[1, 2]National Research Mordovia State University, Saransk, Russia
[1]natamish@rambler.ru, https://orcid.org/ 0000-0003-1742-5438
[2]rubtsova2@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-9947-8271

Abstract. The article deals with postpositional and prepositional constructions as one of the main means of expressing spatial relations in Finnish and English. Given the diversity of structures of the studied languages, in this study it is appropriate to talk about the functioning of postpositional and prepositional constructions in Finnish and the predominance of prepositions only in English. Spatial relations are a type of diverse interaction of objects of reality in the surrounding world. Of particular interest is the detailed description of the semantic meanings of object localization. In this regard, the purpose of this study is a comparative analysis of postpositional constructions in Finnish and prepositional constructions in English, which have the following spatial meanings: localization on the surface of a spatial landmark; localization within a spatial landmark; removal from some

© Мосина Н. М., Рубцова О. В., 2022

part of an object or place in space; removal from the inside of an object or place in space; the direction of movement towards an object, or a place in space; the direction of movement to the inner part of an object or place in space.

Keywords: Finnish, English, postpositions, prepositions, spatial relations

For citation: Mosina N. M., Rubtsova O.V. Expressing spatial relations with postpositional and prepositional constructions in Finnish and English. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):148-152. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_148.

Введение

Одним из основных средств экспликации пространственных связей в рамках концепта *space* «пространство» являются пространственные предлоги, в семантическом значении которых содержится указание на положение предмета относительно некоторого ориентира (статическая локализация) или указания на движение (приближение или удаление) по отношению к некоторой точке отсчета (динамическая локализация). Использование пространственных предлогов в данном контексте обусловлено обозначением динамики и статики пространственных отношений. Динамические пространственные признаки, более сложные по своей структуре, тесным образом связаны с понятием движения, которое в свою очередь связано с перемещением места в пространстве и во времени.

Основным подходом в изучении семантики пространственных предлогов является описание «пространственно-геометрических свойств предлога, которые создают рисунок отношений в пределах таких понятий, как протяжение, ось симметрии или приближенность». Такую модель отношений В. Эванс называет *simple spatial relations,* т. е. «простыми пространственными отношениями» [1].

Если для английского, как и для большинства индоевропейских языков, характерной особенностью является препозиционное употребление предлога, то в финском, как и в большинстве финно-угорских языков, такую же синтаксическую функцию выполняют послелоги, которые используются в качестве постпозиционного элемента.

В финском языке насчитывается около 120 предлогов и послелогов. Из них предлогами, т. е. словами, всегда предшествующими управляемому имени, являются только единицы. Необходимо отметить, что около трех десятков релятивных слов финского языка могут выполнять как функции предлогов, так и послелогов[1]. Принципиальной разницы между грамматическими функциями послелогов и предлогов не существует. Обычно послелогами принято считать служебные слова, обслуживающие только имя и определяющие его синтаксическое положение в предложении. От предлогов они отличаются только своим местоположением относительно обслуживаемого имени. Грамматические же функции предлогов и послелогов одинаковы[2].

Обзор литературы

Исследование семантических значений категории пространства является одним из распространенных объектов для изучения в языкознании. Существует множество работ, посвященных изучению пространственной семантики на материале различных языков, в том числе разноструктурных и неродственных. Объектом исследования в них, как правило, становятся как отдельно взятые средства реализации пространственной категории, так и вся совокупность инвентаря имеющихся в языке средств, а также непосредственно пространственные значения. Как известно, пространственные отношения, существующие в мире, преломляются в языковой картине мира с помощью разноуровневых средств языка – лексики пространственной семантики, специфических морфологических форм и синтаксических построений.

Большой вклад в разработку вопроса пространственных отношений на материале русского языка, а именно семантических значений локализации объектов, был внесен Л. Н. Федосеевой[3]. Различные лексические средства выражения пространственных отношений становились объектом исследования в работах М. В. Всеволодовой, В. Л. Ибрагимовой[4], Гака В. Г. [2; 3] и др. Сопоставительные исследования послеложно-падежных и предложно-падежных конструкций с пространственной семантикой на материале разноструктурных языков представлены в работах А. Г. Рашидовой[5],

[1] *Майтинская К. Е.* Служебные слова в финно-угорских языках. М. : Наука, 1982. С. 9–30.

[2] *Ariste P.* Das russische Modell für die Funktionen wotischer postpositionen // Сов. финно-угроведение. 1975. № 1 (XI). С. 1–9.

[3] *Федосеева Л. Н.* Категория локативности в современном русском языке : дис. ... д-ра филол. наук. Москва, 2013. 450 с.

[4] *Ибрагимова В. Л.* Глаголы пространственной локализации в современном русском языке : автореф. дис ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 1994. 46 с.

[5] *Рашидова А. Г.* Выражение пространственных отношений в лакском, английском и русском языках (на материале падежных систем, послелогов и предлогов) : дис. … канд. филол. наук. Махачкала, 2013. 195 с.

З. З. Моаззена[1]. На материале финно-угорских языков область пространственных отношений также неоднократно становилась объектом исследований [4]. Особый интерес у исследователей вызывают морфологические средства выражения пространственных значений[2].

На материале мордовских (мокшанского и эрзянского) языков объектом исследования ученых становились разноуровневые средства, обладающие пространственной семантикой, семантическое содержание местных падежей [5–8], в целях сопоставительного анализа привлекался также языковой материал различных индоевропейских, в частности английского и русского языков [9].

Материалы и методы

Материалом исследования послужили иллюстративные примеры на финском и английском языках, полученные в результате сплошной и частичной выборки из текстов различных жанровых и функциональных стилей, в том числе из печатных средств массовой информации, изданий научного и учебно-методического характера, разнообразных диалектных и фольклорных текстов, включенных в состав лингвистического корпуса KORP [10]. В качестве основных методов использовались синхронный и сопоставительный анализ, а также метод описательного и комплексного анализа языкового материала.

Результаты исследования

Пространственные предлоги обладают одним из наиболее широких диапазонов лексической многозначности. Пространственные предлоги и послелоги выстраивают не только локативную схему взаиморасположения объектов и субъектов, но и в некоторых случаях передают функциональную информацию о пространственных отношениях между наблюдателем и объектами, субъектами, местами и даже пустым пространством [11].

Проанализировав и обобщив имеющиеся характеристики послелогов и предлогов исследуемых языков, в функционально-семантическое поле пространства мы относим послелоги и предлоги, реализующие выделенные нами значения локации:

1. Локализация на поверхности пространственного ориентира: **фин.** *Ilmenee siten, että maali ei pysy sauma-aineen* ***päällä*** *vaan hilseilee palasina pois* [10] ‘Создается впечатление, что краска не остается **на** шовном материале, а отслаивается кусками’; **англ.** *The measurement of soil mechanical resistance has been one of the few direct measurements* ***on*** *the soil* [10] ‘Измерение механического сопротивления почвы было одним из немногих прямых измерений **на** почве’.

2. Локализация внутри пространственного ориентира: **фин.** *Eli mitä mömmöä siellä tasauspöyrästön* ***sisällä*** *oikein on?* [10] ‘Так что же, черт возьми, находится **внутри** балансового колеса?’ *Sanoisimpa että ei iällä ole väliä , sillä on että mitä pään* ***sisässä*** *liikkuu* [10] ‘Я бы сказал, что возраст не имеет значения, важно то, что происходит **в** голове’; **англ.** In Medieval times, people lived in the open. I don’t mean on the farms only. I mean in the cities, too. Even in New York[3] ‘В средние века люди жили под открытым небом. Я имею в виду не только на фермах. Я имею в виду и **в** городах тоже. Даже **в** Нью-Йорке’. В данном примере для выражения статического состояния референта предлог in указывает на четкие локальные границы, а именно на городское пространство *in the cities* и пространство определенного города *in New York*, в котором находятся люди; *And he could not tell them that he did not age* ***inside*** *the station, that he only aged when he stepped out of it, that he aged an our each day on his daily walks, that he might age an hour or so working in hid garden*[4] ‘И он не мог сказать им, что он не стареет **внутри** станции, что он стареет только тогда, когда выходит из нее, что он стареет на час каждый день во время своих ежедневных прогулок, что он может состариться на час или около того, работая в саду’.

3. Удаление от какой-то части предмета или места в пространстве: **фин.** *Lappoan hiekan* ***päältä*** *varovasti sakan ja johdan sen ämpäriin, joka on tuolin päällä.* [10] ‘Я осторожно зачерпываю осадок с поверхности песка и переношу его в ведро, стоящее на стуле’; **англ.** *No sign of magazines or papers, and Wallace never came* ***from*** *the mailbox empty-handed*[5]. ‘Никаких следов журналов или газет, и Уоллес никогда не выходил **от** почтового ящика с пустыми руками’.

4. Удаление из внутренней части предмета или места в пространстве: **фин.** *Usko ylempään tulee ihmisen* ***sisältä****, oman pohdiskelun kautta, omien johtopäätelmien ja tulosten kautta* [10] ‘Вера в высшее идет **изнутри** человека, через собственное размышление, собственные выводы и результаты’; **англ.** *Lewis came* ***out of*** *the tangled mass of trees that once had been in orchard and in*

---

[6] *Моаззен З. З.* Категория русской именной локативности в зеркале персидского языка : дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2010. 173 с. URL: http://www.dissercat.com/content/kategoriya-russkoi-imennoi-lokativnosti-v-zerkale-persidskogo-yazyka (дата обращения: 03.08.2022).

[2] *Кондратьева Н. В.* Словоизменение имени существительного в удмуртском языке (грамматические категории падежа и числа) : дис. … д-ра филол. наук. Ижевск, 2011. 540 с.; *Самосудова Л. В.* Выражение пространственных и временных отношений в эрзянском языке : дис. … канд. филол. наук. Саранск, 2007. 182 с.

[3] *Азимов А. И.* Стальные пещеры : книга для чтения. СПб. : КАРО, 2010. С. 9.

[9] *Саймак К.* Way station. СПб. : Антология, 2010. С. 69.

[5] Там же. С. 25.

which in few trees, twisted and gnarled and gray with age, still bore their pitiful and bitter crop of apples[16] ‘Льюис вышел из зарослей деревьев, которые когда-то были фруктовым садом и несколько деревьев, искривленных, корявых и серых от старости, все еще плодоносили жалкими и горькими яблоками’.

5. Направление движения к предмету или месту в пространстве: **фин.** *Koira on muutenkin hieman yliaktiivinen, ja karkaillessaan saattaa hyppiä ihmisten **päälle*** [10] ‘В любом случае, собака немного гиперактивна, и, убегая, может прыгнуть **на** людей’; **англ.** *Donovan, go **to** the other end of the room and don’t let me look at you*[12]. ‘Донован, отойди **в** другой конец комнаты и не позволяй мне смотреть на тебя’. В данном примере динамическая характеристика пространственного предлога to заключается в передаче направления референта, относительно плоскости, составляющей частью которого он (референт) является. *In another moment the colossal mechanism went striding by me, and passed uphill **towards** Pyrford*[13]. ‘В следующий момент колоссальный механизм пронесся мимо меня и направился в гору **по направлению** к Пирфорду’.

6. Направление движения во внутреннюю часть предмета или места в пространстве: **фин.** *Paineita ei oikeen tulee autoon **sisälle** kun on niin paljon peltiä välissä* [10] ‘Давление на самом деле не попадает **внутрь** машины, когда между ними так много листов’. *Nykyään ei tarvi ees laittaa mitään pallon **sisään** kun se jo leikkii pallolla ihan hulluna* [10] ‘В наше время не нужно ничего засовывать **внутрь** мяча, когда он и так играет с мячом как сумасшедший’; **англ.** *She still held it clasped tight against herself and her face was still exalted and unnoticing – as if she no longer lived in the present world, but had entered **into** some other place*[14]. ‘Она все еще крепко прижимала его к себе, и ее лицо все еще было возвышенным и незаметным – как будто она больше не жила в настоящем мире, а вошла **в** какое-то другое место’.

Обсуждение и заключения

В результате проведенного исследования на материале финского и английского языков были выделены следующие послеложные и предложные конструкции, выражающие шесть основных пространственных значений: 1) локализация на поверхности: фин. *päällä*; англ. *on*; 2) локализация внутри пространственного ориентира: фин. *sisällä, sisässä*; англ. *in, inside*; 3) удаление от какой-то части предмета или места в пространстве: фин. *päältä*; англ. *from*; 4) удаление из внутренней части предмета или места в пространстве: фин. *sisältä, sisästä*; англ. *out of*; 5) направление движения к предмету или месту в пространстве: фин. *päälle*; англ. *to, towards*; 6) направление движения во внутреннюю часть предмета или места в пространстве: фин. sisälle, sisään; англ. into. На материале финского языка иллюстративные примеры содержат серийные послелоги с внутриместными и внешнеместными показателями: *päällä, päältä, päälle; sisällä, sisältä, sisälle; sisässä, sisästä, sisään* [12, с. 43–52].

Использование предлогов места фин. *sisällä, sisässä* и англ. *in, inside* в контексте указывает на местоположение референта, местонахождение предмета, либо расположение референта относительно других объектов. Предлоги *in* и *inside* составляют синонимическую пару, и их смысловая составляющая – идентична, но, в отличие от предлога *in*, использование предлога *inside* в контексте передает присутствие референта только в ограниченном, замкнутом пространстве[15]. Динамическая составляющая пространственных предлогов англ. into и фин. sisälle, sisään подразумевает движение предмета внутрь, поэтому обычно используется с глаголами движения.

Особую значимость, по степени использования для описания пространственный связей, играют динамические предлоги фин. *päälle* и англ. *to* и *towards*, применяющиеся для описания взаимно изменяющегося расположения объектов, референта и функционирующие чаще всего в структуре «глагол движения + предлог».

Список источников

1. Evans V. From the spatial to the non-spatial: ‘the state’ lexical concepts of in, on, at // Language, Cognition and Space. The State of the Art and New Directions. New-York, 2010. Pp. 215–248.

2. Всеволодова М. В. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке. М. : Либроком, 2009. 288 с.

3. Гак В. Г. Функционально-семантическое поле предикатов локализации // Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. СПб. : Наука, 1996. С. 6–27.

4. Некрасова Г. А. Семантическая структура пролатива в пермских языках // Динамические процессы в системах пермских языков. Труды ИЯЛИ КНЦ УрО РАН. Сыктывкар, 2011. Вып. 68. С. 42–51. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23326061 (дата обращения: 09.08.2022).

[16] *Саймак К.* Way station. СПб. : Антология, 2010. С. 22.

[12] *Азимов А. И.* Robot. СПб. : Антология, 2009. С. 98.

[13] *Уэллс Г. Дж.* Война миров : книга для чтения. СПб. : КАРО, 2010. С. 76.

[14] *Саймак К.* Way station. СПб. : Антология, 2010. С. 272.

[15] *Мюллер В. К.* Англо-русский словарь. 70000 слов и выражений. 14-е изд., стереотип. М. : Советская Энциклопедия, 1969. 912 с.

5. Водясова Л. П. Способы реализации текстовой категории связности в прозе народного писателя Мордовии К. Г. Абрамова. Саранск, 2014. 147 с.

6. Мосина Н. М. Семантика глубинных падежей и морфологические средства их выражения в эрзянском языке : дис. … д-ра филол. наук. Саранск, 2014. 231 с.

7. Мосина Н. М., Мигунова А. С. Категория локативности в эрзянском и финском языках. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2021. 108 с.

8. Мосина Н. М., Рубцова О. В. Научно-философское представление концепта «пространство» и его экспликация в эрзя-мордовском и финском языках // Финно-угорский мир. 2022. № 3 (14). С. 274–283. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=49534057 (дата обращения: 09.08.2022).

9. Савостькина М. И., Натуральнова Г. А. Лексико-семантическая структура глаголов движения в мордовских (мокшанском, эрзянском) языках // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 2. С. 128–130. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=29801054 (дата обращения: 09.08.2022).

10. KORP: Kielipankki. The Language Bank of Finland (The Concordance Search Tool). Helsinki, 2015. URL: https://www.kielipankki.fi/ (дата обращения: 09.08.2022).

11. Рубцова О. В. Особенности реализации пространственных отношений в рамках концепта «space» // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. № 3–2. С. 90–93. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=17567391 (дата обращения: 09.08.2022).

12. Мосина Н. М. Структура финского языка (Фонетика и морфология имен). Саранск : Крас. Окт., 2004. 87 с.

References

1. Evans V. From the spatial to the non-spatial: ‘the state’ lexical concepts of in, on, at. *Language, Cognition and Space. The State of the Art and New Directions*. New-York, 2010. Pp. 215-248.

2. Vsevolodova M. V. Ways of Expressing Spatial Relations in Modern Russian. Moscow, Librokom, 2009. 288 p. (In Russ.)

3. Gak V. G. Functional-semantic field of localization predicates. *Teoriya funkcional’noj grammatiki. Lokativnost’. Bytijnost’. Posessivnost’. Obuslovlennost’* = Theory of functional grammar. Locativity. Beingness. Possession. Conditioning. St. Petersburg, Science, 1996. Pp. 6-27. (In Russ.)

4. Nekrasova G. A. The semantic structure of the prolative in Perm languages. *Dinamicheskie processy v sistemah permskih yazykov. Trudy IYALI KNC UrO RAN* = Dynamic processes in the systems of Perm languages. Proceedings of the IYALI KSC UB RAS. Syktyvkar, 2011. Issue. 68. Pp. 42–51. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23326061 (accessed 09.08.2022). (In Russ.)

5. Vodyasova L. P. Ways of realization of the textual category of connection in the prose of the national writer of Mordovia K. G. Abramov. Saransk, 2014. 147 p. (In Russ.)

6. Mosina N. M. Semantics of deep cases and morphological means of their expression in the Erzya language: dis. … Dr. Philol. Sciences. Saransk, 2014. 231 p. (In Russ.)

7. Mosina N. M., Migunova A. S. Category of locativity in the Erzya and Finnish languages. Saransk, Publishing House of Mordov. un-t, 2021. 108 p. (In Russ.)

8. Mosina N. M., Rubtsova O. V. Scientific and philosophical representation of the concept “space” and its explication in the Erzya-Mordovian and Finnish languages. *Finno-ugorskij mir* = Finno-Ugric world. 2022; 3(14):274-283. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=49534057 (accessed 09.08.2022). (In Russ.)

9. Savostkina M. I., Naturalnova G. A. Lexico-semantic structure of verbs of motion in Mordovian (Moksha, Erzya) languages. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 2:128-130. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=29801054 (accessed 09.08.2022). (In Russ.)

10. KORP: Kielipankki. The Language Bank of Finland (The Concordance Search Tool). Helsinki, 2015. URL: https://www.kielipankki.fi/ (accessed 09.08.2022).

11. Rubtsova O. V. Features of the implementation of spatial relations within the framework of the concept “space”. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* = Bulletin of the Vyatka State University for the Humanities. 2011; 3-2:90-93. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=17567391 (accessed 09.08.2022). (In Russ.)

12. Mosina N. M. Structure of the Finnish language (phonetics and morphology of names). Saransk, Red Oct., 2004. 87 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Мосина Н. М. – профессор кафедры английского языка для профессиональной коммуникации, д-р филол. наук, доц.

Рубцова О. В. – старший преподаватель кафедры английского языка для профессиональной коммуникации.

Information about the authors:

Mosina N. M. – Professor of Department of English for Professional Communication, Dr. Sci. (Philology), Doc.

Rubtsova O. V. – Senior Lecturer of Department of English for Professional Communication.

Статья поступила в редакцию 11.08.2022; одобрена после рецензирования 19.08.2022; принята к публикации 20.08.2022.

The article was submitted 11.08.2022; approved after reviewing 19.08.2022; accepted for publication 20.08.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 153–160.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):153-160.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 81`1
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_153

Жанрово-стилистические характеристики онлайн-комментария «одобрение» в социальной сети ВКонтакте

Софья Арстанкызы Султаш[1*], Елена Николаевна Галичкина[2]
[1, 2]Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева, Астрахань, Россия
[1]goldflower88@mail.ru[*], https://orcid.org/0000-0001-6345-0963
[2]elena.galichkina@mail.ru, https://orcid.org/000-003-0771-6821

Аннотация. В статье представлены жанрово-стилистические характеристики онлайн-комментария «одобрение» в социальной сети ВКонтакте. В результате анализа 287 онлайн-комментариев были выявлены их жанрово-стилистические особенности, цель и задачи. Авторы статьи уточняют содержание понятий *жанр, комментарий, одобрение*. В результате анализа практического материала было установлено, что жанр онлайн-комментарий «одобрение» является оценочным (по модели Т. Ф. Шмелевой). С одной стороны, он носит информативный характер, а с другой – этикетный. Для онлайн-комментария «одобрение» характерны рациональность, логичность, объективность и аргументированность. В жанре «похвала» отсутствует аргументативная составляющая. *Одобрение* понимается как согласие, принятие и утверждение. *Похвала* означает прославление, восхваление, хвала и выражает глубоко эмоциональное оценочное состояние. Характерными стилистическими особенностями онлайн-комментария «одобрение» являются употребление эпитетов, метафор, сравнений, противопоставлений, риторических вопросов, пословиц и повторы слов.

Ключевые слова: жанр, комментарий, одобрение, похвала, социальная сеть, интернет-дискурс
Для цитирования: Султаш С. А., Галичкина Е. Н. Жанрово-стилистические характеристики онлайн-комментария «одобрение» в социальной сети ВКонтакте // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 153–160. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_153.

LINGUISTICS

Original article

Genre and stylistic characteristics of online-comments of «endorsement» in Vk (in Russian language)

Sofya A. Sultash[1*], Elena N. Galichkina[2]
[1, 2]Astrakhan State University named after V. N. Tatishev, Astrakhan, Russia
[1]goldflower88@mail.ru[*], https://orcid.org/0000-0001-6345-0963
[2]elena.galichkina@mail.ru, https://orcid.org/000-003-0771-6821

Abstract. The article describes genre and stylistic characteristics of online-comments of «endorsement» in Vk. The results of the 287 online comments of «endorsement», their genre and stylistic peculiarities, the purpose and the tasks are presented. The authors of the article specify the contents of «genre», «comment», «endorsement». As a result of the analysis of practical material, it was found that the genre of the online comment «endorsement» is evaluative (according to the model of T. F. Shmeleva). On the one hand, it is informative, and on the other, etiquette. The online comment «endorsement» is characterized by rationality, logic, objectivity and reasoning. In the genre of «praise» there is no argumentative component. Endorsement is understood as consent, acceptance and approval. Praise means glorification, praise, and expresses a deeply emotional evaluative state. The characteristic stylistic features of the online comment «endorsement» are the use of epithets, metaphors, comparisons, contrasts, rhetorical questions, proverbs and word repetitions.

Keywords: genre, online-comments, endorsement, praise, social network, internet-discourse

© Султаш С. А., Галичкина Е. Н., 2022

For citation: Sultash S. A., Galichkina E. N. Genre and stylistic characteristics of online-comments of «endorsement» in Vk (in Russian language). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):153-160. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_153.

Введение

С появлением Интернета человечество вступило на новый путь своего развития. Доступными стали онлайн-коммуникация, возможность наглядно презентовать свои материалы, открыть для себя что-то новое и, конечно, выразить свое отношение и мнение к разным событиям через комментарии.

Предметом нашего исследования является речевой жанр онлайн-комментарий «одобрение» в социальной сети ВКонтакте, объект исследования – его жанрово-стилистические характеристики. Цель статьи состоит в выявлении жанрово-стилистических характеристик онлайн-комментария «одобрение» в социальной сети ВКонтакте, определении понятий *жанр, комментарий, одобрение*, описании особенностей комментария «одобрение» в постах. Актуальность исследования обусловлена стремительным развитием виртуального жанроведения, поскольку сетевое общение становится одним из ведущих способов коммуникации. Выявление жанрово-стилистических характеристик онлайн-комментариев «одобрение» в социальной сети ВКонтакте представляется интересным с лингвистической точки зрения, показывает специфику общения людей в онлайн формате. Вместе с тем данный вопрос нуждается в более детальном исследовании. Виртуальное общение происходит в нашем сознании, следовательно, правильное понимание собеседника зависит от отношения читателя к данному событию, его мировоззрения и индивидуального стиля, от эффективного использования выразительных оценочных суждений.

Обзор литературы

В современной лингвистике существует несколько подходов к определению понятия *дискурс*: коммуникативный, структурно-синтаксический, структурно-стилистический и социально-прагматический.

Изучением коммуникативного подхода к определению дискурса занимался В. В. Карасик (1999), структурно-синтаксического – В. А. Звегинцев (1976), структурно-стилистического – О. Б. Сиротинина (1994), социально-прагматического – Н. Д. Арутюнова (1990). В нашем исследовании вслед за В. В. Карасиком в рамках коммуникативного подхода дискурс понимается как «знаковая структура, в центре которой стоят ее субъект, объект, место, время, обстоятельства создания» [1, с. 15].

Многие лингвисты (А. А. Атабекова (2020), Н. А. Ахренова (2009), Е. Н. Галичкина (2018, 2019, 2022), Е. И. Горошко (2010, 2011, 2012), В. И. Карасик (2014, 2020), Л. Ф. Компанцева (2007), О. В. Лутовинова (2012), Т. И. Стексова (2014), Л. Н. Степанова (2013), И. С. Савельева (2016, 2017, 2019), Т. В. Шмелева (1997), Л. Ю. Щипицина (2009, 2015) и др.) внесли значительный вклад в развитие специального направления интернет-лингвистики, которое называется «виртуальное жанроведение». Согласно Л. Ю. Щипициной, «жанр интернет-дискурса» понимается как «устойчивый тип текста, форма, которую принимают конкретные проявления речевой деятельности в сфере компьютерно-опосредованной коммуникации» [2, с. 528]. К лингвистическим особенностям жанра онлайн-комментария относятся: 1) устно-письменный характер; 2) выражение экспрессивности и эмоциональности; 3) неограниченный выбор языковых средств; 4) использование аббревиатур, сленга, заимствованных слов, различных поговорок, пословиц, цитат, графических изображений и т. п. [3, с. 147]. Мы разделяем точку зрения Т. В. Шмелевой, в соответствии с которой основным жанрообразующим признаком онлайн-комментария является выявление коммуникативной цели жанра [4, с. 92]. Модель речевых жанров Т. В. Шмелевой включает четыре типа: 1) информативные – различные операции с информацией: ее предъявление или запрос, подтверждение или опровержение; 2) императивные – осуществление / неосуществление событий, необходимых, желательных, опасных для кого-то из участников общения; 3) этикетные – осуществление особого события, поступка в социальной сфере, предусмотренного этикетом данного социума: извинения, благодарности, поздравления, соболезнования; 4) оценочные – изменение самочувствия участников общения, соотнося их поступки, качества и все другие манифестации с принятой в данном обществе шкалой ценностей [4, с. 92]. Далее автор указывает на три подхода к проблеме речевого жанра: 1) лексический (толкование семантики); 2) стилистический анализ текста; 3) речеведческий (языковое воплощение в различных речевых ситуациях) [4, с. 93]. В дальнейшем в практическом анализе будем придерживаться модели речевого жанра Т. В. Шмелевой, уделяющей особое внимание образу автора, образу адресата, событийному содержанию, фактору коммуникативного

прошлого, фактору коммуникативного будущего и языковому воплощению [4, с. 93].

Центральным в нашей работе является понятие *онлайн-комментарий*. Рассмотрим несколько определений данного термина. Согласно Л. Ю. Щипициной, «сетевой комментарий – это короткое сообщение, выражающее мнение читателя о различном исходном сетевом материале» [2, с. 528]. Схожее определение представлено И. С. Савельевой: «Комментарий как жанр компьютерно-опосредованной коммуникации представляет собой образец спонтанной письменной речи, написанной без учета канонов классического «довиртуального» письма. Интернет-комментарий таким образом синтезирует свойства письменного и устного общения, в связи с чем отличается естественностью языковых конструкций, оперативностью и возможностью создания поликодовых вариаций» [5, с. 198]. Мы придерживаемся точки зрения Л. Ю. Щипициной, что онлайн-комментарий как текст неразрывно связан с предыдущим текстом, с исходным материалом, но может быть и отдельным текстом, переходом на другую тему в зависимости от индивидуального стиля автора, его особенностей и интересов, как реагирование на комментарий другого читателя. И. С. Савельева отмечает, что «Данные тексты преимущественно создаются рядовыми носителями языка, которые в силу таких факторов, как анонимность и спонтанность написания, открыто, не завуалированно демонстрируют свои общественно-политические взгляды, рассуждают на разные темы, дают оценку происходящим событиям. При этом результат рассуждений приобретает форму текста о тексте» [5, с. 193]. В данной работе онлайн-комментарий рассматривается как речевой жанр. Под «онлайн-комментарием» будем понимать комментарий в сети Интернет. Существуют разные типы комментариев. Рассмотрим более подробно онлайн-комментарий «одобрение». Е. В. Ярошевич (2003) детально изучала речевой жанр «одобрение». Она определила семантическое содержание понятия одобрения как «такое отношение к предмету речи, которое показывает, что говорящий признает одобряемый поступок хорошим, правильным» [6, с. 31]. Мы придерживаемся точки зрения Н. Н. Горяиновой, которая определяет «одобрение» и «похвалу» как различающиеся в прагматическом плане высказывания [7, с. 8]. Положительно-оценочный речевой акт «похвала» подробно изучался И. Г. Дьячковой (1999), Л. И. Клочко (2003), В. В. Леонтьевым (1999), Е. С. Петелиной (1985), С. В. Волынкиной (2009) и другими исследователями. Согласно Н. Н. Горяиновой, «похвала» – это «вербальный положительный отзыв о ком-либо или чем-либо, основанный на оценке определенных качеств (физических, функциональных, профессиональных и т. д.) объекта похвалы, который может быть как адекватным, так и преувеличенным, а также быть направленным на самого себя». В то время как «одобрение» – это «выраженное в вербальной форме признание хорошим, правильным, допустимым какого-либо действия объекта одобрения согласно нормам, установленным в данном обществе или собственным убеждениям говорящего» [7, с. 8]. По мнению Е. С. Петелиной, речевые акты «одобрение» и «похвала» являются схожими [8, с. 153].

Материалы и методы

Для выявления жанрово-стилистических характеристик онлайн-комментария «одобрение» в социальной сети ВКонтакте были проанализированы 287 комментариев в 14 постах. В исследовании проводился стилистический анализ онлайн-комментария «одобрение» по модели Т. В. Шмелевой, дан семантический анализ понятиям «жанр», «комментарий», «одобрение», указаны цель и задачи комментария, приведены показательные примеры из практической части. Использовался сравнительно-сопоставительный метод. В практических примерах сохраняется орфография.

Результаты исследования

Предметом нашего исследования является речевой жанр онлайн-комментарий «одобрение». Объектом исследования данной работы является жанрово-стилистическая характеристика онлайн-комментария «одобрение». Основными целями и задачами онлайн-комментария являются: 1) акцентирование внимания на каких-то деталях, фразах, фактах, оценках основного текста; 2) оценка разных компонентов основного текста: позиция автора и способы ее выражения, факты и их интерпретация, отдельные фразы и т. п.; 3) критическая оценка отраженных в тексте автора объектов реальной действительности, уточнение, возражение, опровержение, поддержка; 4) полемические высказывания о предмете информации; 5) эмоционально-экспрессивная реакция как на сами факты, упомянутые в тексте, так и на текст и его элементы, то есть выражение личного отношения[1].

В результате анализа шести лексикографических источников, среди которых толковые словари русского языка под редакцией С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой [9], Т. Ф. Ефремовой [10], Д. Н. Ушакова[2] и др., были выделены следующие семантические характеристики комментариев:

[1] *Топчий И. В.* Эмоциональный фон комментария как результат различных способов его оценки. URL: cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-fon-kommentariya-kak-rezultat-razlichnyh-sposobov-ego-otsenki (дата обращения: 17.07.2022).

[2] Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. URL: slovar.cc/rus/ushakov/406548.html (дата обращения: 27.07.2022).

1) комментарий – это пояснения к какому-либо тексту, его толкование, изъяснение. Объяснительные примечания к тексту сочинений какого-либо автора. Рассуждения, пояснительные замечания по поводу чего-либо. Информационный материал, анализирующий, разъясняющий какие-либо события или факты общественно-политической жизни [10, с. 408]; 2) комментарий – это разъяснительные примечания к какому-нибудь тексту. Рассуждения, пояснительные и критические замечания о чем-нибудь. Разъяснения, пояснения к тексту документа, закона, нормативного акта [9, с. 297]; 3) комментарий в словаре постмодернизма – это понятие, традиционная трактовка которого (как интерпретационной процедуры по отношению к тексту, результатом которой является другой текст)[1]; 4) комментарий в новом словаре иностранных слов: (лат. *commentarium*) разъяснительные примечания к тексту; критические замечания по поводу чего-либо.[2]

На наш взгляд, в онлайн-комментариях «одобрение» в социальной сети ВКонтакте автор отражает свое понимание и отношение к тому или иному событию или факту. Важным является связь комментария с предыдущим текстом, поскольку онлайн-комментарий включает в себя реакцию на предыдущее высказывание того или иного автора. В результате анализа лексикографических источников были выявлены следующие семантические характеристики понятия «одобрение»: 1) одобрение – это похвала, одобрительный отзыв, выразить одобрение. Работа заслуживает одобрения [9, с. 298]; 2) одобрение – это признание хорошим; положительный отзыв, похвала; 3) одобрение – это письменное свидетельство о хорошей работе и поведении [10, с. 409]; 4) одобрение – это похвала; 5) одобрение – это поощрение; 6) одобрение – это одобряющий отзыв, признание высокого качества чего-либо[3].

В нашей работе «одобрение» понимается как согласие, положительный отзыв, принятие и утверждение. Согласно Н. А. Бигуновой, «речевой акт одобрения формулируется преимущественно в рамках реагирующего коммуникативного хода. Его адресатом всегда является собеседник, который, однако, никогда не выступает объектом оценки. Объектами одобрения являются неодушевленные предметы, идеи и явления»[4].

Мы считаем, что следует разграничить понятия «одобрение» и «похвала». Приведем несколько определений понятия «похвала» из лексикографических источников: 1) похвала – это лестный отзыв, одобрение [9, с. 298]; 2) похвала – это хороший отзыв, о ком-чем-нибудь; одобрение – заслужить похвалу; расточать похвалы; отозваться с похвалой о ком-нибудь [10, с. 409]; 3) похвала – лестный отзыв, одобрение; признание высокого качества чего-либо; говорить о ком-нибудь или чем-нибудь с похвалой, рассыпаться в похвалах кому-нибудь[5].

Полагаем, что «похвалу» следует понимать как признание высокого качества чего-либо, как высокую положительную эмоциональную оценку. Согласно Н. Н. Горяиновой, «различие между этими двумя коммуникативными явлениями относительно предмета оценки не столь принципиально; предметом похвалы могут быть качества и действия, а предметом одобрения – только действия» [7, с. 8]. И. В. Бессонова считает, что «одобренными» могут быть качества, «которые зависят от сознания, воли, желаний личности» [11, с. 9], а данные природой (красота, стройность и т. д.) не подлежат одобрению, то есть эти качества можно похвалить. Каждый комментирующий высказывает личное мнение, соответственно своему пониманию и представлению, при этом высказывания могут совпадать, но могут «переходить» и в другую противоположность.

Приведем ряд показательных примеров онлайн-комментария «одобрение» к посту vk.com/al_feed.php от 16.06.2022: *Выйдя на пенсию, миллиардер Владислав Тетюхин не стал покупать себе виллу в теплых странах и не завел толпу моделей. Он продал свои акции, и на вырученные 4 миллиарда рублей построил в Нижнем Тагиле современный чудо госпиталь. Человек с большой буквы!*

После появления данного сообщения последовали многочисленные комментарии: 1. *«Да, правильно на тот свет ничего не заберешь, оставить после себя хорошие воспоминания»* (Манжида Харрасова, 12 лайков); 2. *«Так и надо, молодец! Так поступает настоящий россиянин, любящий свою родину, вкладывая свои средства в свою страну. Огромное уважение за такого человека»* (Антонина Шалышкина, 24 лайка); 3. *«Молодец, жаль, что таких людей мало»* (Нина Новикова, 12 лайков); 4. *«Настоящие граждане своей страны!! Не зря сказано: у катафалка нет прицепа. Все уйдем. А такие*

---

[1] Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. С. 509. URL: slovar.cc/rus/ushakov/406548.html (дата обращения: 27.07.2022).

[2] Там же.

[3] Там же

[4] *Бигунова Н. А.* Языковые особенности речевых актов одобрения и похвалы в англоязычном художественном дискурсе. С. 74. URL: http://slavutajournal.com.ua/arxiv-nomeriv/slavuta-vipusk-7-2013/yazykovye-osobennosti-rechevyx-aktov-odobreniya-i-poxvaly-v-angloyazychnom-xudozhestvennom-diskurse (дата обращения: 17.10.2022).

[5] Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. С. 509. URL: slovar.cc/rus/ushakov/406548.html (дата обращения 27.07.2022).

люди своим поступком себя увековечили. Спасибо» (Светлана Дравант, 15 лайков); 5. *«Молодчина! Хоть кто-то понял, что на том свете богат не будешь, если о тебе хорошо не вспомнят»* (Георгий Жуков, 7 лайков); 6. *«Уважение и похвала этому Человеку! За собой оставит вечное, доброе. А не то, что некоторые перечисляют тел. мошенникам в два счета свои сбережения!»* (Роза Гимранова, 8 лайков); 7. *«Вот это самые настоящие Граждане своей страны, Достоин Уважения и Любви! Человек с большой буквы, Честь и Хвала Вам, Удачии!»* (Дулма Лодонова, 3 лайка).

«Одобрение» в данном примере *«Да, правильно на тот свет ничего не заберешь, оставить после себя хорошие воспоминания»* понимается как принятие, согласие, в то время как «похвала» – это глубоко эмоциональное состояние, восхищение автором или ситуацией. В комментарии *«Уважение и похвала этому Человеку! За собой оставит вечное, доброе. А не то, что некоторые перечисляют тел. мошенникам в два счета свои сбережения!»* есть определенная организованность. Жанр «похвала» сопровождается дополнительной интенцией назидания-рекомендации другим людям. Характерной особенностью является логическое умозаключение *«За собой оставит вечное, доброе»*. Слова одобрение, разрешение, согласие, утверждение, принятие, похвала являются синонимами. Онлайн-комментарии «одобрение» могут «перейти» в комментарии «похвала». Показательным примером является использование эмоционально-оценочного слова *«молодец!»* в жанре «похвала». *«Так и надо, молодец! Так поступает настоящий россиянин, любящий свою родину, вкладывая свои средства в свою страну. Огромное уважение за такого человека», «Молодчина! Хоть кто-то понял, что на том свете богат не будешь, если о тебе хорошо не вспомнят»*.

Речевой акт «похвала» с аксиологической точки зрения может содержать как общеоценочные, так и частнооценочные предикаты. Так, в указанных онлайн-комментариях часто используются краткие развернутые речевые акты «похвала», содержащие частнооценочные предикаты *«Молодец!»*, *«Молодчина!»*, *«Да, правильно!»*, *«Так и надо, молодец!»*. Отметим, что самой распространенной похвалой является *«Молодец!»*. Речевой акт «похвала как оценочно-информативный тип высказывания, посредством которого выражается положительная оценка действий и поступков адресата или результата его деятельности» [12, с. 18], наблюдается в следующих онлайн-комментариях: *«уважение и похвала этому Человеку!», «вот это самые настоящие Граждане своей страны, Достоин Уважения и Любви! Человек с большой буквы, Честь и Хвала Вам, Удачии!»*. «Похвала» выражает особое состояние радости и благодарности авторов.

Представляется важным обратить внимание на оригинальный способ подачи информации, от привлекательности позиции зависит внимание остальных участников к высказываниям: *«Хоть кто-то понял, что на том свете богат не будешь, если о тебе хорошо не вспомнят», «Настоящие граждане своей страны!! Не зря сказано: у катафалка нет прицепа. Все уйдем. А такие люди своим поступком себя увековечили. Спасибо», «А не то, что некоторые перечисляют тел. мошенникам в два счета свои сбережения!»*.

Диалоги в онлайн-комментариях представляют открытую, живую беседу, являются ярким стилистическим приемом, цель которых вступить во взаимодействие. Комментирующие делают акцент на словах *«Человек»*, *«Граждане»*, *«Уважение»*, *«Любви»*. Отметим, оценочными и этикетными типами речевого жанра являются добрые пожелания *«Честь и Хвала Вам, Удачи»*. Повторы слов *«человек»*, *«молодец!»*, *«хвала»*, *«честь»*, *«уважение»* несут повышенный эмоциональный характер. Обратим особое внимание на эпитеты с положительной коннотацией: *«хорошие (воспоминания)»*, *«настоящий (россиянин)»*, *«любящий (свою родину)»*, *«огромное (уважение)»*, *«самые настоящие (граждане)»*, *«такие (люди)»*, *«с большой (буквы)»*, повтор выражений *«настоящие граждане»*, *«на том свете»*, *«на тот свет»*, *«оставить (хорошие воспоминания)»*, *«увековечили (своим поступком)»* усиливают эмоциональный фон онлайн-комментария. Формирование общей картины мира наблюдаем в следующем высказывании: *«Да, правильно на тот свет ничего не заберешь, оставить после себя хорошие воспоминания»*. В основе оценки личности лежит оценка его действии. В этой связи онлайн-комментарий «одобрение» подчеркивает значимость событий и явлений, является одним из главных движущихся сил в поведении человека. Мы полагаем, что для речевого акта «одобрение» характерны рациональность, стремление к объективности и неинтенсивность, в то время как для жанра «похвала» присущи эмоциональность, субъективность, и интенсивность. В русском языке глаголы *расхвалить*, *расхваливать* имеют значение интенсивности действия, то есть в состоянии глубокой эмоции можно сильно похвалить, очень сильно похвалить, слишком сильно похвалить или чересчур сильно похвалить, в то время как «одобрению» не присуща степень интенсивности, то есть мы не можем очень одобрить сильно одобрить, или слишком одобрить.

В онлайн-комментариях «одобрение» отражается положительная оценка. Характерной

особенностью для жанра «одобрение» является аргументированность. Обратимся к нижеследующему сообщению vk.com/al_feed.php от 23.07.2022: *«Когда я несколько часов назад написал пост о том, что отдам сегодня в Будапеште в дар свою палатку и спальник, которые для меня более пока не актуальны, то не думал, что столько будет откликов! Более 10 человек в итоге написали в комментариях, а также в сообщения сообщества, что готовы забрать незамедлительно. Оказалось, что многие даже не путешествуют, а попросту живут в Будапеште:) Первой оказалась Юля, которая сказала, что сразу после работы к 6 часам вечера сможет подъехать и принять дар. Вот, дар вручил:) А Юля вручила мне пакет с местными вкусностями:) Говорит, что хотела бы с палаткой теперь отправиться в Швейцарию, насмотревшись моих постов. Похоже, моей палатке там понравилось и ее тянет обратно* 😀*»*.

После появления данного сообщения последовали многочисленные онлайн-комментарии «одобрение»: 1. «*Лукас обоим двум* 👍 *– приятно видеть, когда нормальные люди думают о том, как привнести в мир и другим людям что-то хорошее и полезное:) жаль что это дано не всем..»*; 2. *«Я вот обратила внимание, что под хорошими людьми хорошие люди и собираются (я про комменты) Читаешь и улыбаешься! Все-таки путешественники – лучшие люди планеты!»*; 3. *«Кстати хорошая идея передавать ненужные вещи друг другу. Помню, как в порту пришлось оставить целую сумку «нужностей»* (Борис Щапов); 4. *«Отлично, Костя! Все остались довольны – у Юли качественный подарок, а тебе легкой дороги!»* (Наталия Хабарова); 5. *«Отличная задумка Константин* 👍*... палатка явно попала в хорошие руки»* 👏😉 (Дмитрий Дорош).

Речевой акт «одобрение» отражается в прилагательных и наречиях: *«Отлично, (Костя)»*, *«Отличная (задумка Константин)»*, *«хорошая (идея)»*, *«лучшие (люди)»*, *«под хорошими (людьми) хорошие (люди)»*, *«(что-то) хорошее и полезное»*, *«в хорошие (руки)»*. В данных примерах реализуется иллокутивная функция одобрения, которая включает в свою пропозициональную структуру такой компонент, как аргумент *«все остались довольны»*, логически осмысленные факты положительной оценки *«у Юли качественный подарок», «а тебе легкой дороги!»*. Таким образом, онлайн-комментарию «одобрение» присуща рациональность, логичность, объективность, аргументированность.

Обсуждение и заключение

По результатам проведенного исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Онлайн-комментарии «одобрение» могут быть различными по количеству и качеству в зависимости от активности и компетентности участников общения. Так, из 287 проанализированных онлайн-комментариев было выявлено 163 онлайн-комментария «одобрение», что составляет 58,5 % соответственно. Исследуемый жанр онлайн-комментарий «одобрение» является оценочным, согласно модели Т. Ф. Шмелевой. Онлайн-комментарии «одобрение», с одной стороны, носят информативный характер, с другой – этикетный характер. Императивный характер наблюдается крайне редко. Онлайн-комментарии «одобрение» предназначены для публичного высказывания своих мыслей и относятся в основном к категории повествования.

2. В онлайн-комментариях «одобрение» в социальной сети ВКонтакте автор отражает свое понимание и отношение к тому или иному событию или факту. Важным является связь онлайн-комментария с предыдущим текстом, поскольку онлайн-комментарий включает в себя реакцию на предыдущее высказывание того или иного автора.

3. Для онлайн-комментария «одобрение» характерны рациональность, логичность, объективность, аргументированность. В жанре «похвала» отсутствует элемент «аргумент», являющийся обязательным для жанра «одобрение». «Одобрение» понимается как согласие, принятие, утверждение, в то время как «похвала» означает прославление, восхваление, хвала, выражает глубоко эмоциональное оценочное состояние.

4. Характерными стилистическими особенностями онлайн-комментария «одобрение» являются употребление эпитетов, метафор, сравнений, противопоставлений, риторических вопросов, пословиц, повторы слов. Диалоги в онлайн-комментариях выступают как яркий, стилистический прием, средство оживления беседы, цель которых вступить во взаимодействие. Онлайн-комментарии могут быть как монологом, так и диалогом и полилогом.

5. Онлайн-комментарии «одобрение» могут «перейти» в онлайн-комментарии «похвала», как пояснение, прояснение, согласие и побуждение. Для жанра «похвала» характерны восхищения, повторы эмоционально-оценочных слов *«молодец», «похвала», «хвала», «очень-очень», «молодчина», «честь», «Человек!!!»*, часто встречаются добрые пожелания, поздравления, благодарности, смайлики, вследствие чего смешиваются оценочный и этикетный типы речевых жанров. Поздравления в основном адресованы конкретному адресату и подразумевают реакцию со стороны читателя, несут определенную иллокутивную нагрузку.

6. Комментирующие обмениваются при общении не только объективной информацией, но и субъективными суждениями, оценивают и анализируют события.

Список источников

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.

2. Щипицина Л. Ю. Жанровый статус сетевого комментария // Вестник Башкирского университета. 2015. № 2. С. 528–532. URL. https://cyberleninka.ruarticle/n/zhanrovyy-status-setevogo-kommentaria (дата обращения: 12.07.2022).

3. Галичкина Е. Н. Осмысление виртуальной реальности: лингвоаксиологический аспект (на материале русского и английского языков) // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2. С. 146–152.

4. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Вып. 1. Саратов, 1997. С. 88–99.

5. Савельева И. В. Лингвоперсонологический потенциал интернет-комментария // Сибирский филологический журнал. 2017. № 4. С. 192–201. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvopersonologicheskiy-potentsial-internet-kommentariya (дата обращения: 12.07.2022).

6. Ярошевич Е. В. Конструкции одобрения и поощрения в стилистико-синтаксическом аспекте (на материале современного английского языка) : дис. … канд. филол. наук. Москва, 2003. 187 с.

7. Горяинова Н. Н. Стратегии и тактики речевого поведения с применением высказываний похвалы и одобрения : дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2010. 194 с. URL: http://www.dslib.net/jazyko-znanie/strategii-i-taktiki-rechevogo-povedenija-s-primeneniem-vyskazyvanij-pohvaly-i.html (дата обращения: 12.07.2022).

8. Петелина Е. С. Некоторые особенности речевых актов похвалы и лести // Синтагматический аспект коммуникативной семантики. Нальчик : Изд-во Кабардино-Балкарского ун-та, 1985. С. 150–154.

9. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М. : Азбуковник, 1999. 944 с.

10. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-слово-образовательный. М. : Русский язык, 2000. 1233 с.

11. Бессонова И. В. Речевые акты похвалы и порицания собеседника в диалогическом дискурсе современного немецкого языка : дис. … канд. филол. наук. Тамбов, 2003. 178 с.

12. Волынкина С. В. Речевые жанры похвалы и комплименты в бытовой сфере общения и коммуникативной среде телевизионного ток шоу : автореф. дис. … канд. филол. наук. Красноярск, 2009. 20 с.

References

1. Karasik V. I. Language circle: personality, concepts, discourse. Volgograd, Change, 2002. 477 p. (In Russ.)

2. Shchipitsina L. Yu. Genre status of an online comment. *Vestnik Bashkirskogo Universiteta* = Reporter of Bashkir University. 2015; 2:528-532. URL. https://cyberleninka.ruarticle/n/zhanrovyy-status-setevogo-kommentaria (accessed 12.07.2022). (In Russ.)

3. Galichkina E. N. Understanding virtual reality: linguo-axiological aspect (on the basis of Russian and English languages. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(2):146-152. (In Russ.)

4. Shmeleva T. V. The model of the speech genre. *Zhanry rechi* = Genre of speech. Issue 1. Saratov, 1997. Pp. 88-99. (In Russ.)

5. Savelyeva I. V. Linguistic and personal potential of Internet commentary. *Sibirskii Filologicheskii Zhurnal* = Siberian Journal of Philology. 2017; 4:192-201. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvopersonologicheskiy-potentsial-internet-kommentariya (accessed 12.07.2022). (In Russ.)

6. Yaroshevich E. V. Constructions of endorsement and encouragement in stylistic-syntactic aspect (on the material of modern English): dis. … Cand. Philol. Sc. Moscow, 2003. 187 p. (In Russ.)

7. Goryainova N. N. Strategies and tactics of speech behavior with the use of statements of praise and endorsement: dis. ... Cand. Philol. Sc. Stavropol, 2010. 194 p. URL: http://www.dslib.net/jazyko-znanie/strategii-i-taktiki-rechevogo-povedenija-s-primeneniem-vyskazyvanij-pohvaly-i.html (accessed 12.07.2022). (In Russ.)

8. Petelina E. S. Some features of speech acts of praise and flattery. *Sintagmaticheskij aspekt kommunikativnoj semantiki* = Syntagmatic aspect of communicative semantics. Nalchik, Publishing House of the Kabardino-Balkarian University, 1985. Pp. 150-154 p. (In Russ.)

9. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Explanatory Dictionary of the Russian Language / Russian Academy of Sciences. Institute of the Russian Language named after V. V. Vinogradov. 4th ed., supplemented. Moscow, Azbukovnik, 1999. 944 p. (In Russ.)

10. Efremova T. F. New Dictionary of the Russian Language. Explanatory-word-educational. Moscow, Russian language, 2000. 1233 p. (In Russ.)

11. Bessonova I. V. Speech acts of praise and censure of the interlocutor in the dialogic discourse of the modern German language: dis. ... Cand. Philol. Sc. Tambov, 2003. 178 p. (In Russ.)

12. Volynkina S. V. Speech genres of praise and compliments in the everyday sphere of communication and the communicative environment of a television talk show: abstract of dissertation... Cand. Philol. Sc. Krasnoyarsk, 2009. 20 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Галичкина Е. Н. – профессор кафедры английской филологии, д-р филол. наук, проф.

Султаш С. А. – аспирант кафедры английской филологии.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Galichkina E. N. – Professor of Department of English Philology, Dr. Sci. (Philology), Prof.

Sultash S. A. – Postgraduate of Department of English Philology.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 31.08.2022; одобрена после рецензирования 16.09.2022; принята к публикации 20.09.2022.

The article was submitted 31.08.2022; approved after reviewing 16.09.2022; accepted for publication 20.09.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 161–164.
The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):161-164.

LINGUISTICS

Original article
УДК 811: 82(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_161

The use of stylistic components in the advertising text

Elena A. Davydova[1*], Lydmila M. Boyarkina[2]
[1, 2]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]davgrey@mail.ru[*], https://orcid.org/0000-0001-6998-2100
[2]boyarkina82@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1944-7008

Abstract. This paper deals with the peculiarities of the use of stylistic components in the advertising text based on the study of its structural features. The aim of the paper is to analyze the structural features of advertising texts and identify effective stylistic means for the successful promotion of goods and services on the world stage based on the analysis of various types of English-language advertising texts: print, television, as well as radio or Internet advertising. The material for the research was the English-language advertising texts of various types. In the course of the study, the following methods were used: analysis of the factual material of the study; observation, during which the signs that characterize the object of research are systematized and generalized; comparative analysis in identifying the effectiveness of the stylistic means of the research object. The use of knowledge when creating an advertising text can cause a response from the recipient who is a consumer, which is the main goal of this type of text. The use of various stylistic devices allows the advertiser to manipulate public consciousness, since their presence in the advertising text itself forms a concrete-sensual image in the consciousness of a single person.

The structural and stylistic features of the advertising text enrich the communicative nature of the English-language discourse in the field of advertising. Accumulating knowledge from the past, cultural and historical facts of a specific linguocultural reality, they significantly affect the structural design of advertising as a whole, becoming a direct participant in the communication process.

Keywords: advertising texts, stylistic devices, media speech, pragmatic aspect.

Acknowledgements: the research was supported by the grant on carrying out academic research works in the top-priority directions of scientific works of the universities-partners having network cooperation (Ulyanovsk State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Expressiveness of modern English-language publicistic text”.

For citation: Davydova E. A., Boyarkina L. M. The use of stylistic components in the advertising text. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4-52):161-164. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_161.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

Специфика использования стилистических компонентов в рекламном тексте

Елена Александровна Давыдова[1*], Людмила Михайловна Бояркина[2]
[1, 2]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]davgrey@mail.ru[*], https://orcid.org/0000-0001-6998-2100
[2]boyarkina82@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1944-7008

Аннотация. Статья посвящена особенностям использования стилистических компонентов в рекламном тексте на основе исследования его структурных особенностей. Ее цель – проанализировать структурные особенности рекламных текстов и выявить результативные стилистические средства для успешного продвижения товаров и услуг на мировой арене на основе анализа разнообразных видов англоязычных рекламных текстов: печатного, телевизионного вида, а также рекламу на радио и в Интернете. Материалом для исследования послужили англоязычные рекламные тексты различной видовой

© Davydova E. A., Boyarkina L. M., 2022

категории. Авторами использовались следующие методы: анализ фактического материала исследования; наблюдение, в ходе которого систематизируются и обобщаются признаки, характеризующие объект исследования; сравнительный анализ при выявлении эффективности стилистических средств объекта исследования. Использование знаний при создании рекламного текста может вызвать ответную реакцию у реципиента, являющегося потребителем, что и является основной целью текстов данного вида. Употребление различных стилистических приемов позволяет рекламодателю манипулировать общественным сознанием, так как их наличие в самом тексте рекламы формирует конкретно-чувственный образ в сознании отдельно взятого человека. Структурно-стилистические особенности рекламного текста обогащают коммуникативную природу англоязычного дискурса в сфере рекламы. Накапливая в себе знания из прошлого, культурные и исторические факты конкретной лингвокультурной реальности, они существенно влияют на структурное оформление рекламы в целом, становясь непосредственным участником процесса коммуникации.

Ключевые слова: рекламные тексты, стилистические приемы, медиаречь, прагматический аспект

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (УГПУ им. И. Н. Ульянова и МГПУ) по теме «Экспрессивность современного англоязычного публицистического текста».

Для цитирования: Davydova E. A., Boyarkina L. M. The use of stylistic components in the advertising text // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 161–164. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_04_161.

Introduction

The language of advertising texts is very important, since when compiling them, it is necessary to take into account the correct choice of words so that the reader not only has an interest, but also a desire to purchase one or another type of product or service.

The verbal part of the advertising text is distinguished by the unique design of its internal structure: as a rule, it is the headline, the main advertising text and the echo phrase.

The headline is the main component of the printed text of the advertisement, which expresses the concept of the main advertising message and the main advertising argument. Possessing a bright and informative design, the advertising headline attracts the attention of readers.

Literature Review

An advertising headline commonly has some constituent parts that realise definite functions. There is the classification of the heading functions by U. Ahrens, of which the most important are:

1) draw attention to yourself;
2) arouse the interest of the consumer;
3) define the target audience;
4) identify the product or service;
5) sell a product or service [1].

Thus, it is necessary to highlight the main types of advertising headlines:

1) headings that provide the reader with information about the useful properties of the proposed product / service;

2) headings that arouse the recipient's curiosity and encourage them to read the main text to obtain specific information about the product / service;

3) informative headings;

4) interrogative headings;

5) headers containing the command [1].

Some researchers, relying on the pragmatics of the text, divide advertising headlines into expressive and intellectual (I. V. Arnold) [2]; denotative, connotative and denotative-connotative (N. G. Dobrosklonskaya) according to the degree of pragmatic intensity [3]; depending on the use of various parts of speech, in particular, verb forms, comparative and superlative degrees of adjectives and pronouns (Kh. Kaftandzhiev) [4]. Mentioning the expressiveness L. P. Vodyasova considers the language according to the national consciousness as a means of expressing the main peculiarities of mentality [5]. The intensive using of stylistic devices at the level of denotema and at the level of dictema in a journalistic text is also touched on [6; 7].

Materials and Methods

The choice of language means is due to the fact that they have a significant potential for emotional, expressive impact on the audience, which is one of the most important components of the pragmatic goal of the advertising text. The material for the research was the English-language advertising texts of various types. In the course of the study, the following methods were used: analysis of the factual material of the study; observation, during which the signs that characterize the object of research are systematized and generalized; comparative analysis in identifying the effectiveness of the stylistic means of the research object.

Results

Comparing a huge thesaurus of various types of advertising headlines, special attention should be paid to the following classification, and is of the greatest interest among researchers.

1. Identification headline. The purpose of this type of heading is to specify the product or company that offers it. These headings usually name a specific type of product.

2. An advice or promise of benefit headline. Such headings represent the interests of the company that sells the product, thereby focusing the recipient's attention on its quality.

3. News headlines, as a rule, have the peculiarity of communicating relevant information using the new adjective new.

4. A plot, which is a dialogical unity and usually consists of replicas between the seller and the buyer.

5. Intriguing headline (curiosity headline). Typically, this type of headline is used to provoke the recipient's curiosity about a particular product / service.

6. Headline with elements of some boast, pride in the products (boast headline). Headlines of this type inform the recipient about the product as the best among many of the same products from other companies. In the text of the advertising headline, epithets of praise and expressions are used to highlight the products of this company.

Having analyzed the main classifications and features of the first component of the advertising text – the headline – let's move on to a detailed consideration of the features of the next advertising component, namely, the main text.

A text is a multifaceted phenomenon that presupposes a versatile study of its structure. The phrase in the advertising text is usually called echo phrase. There are three main functions of the echo phrase: 1) repetition of the key idea of the main advertising text or highlighting the merits of both the company itself and its product / service; 2) to strengthen and fix the result of the presentation of the previous parts; 3) to give a complete look to the entire advertising message.

Among the methods of completing an advertising text, the following forms of echo phrases are most widely used: 1) exclusive use of the company's brand name; 2) exclusive use of the company's brand name in conjunction with the slogan; 3) exclusive use of the company's brand name in one key with any image, feature and expression created specifically for a specific advertisement.

Based on the consideration of the main properties, it should be concluded that the echo phrase is used to repeat and strengthen the key idea of the main advertising text and bring the entire advertising message to a complete form.

In advertising texts, the most frequently used syntactic constructions are: ellipsis, imperatives, questions, exclamations, syntactic parallelism. An ellipsis is meant deliberately omitting any member of a sentence for certain stylistic purposes. Thus, we use an elliptical structure in advertising texts in order to attract the consumer with a bright slogan, the name of a product or a company that produces a particular type of goods and services.

An imperative verb can convey both an order and advice or a request. Due to the fact that the consumer does not like when something is imposed on him, the authors of advertising texts try to express a polite form of address or advice using verbs in the imperative mood.

Using the imperative of the verb allows you to achieve a more dynamic effect in the presentation of a particular type of product or service. However, here we must understand that the way of direct influence by expressing specific intentions is subject to evasion or avoidance by the consumer from the types of services provided. Words such as "buy", presented in such a bright manner, mean that the speaker wants the given action to be performed by the consumer, which causes the buyer to think whether he really needs this product. Thus, the ad will be rejected. On the other hand, if the call to purchase a product contains a hidden meaning, then it will not be subjected to direct assessment and will not be categorically rejected.

It should be emphasized that at present the use of the verb in the imperative mood is widespread among advertising texts.

Exclamations in advertising media texts emphasize not only the expressiveness, but also the emotionality of the expression of the author's words. Syntactic parallelism is a fairly common phenomenon in advertising texts. Parallelisms or parallel constructions are a composition of an utterance in which individual parts are constructed in the same type.

The use of interrogative sentences in advertising texts allows you to focus your gaze on the products offered by the advertiser, often forcing the consumer to think about the question posed.

Consequently, interrogative constructions of this type allow the consumer to be involved in a dialogue, allowing him to give an answer to the question posed only by purchasing a specific product.

The most common occurrence in advertising copy is repetition. This type of syntactic model allows the consumer to better remember the advertised object. Authors often use such a technique called lexical repetition. Lexical repetition is understood as the repetition of a word, phrase or sentence within one statement (sentence, complex syntactic whole, paragraph) and in larger units of communication covering a number of statements.

Discussion and Conclusions

The undertaken analysis of examples of advertising-type texts allows us to conclude that the

stylistic means of the English language are one of the main text-forming components. Accumulating in themselves certain attitudes, goals and intentions of the creator of the advertising text, they allow the author of this advertisement to manipulate the mind of a potential reader or buyer of a particular product. In this regard, the potential addressee of this message acquires this or that product under the influence of the influence of the stylistic means of the language on his consciousness. Thus, there is a successful dialogue between the author of the advertising text and the addressee, and such stylistic means as ellipsis, repetition, syntactic parallelism and others significantly increase the chances of selling a particular product and have a significant impact on the advertising industry of a particular country or the world as a whole. Consequently, the effectiveness of advertising-type texts is achieved by purely linguistic (stylistic) means.

References

1. Ahrens U. Modern advertising. Tolyatti, Dovgan, 1996. 661 p. (In Russ.)
2. Arnold I. V. Stylistics. Modern English: a textbook for universities. Moscow, Flinta, 2009. 384 p. (In Russ.)
3. Dobrosklonskaya N. G. Issues of studying media texts: the experience of researching modern English media speech. Moscow, KRASAND, 2010. 288 p. (In Russ.)
4. Kaftandzhiev Kh. Print Advertising Texts. Moscow, Smysl, 1995. 134 p. (In Russ.)
5. Vodyasova L. P. Metaphorical representation of the “life” and “death” concepts of in the Mordvinian, Russian and English languages. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2011; 1:61-64. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=16230011 (accessed 29.08.2021). (In Russ.)
6. Davydova E. A., Biryukova O. A, Kashtanova I. I. Realisation of Pragmatic Functions of Periphrasis in English-Language Publicistic Text. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 4(36):155-159. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=36651171 (accessed 29.08.2021). (In Russ.)
7. Davydova E. A. Functional specificity of periphrase at the level of denotema and at the level of dictema in a journalistic text. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Lingvistika* = Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Linguistics. 2010; 6:14-16. (In Russ.)

Список источников

1. Аренс У. Современная реклама. Тольятти : Довгань, 1996. 661 с.
2. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык : учебник для вузов. М. : Флинта, 2009. 384 с.
3. Добросклонская Н. Г. Вопросы изучения медиатекстов: опыт исследования современной английской медиаречи. М. : КРАСАНД, 2010. 288 с.
4. Кафтанджиев Х. Тексты печатной рекламы. М. : Смысл, 1995. 134 с.
5. Водясова Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 1. С. 61–64. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=16230011 (дата обращения: 29.08.2021).
6. Давыдова Е. А., Бирюкова О. А, Каштанова И. И. Realisation of Pragmatic Functions of Periphrasis in English-Language Publicistic Text // Гуманитарные науки и образование. 2018; № 4 (36). С. 155–159. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=36651171 (дата обращения: 29.08.2021). (In Russ.)
7. Давыдова Е. А. Функциональная специфика перифраза на уровне денотемы и на уровне диктемы в публицистическом тексте // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2010. № 6. С. 14–16.

Information about the authors:

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

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

Contribution of the authors:

Davydova E. A. – data collection; analysis of empirical data; supply of resources; preparation of the initial version of the text.

Boyarkina L. M. – comparative analysis; preparation of the initial version of the text; reviewing; final correction and adaptation of the text.

Информация об авторах:

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

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

Вклад авторов:

Давыдова Е. А. – сбор дан¬ных; анализ эмпирических данных; обеспечение ресурсами; подготовка начального варианта текста.

Бояркина Л. М. – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ полученных результатов, критический анализ; доработка текста.

Статья поступила в редакцию 08.11.2021; одобрена после рецензирования 18.11.2021; принята к публикации 24.11.2021.

The article was submitted 08.11.2021; approved after reviewing 18.11.2021; accepted for publication 24.11.2021.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

– Педагогика (5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 5.8.7 Методология и технология профессионального образования);

– История (5.6.1 Отечественная история; 5.6.2 Всеобщая история; 5.6.3 Археология; 5.6.4 Этнология, антропология и этнография);

– Филология (5.9.5 Русский язык. Языки народов России; 5.9.6 Языки народов зарубежных стран (с указанием конкретного языка или группы языков); 5.9.8 Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика).

Принимаются оригинальные научные статьи на русском и английском языках, соответствующие профилю журнала и отражающие результаты теоретических и / или экспериментальных исследований автора(ов). Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. Проверка оригинальности (не менее 80 %) осуществляется с помощью системы «Антиплагиат».

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

При оформлении статьи просим учитывать следующие требования:

Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5, поля страниц по 2,0 мм.

Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника. Список источников располагается по порядку упоминания в тексте. Надписи и подписи к иллюстративному материалу приводят на языке текста статьи и, как правило, повторяют на английском языке. Внутритекстовые примечания помещают внутри основного текста статьи в круглых скобках, подстрочные – внизу соответствующей страницы текста статьи и связывают с текстом, к которому они относятся, знаками выноски (отсылки). Статья может иметь Приложение (приложения) (с собственным заглавием). При наличии двух и более приложений их нумеруют.

Тип статьи (научная статья, обзорная статья, редакционная статья, дискуссионная статья, персоналии, редакторская заметка, рецензия и т. п., краткое сообщение) указывают в начале статьи отдельной строкой слева.

Текст статьи предваряют индекс **УДК** и **DOI**.

Структура статьи включает следующие элементы:

1. Название статьи. Название (не более 10 слов, без формул и аббревиатур) должно кратко и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. В качестве заглавия рецензии может быть приведена библиографическая запись на рецензируемый ресурс. Подзаголовочные данные (при наличии) помещают после заглавия статьи.

2. Основные сведения об авторе(ах). Основные сведения об авторе(ах) содержат: а) имя, отчество, фамилию (полностью); б) наименование организации (учреждения), ее подразделения, где работает или учится автор (без обозначения организационно-правовой формы юридического лица) (если автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), указываются сведения о каждом месте работы (учебы); в) адрес организации (учреждения), ее подразделения, где работает или учится автор (город и страна); г) электронный адрес автора; д) ORCID ID. Если в статье несколько авторов, то их имена, отчества и фамилии располагаются или по алфавиту, или в зависимости от вклада в выполненную работу (в принятой ими последовательности).

3. Аннотация. Аннотация выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. Рекомендуемый объем аннотации – не более 250 слов.

4. Ключевые слова. Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать ее предметную, терминологическую область. Количество ключевых слов (словосочетаний) не должно быть меньше 3 и больше 15 слов (словосочетаний).

5. Благодарности. Автор выражает признательность организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, приводит сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

6. Библиографическая запись на статью. Библиографическую запись на статью для дальнейшего цитирования составляют по ГОСТ Р 7.0.5, предваряя словами «Для цитирования:».

7. Представление данных пп. 1–5 в переводе на английский язык. Имя и фамилию автора(ов) приводят в транслитерированной форме на латинице полностью, отчество сокращают до одной буквы (в отдельных случаях, обусловленных особенностями транслитерации, – до двух букв).

8. Текст статьи (на русском или английском языке) с обязательным наличием следующих структурных элементов:

Введение (Introduction);

Обзор литературы (Literature Review);

Материалы и методы (Materials and Methods);

Результаты исследования (Results);

Обсуждение и заключения (Discussion and Conclusions).

9. Список использованных источников (на языке оригинала) В перечень включаются записи только те ресурсы, которые упомянуты или цитируются в основном тексте статьи. Библиографические записи нумеруют и располагают в порядке цитирования источников в тексте статьи. Список источников может сопровождаться пристатейным библиографическим списком, который помещают после перечня затекстовых ссылок.

10. References (транслитерация и перевод на английский язык структурного элемента «Список источников» (оформляется в соответствии с Vancouver Style). Транслитерируются фамилия и инициалы автора и название источника, в котором опубликована статья, причем транслитерируются только источники, написанные кириллицей.

11. Информация об авторе(ах). Указываются фамилия и инициалы автора(ов), должность, ученая степень, ученое звание. По желанию: почетные звания, членство в организациях и т. п., международные идентификационные номера.

12. About the author(s) (перевод структурного элемента «Сведения об авторе(ах)» на английский язык).

13. Вклад авторов. После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор и обработка материала, научное редактирование текста и т. д.).

14. Contribution of the authors (перевод структурного элемента «Вклад авторов» на английский язык).

Структурные элементы «Вклад авторов», «Contribution of the authors» оформляются по желанию авторов.

15. Сведения об отсутствии или наличии конфликта интересов.

16. Сведения о дате поступления рукописи в редакцию издания, дате одобрения после рецензирования и дате принятия статьи (даты указываются в редакции журнала).

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Все принятые к рассмотрению статьи в обязательном порядке рецензируются. В журнале принято «двойное слепое» рецензирование.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

С дополнительной информацией можно ознакомиться на сайтах:

http://he.mordgpi.ru (сайт журнала);

http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (страница журнала на сайте вуза-учредителя).

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13 б, каб. 325, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2)-33-92-50 (главный редактор),

(834-2)-33-92-54 (зам. главного редактора),

(834-2)-33-93-09 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2)33-92-67.

E-mail: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

SUBMISSION GUIDELINES

The scientific-methodical journal "The Humanities and Education" accepts manuscripts in the following spheres:

– Pedagogy (5.8.1 General pedagogy, history of pedagogy and education; 5.8.2 Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education); 5.8.7 Methodology and technology of vocational education);

– History (5.6.1 Domestic history; 5.6.2 General history; 5.6.3 Archeology; 5.6.4 Ethnology, anthropology and ethnography);

– Philology (5.9.5 Russian language. Languages of the peoples of Russia; 5.9.6 Languages of the peoples of foreign countries (indicating a specific language or group of languages); 5.9.8 Theoretical, applied and comparative-comparative linguistics).

Original scientific articles in Russian and English languages corresponding to the profile of the journal and reflecting the results of theoretical and / or experimental studies of the author(s) are accepted. It is not allowed to send to the editorial board already published articles or articles sent for publication in other journals. Verification of originality (no less than 80 %) is carried out with the help of the system "Antiplagiat"

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT

When making an article please note the following requirements:

Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 20 mm margins.

Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source. List of sources is used in order of mention in the text. Inscriptions and captions to illustrative material are given in the language of the text of the article and, as a rule, are repeated in English. Inline notes are placed inside the main text of the article in parentheses, subscripts – at the bottom of the corresponding page of the text of the article and are associated with the text to which they refer, with callouts (references). An article may have an Appendix (attachments) (with its own title). If there are two or more applications, they are numbered.

The type of article (scientific article, review article, editorial article, discussion article, personalities, editorial note, review, etc., short message) is indicated at the beginning of the article in a separate line on the left.

The text of the article is preceded by the **UDC** and **DOI** index.

The structure of the article should include the following:

1. The title of the article. The title should be short and informative (less than 10 words) and should be convey your essential points clearly. The title of the review can be a bibliographic record for the reviewed resource. Subtitle data (if any) are placed after the title of the article.

2. Basic information about the author(s). Basic information about the author (s) contains: a) name, patronymic, surname (in full); b) the name of the organization (institution), its subdivision where the author works or studies (without indicating the organizational and legal form of the legal entity) (if the author works (studies) in several organizations (institutions), information about each place of work (study) is indicated; c) the address of the organization (institution), its subdivision where the author works or studies (city and country); d) the email address of the author; e) ORCID ID. If there are several authors in the article, then their names, patronymics and surnames are arranged either alphabetically, or depending on the contribution to the work performed (in the sequence adopted by them).

3. The abstract. The abstract serves as an extended title of the article and tells about its content. The recommended length of the abstract is no more than 250 words.

4. Keywords. Keywords (phrases) must correspond to the topic of the article and reflect its subject, terminological area. The number of keywords (phrases) should not be less than 3 and more than 15 words (phrases).

5. Acknowledgements. The author expresses gratitude to organizations (institutions), scientific leaders and other persons who have assisted in the preparation of the article, provides information about grants, funding for the preparation and publication of the article, projects, research works, within the framework of or as a result of which the article was published.

6. Bibliographic record for the article. The bibliographic record for the article for further citation is compiled in accordance with STST R 7.0.5, preceded by the words «For citation:».

7. Submission of data p. 1–5 translated into English. The name and surname of the author (s) should be given in full in the Latin alphabet in transliterated form, the patronymic is shortened to one letter (in some cases, due to the peculiarities of transliteration, to two letters).

8. The text of the article. The main body of the article should be presented in Russian or in English with the following structural elements:

Introduction;
Materials and Methods;
Results;
Discussion and Conclusions.

9. List of sources used (in the original language). The list includes records only of those resources that are mentioned or cited in the main text of the article. Bibliographic records are numbered and arranged in the order of citing sources in the text of the article. The list of sources may be accompanied by a cited bibliographic list, which is placed after the list of behind-the-text links.

10. References (transliteration and translation into English of the structural element «List of sources» (drawn up in accordance with Vancouver Style). The surname and initials of the author and the name of the source in which the article is published are transliterated, and only sources written in Cyrillic are transliterated.

11. Information about the author(s). The surname and initials of the author (s), position, academic degree, academic rank are indicated. Optional: titles of honor, membership in organizations, etc., international identification numbers.

12. Contribution of authors. After the surname and initials of the author, his personal contribution to the writing of the article (idea, collection and processing of material, scientific editing of the text, etc.) is briefly described.

13. Information about the absence or presence of a conflict of interest.

14. Information about the date of receipt of the manuscript in the editorial office of the publication, the date of approval after reviewing and the date of acceptance of the article (dates are indicated in the editorial office of the journal).

Materials that do not meet the specified requirements are not considered. Manuscripts will not be returned.

All articles accepted for consideration are subject to mandatory review. The journal has adopted a «double blind» peer review.

The editorial board's policy is based on modern legal requirements in relation to defamation, copyright, legality and plagiarism, supports the Code of Ethics for Scientific Publishing, formulated by the Committee on the Ethics of Scientific Publishing, and is built taking into account the ethical standards of the work of editors and publishers enshrined in the Code of Conduct and Guidelines. Principles of Best Practice for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers developed by the Committee on Publication Ethics (COPE).

Free reproduction of journal materials for personal purposes and free use for informational, scientific, educational and cultural purposes in accordance with Art. 1273 and 1274 chap. 70 h. IV of the Civil Code of the Russian Federation is admitted. Other types of use are possible only after the conclusion of appropriate written agreements with the copyright holder.

For further information go to http://he.mordgpi.ru (website of journal; http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (page at the website of the institution-founder).

The editorial board address of "The Humanities and Education": Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HE "Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evsevyev", the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)-33-92-50 (editor-in-chief),
(834-2)-33-92-54 (editor-in-chief assistant),
(834-2)-33-94-90 (executive secretary).
Fax number: (834-2)-33-92-67.
E-mail address: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях или оформить online-подписку: индекс в Объединенном каталоге «Почта России» ПР718.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13б, каб. 325. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: gumanitarnie.nauki@yandex.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
Том 13, № 4. 2022

Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *Т. В. Кузенковой*
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 12.12.2022 г. Дата выхода в свет 27.12.2022 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,64. Тираж 1000 экз. Заказ № 205.

Адрес издателя и редакции журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а
Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13