Научно-методический журнал

Гуманитарные науки и образование

16+

TOM 14, Nº 3. 2023

Scientific and methodological journal

Gumanitarnye nauki i obrazovanie

The Humanities and Education

Научно-методический журнал

Том 14, № 3. 2023 (июль – сентябрь)

(Сквозной номер выпуска – 55)

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. 3. 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», 2023

Scientific and methodological journal

Vol. 14, no. 3. 2023 (**July – September**)

(Continuous issue -55)

JOURNAL FOUNDER:

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

Has been published since January 2010

Quarterly issued

Actual address:

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

Telephone numbers:

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

Fax number:

(834-2) 33-92-67

E-mail address:

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", 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

И. В. Абрамова, Е. Ю. Безбородова, Е. А. Маркелова, Н. А. Четайкина	
Подготовка будущих логопедов к организации коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с речевыми нарушениями	7
С. А. Бабина, Н. В. Вершинина, С. И. Люгзаева	
Формирование российской идентичности студентов педагогического вуза	16
А. В. Бакина, С. М. Ситяева, В. А. Шмакова, С. В. Яремчук	
Использование интегративных показателей для диагностики профессиональных компетенций педагогов в контексте сопровождения учительского роста	
Й. Билич	
Развитие коммуникативных навыков у детей школьного возраста при обучении иностранному языку	32
А. А. Ветошкин, Э. В. Хачатрян	
Современные подходы в обучении грамматике английского языка	37
Л. П. Водясова	
Сопоставительная грамматика как составная часть сопоставительного языкознания и ее роль в подготовке будущего педагога-словесника	42
И. А. Исенко	
Короткометражные фильмы как средство обучения говорению студентов неязыковых вузов (на примере фильма «Café para llevar»)	48
Е. А. Кашкарева, Н. А. Нестерова, О. Н. Фомина	
Технология развития критического мышления при изучении вставных конструкций русского языка в поликультурной среде	52
И. В. Ковшов, О. В. Перевозова	
Влияние фальсификации гуманитарных знаний в образовательном медиапространстве на сознание молодежи в процессе формирования исследовательских компетенций	
Е. А. Котькина, Н. В. Рябова	
Проектная деятельность как средство формирования универсальных учебных регулятивных действий младших школьников	66
Е. А. Левина, С. Г. Вишленкова, Л. В. Варданян	
Формирование функциональной грамотности у будущих учителей иностранных языков	70
А. В. Мартыненко, Т. Д. Надькин	
Патриотические ценности в социокультурной среде студенческой молодежи	77
Е. В. Неборский, Т. А. Шапошникова	
Эволюция идей правового воспитания студенческой молодёжи в Российской Федерации в конце XX – начале XXI в.	82
И. Ю. Тарханова	
Полипарадигмальность современной дидактики	87
М. М. Фомина	
Особенности проявления злорадства у подростков группы риска	93
Т. И. Шукшина, Т. Ю. Грошева	
Педагогические условия формирования познавательной самостоятельности дошкольников	100
М. А. Якунчев, Н. Г. Семенова, И. Ф. Маркинов	
Обобщение как средство активизации познавательной деятельности в предметной подготовке обучающихся.	106

E. V. Burina, L. A. Dunaeva
Learning a foreign language in a natural and virtual language environment
A. P. Gulov
Risks for the brand of the All-Russian School Olympiad
T. V. Nerusheva, N. N. Zaytseva
The means of influence on the attitude of the person in the educational process
ИСТОРИЯ
Р. И. Мусалов
История исламских СМИ в Республике Мордовия (в контексте освещения благотворительной деятельности мусульман)
Е. Г. Панов
Моделирование методологических основ фальсификации исторической памяти
ЯЗЫКОЗНАНИЕ
И. А. Аржанова, С. Д. Афтайкина, Т. А. Владимирова
Структурно-синтаксическая организация заголовков немецких массмедийных текстов 147
И. В. Архипова
Прототипические таксисные конструкции немецкого языка (на материале высказываний с темпоральными предлогами)
И. И. Каштанова, О. А. Бирюкова, А. А. Ветошкин
Прецедентные феномены как основа аллюзий в англоязычном медиадискурсе
В. С. Шарова, Н. В. Ширяева
Стратификация языка в условиях модернизации и моделирование речевого поведения 160

CONTENTS

PEDAGOGY

I. V. Abramova, E. Yu. Bezborodova, E. A. Markelova, N. A. Chetayikina Training future speech therapists for the organization of a correctional and developmental educational situation for students with speech disorders	
S. A. Babina, N. V. Vershinina, S. I. Lyugzaeva Formation of the Russian identity of students of pedagogical University	16
A. V. Bakina, S. M. Sityaeva, V. A. Shmakova, S. V. Yaremchuk The use of integrative indicators to diagnose teachers' professional competencies in the context of teacher growth support	23
Bilić Jovana The development of communication skills in school-age children when teaching a foreign language	32
A. A. Vetoshkin, E. V. Hachatryan Modern Approaches in Teaching English Grammar	37
L. P. Vodyasova Contrastive grammar as an integral part of contrastive linguistics and its role in the training a future language and literature teacher	42
I. A. Isenko Short films as a means to teach students of non-linguistic universities to speak (on the example of the film «Café para llevar»)	48
E. A. Kashkareva, N. A. Nesterova, O. N. Fomina Technology for the development of critical thinking in the study of insert structures of the Russian language in a polycultural environment	
I. V. Kovshov, O. V. Perevozova Influence of falsification of humanitarian knowledge in the educational media space on the youth mind in the process of forming research competences	58
E. A. Kotkina, N. V. Ryabova Project activity as a means of forming universal educational regulatory actions among junior schoolchildren	66
E. A. Levina, S. G. Vishlenkova, L. V. Vardanyan Formation of functional literacy among future teachers of foreign languages	70
A. V. Martynenko, T. D. Nadkin Patriotic values in the socio-cultural environment of students	77
E. V. Neborsky, T. A. Shaposhnikova Evolution of ideas of legal education of students in the Russian Federation in the end XX – beginning XXI centuries	
I. Yu. Tarkhanova Polyparadigmality of modern didactics	87
M. M. Fomina Features of the manifestation of schadenfreude in adolescents at risk	93

T. I. Shukshina, T. Yu. Grosheva Pedagogical conditions for the formation of cognitive independence of preschoolers			
M. A. Yakunchev, N. G. Semenova, I. F. Markinov Generalization as a means of activating cognitive activity in the subject training of students	6		
E. V. Burina, L. A. Dunaeva Learning a foreign language in a natural and virtual language environment	4		
A. P. Gulov Risks for the brand of the All-Russian School Olympiad	3		
T. V. Nerusheva, N. N. Zaytseva The means of influence on the attitude of the person in the educational process	9		
HISTORY			
R. I. Musalov History of Islamic media in the Republic of Mordovia (in the context of covering the charitable activities of Muslims)	5		
E. G. Panov Modeling the methodological foundations of the falsification of historical memory	9		
LINGUISTICS			
I. A. Arzhanova, S. D. Aftaikina, T. A. Vladimirova Structural and syntactic organization of the headlines of German media texts	7		
I. V. Arkhipova Prototypical taxis constructions of the German language (based on statements with temporal prepositions) 152	2		
I. I. Kashtanova, O. A. Biryukova, A. A. Vetoshkin Precedent Phenomena as the Basis for Allusions in the English-Language Media Discourse	5		
V. S. Sharova, N. V. Shiryaeva Language stratification in the context of modernization and modeling of speech behavior	0		

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С. 7–15. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):7-15.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья УДК 378(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_03_07

Подготовка будущих логопедов к организации коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с речевыми нарушениями

Инна Викторовна Абрамова^{1*}, Екатерина Юрьевна Безбородова², Евгения Анатольевна Маркелова³, Наталья Александровна Четайкина⁴

1, 2, 3, 4 Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

¹iva-76@yandex.ru*, https://orcid.org/0000-0003-3625-0207

Аннотация. В статье представлены теоретические и практико-ориентированные основы подготовки будущих логопедов к организации коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с речевыми нарушениями. Целью исследования является изучение специфики и совершенствование процесса подготовки студентов к решению данной профессиональной задачи. Логика данного исследования представлена рассмотрением теоретических основ проблемы подготовки будущих логопедов к организации коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с речевыми нарушениями и описанием организационно-содержательных аспектов экспериментального исследования по обозначенной проблематике. Авторами выполнен всесторонний анализ ключевых понятий «образовательная среда», «инклюзивная образовательная среда», «коррекционно-развивающая образовательная среда». Основными аспектами экспериментального исследования явились оценка сформированности у студентов представлений о сущности и основных составляющих коррекционно-развивающей образовательной среды и анализ фондов оценочных средств по основной профессиональной общеобразовательной программе по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование (профиль Логопедическое сопровождение лиц с нарушением речи) на предмет представленности в них компетентностно-ориентированных заданий на установление уровня сформированности когнитивного компонента готовности студентов к решению профессиональных задач, в частности к организации коррекционно-развивающей образовательной среды в условиях конкретной образовательной организации. Полученные результаты позволили констатировать следующее: студенты компетентны в определении сущности понятия и структуры коррекционноразвивающей образовательной среды, а также действий педагога по созданию подобной среды в конкретной образовательной организации, в качестве основного инструмента по формированию готовности студентов к организации коррекционно-развивающей образовательной среды для детей с речевой патологией могут выступать компетентностно-ориентированные задания. Практическая значимость исследования заключается во внедрении его материалов в образовательный процесс вуза, что позволит повысить качество профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов.

Ключевые слова: образовательная среда, коррекционно-развивающая среда, учитель-логопед, нарушения речи, профессиональная подготовка

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 «Научно-методическое обеспечение процесса подготовки студентов к организации коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с речевыми нарушениями».

Для цитирования: Абрамова И. В., Безбородова Е. Ю., Маркелова Е. Ю., Четайкина Н. А. Мониторинг уровня сформированности исторического мышления у бакалавров педагогического образования // Гуманитарные науки и образование. 2023, Т. 14, № 3 (55). С. 07–15. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 07

²ekaterina.bezborodova2000@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-9650-4734

³eugenia.marckelova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-8379-4202

⁴chetaikina98@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6838-3966

[©] Абрамова И. В., Безбородова Е. Ю., Маркелова Е. Ю., Четайкина Н. А., 2023

PEDAGOGY

Original article

Training future speech therapists for the organization of a correctional and developmental educational situation for students with speech disorders

Inna V. Abramova^{1*}, Ekaterina Yu. Bezborodova, Evgenia A. Markelova, Natalia A. Chetaykina

^{1,2,3,4}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹iva-76@yandex.ru*, https://orcid.org/0000-0003-3625-0207

²ekaterina.bezborodova2000@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-9650-4734

³eugenia.marckelova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-8379-4202

⁴chetaikina98@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6838-3966

Abstract. The article presents the theoretical and practice-oriented foundations for training future speech therapists for the organization of a correctional and developmental educational environment for students with speech disorders. The purpose of the study is to investigate the specifics and improve the process of teaching students for solving this professional problem. The logic of this study is presented by considering the theoretical foundations of the problem of training future speech therapists for the organization of a correctional and developmental educational environment for students with speech disorders and a description of the organizational and content aspects of an experimental study on the identified issues. The authors carried out a comprehensive analysis of the key concepts of «educational environment», «inclusive educational environment», «correctional-developing educational environment». The main aspects of the experimental study were the assessment of the formation of students' ideas about the essence and main components of the correctional and developmental educational environment and the analysis of the funds of assessment means for the main professional general education program in the direction of training Special (defectological) education for the profile Speech therapy support of people with speech impairment in terms of representation in them competence-oriented tasks to establish the level of formation of the cognitive component of students' readiness to solve professional problems, in particular, to organize a correctional and developmental educational environment in a particular educational organization. The results obtained made it possible to state the following: students are competent in determining the essence of the concept and structure of the correctional-developing educational environment, as well as the actions of the teacher to create such an environment in a particular educational organization, as the main tool for shaping students' readiness to organize a correctional-developing educational environment for children with speech pathology, competence-oriented tasks can act. The practical significance of the study lies in the introduction of its materials into the educational process of the university, which will improve the quality of professional training of future speech therapists.

Keywords: educational environment, correctional and developmental environment, speech therapist teacher, speech disorders, professional training

Acknowledgements: the work was carried out within the framework of a grant to conduct 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 «Scientific and methodological support of the preparation process students to organize a correctional and developing educational situation for students with speech disorders».

For citation: Abramova I. V., Bezborodova Yu. Y., Markelova E. A., Chetaykina N. A. Training future speech therapists for the organization of a correctional and developmental educational situation for students with speech disorders. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):07-15. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_07

Введение

Вызовы нового времени касаются прежде всего образования как основного механизма социализации подрастающего поколения. Меняется соответственно и роль педагога. Это уже не тот специалист, который передает знания, опыт предшествующих поколений, это персональный сопровождающий, помощник, консультант, наставник, тьютор на пути продвижения ребен-

ка по индивидуальной образовательной траектории. Кардинальные изменения происходят и в той среде, где находится обучающийся — от безбарьерной среды и адаптированных образовательных программ до детских технопарков «Кванториум» и персональных образовательных программ для каждого ребенка. В этих условиях педагог должен быть готов к созданию современной образовательной среды, в том чис-

ле выполняющей коррекционно-развивающую функцию, так как современная образовательная организация должна отвечать образовательным запросам лиц с ограниченными возможностями здоровья. Эффективная организация коррекционно-образовательной среды для обучающихся с речевыми нарушениями обеспечивается профессиональными кадрами, поэтому так необходима целенаправленная и содержательная подготовка будущих логопедов к данной деятельности. Данное положение определяет актуальность предлагаемого исследования, а его логика будет представлена рассмотрением теоретических основ проблемы подготовки будущих логопедов к организации коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с речевыми нарушениями и описанием организационно-содержательных аспектов экспериментального исследования по обозначенной проблематике.

Обзор литературы

Вопросы влияния образовательной среды на развитие ребенка в России интенсивно стали изучаться в начале двадцатого века. Речь в данных исследованиях шла прежде всего о социальной среде, включающей язык, культуру, обучение. Выдающийся ученый Л. С. Выготский определял среду как «культурно-историческую реальность, интегрирующую в себе весь предшествующий опыт развития человечества и состоящую из предметов, имеющих для человека определенное значение» [1, с. 637]. Идеи Л. С. Выготского нашли свое продолжение в работах А. Н. Леонтьева. Автор указывал, что «значение средств, при помощи которых ребенок осваивает культурно-исторический опыт, делает возможным взаимодействие ученика и образовательной среды» [2, с. 58]. С. Т. Шацкий характеризует среду как «педагогическую организацию, окружающую ребенка и выступающую в качестве объекта целенаправленного влияния общества, государства, их институтов и органов» [3, с. 18].

Современные педагоги-исследователи (Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик, В. В. Ясвин и др.) продолжили рассмотрение понятия «образовательная среда», что в итоге привело к его трактовке как многомерного социально-культурного феномена, как движущей силы, которая стимулирует, активирует внутренние движущие силы социального развития и воспитания человека [4, с. 292].

Для нашего исследования ключевым является определение «образовательной среды» как «системы влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [4, с. 300], предложенное сотрудниками Института проблем инклюзивного образования. Нам также важна характеристика «инклюзивной образова-

тельной среды», данная С. В. Алехиной, которая отмечает, что такая «среда базируется на методологии, направленной на развитие личности ребенка и признающей его уникальность, неповторимость и право на реализацию различных потребностей в организации совместной, ведущей для определенного возраста деятельности (игровой, учебной), совместного мира жизни детей» [3, с. 18].

Утверждение о том, что коррекционно-образовательная среда является одним из механизмов психолого-педагогической помощи ребенку с отклонениями в развитии в процессе становления его социальной компетентности в различных видах деятельности (игровой, учебной, коммуникативной и др.), содержатся в работах А. С. Саблевой. Автор коррекционно-развивающую среду трактует как «целостную совокупность организационных, психолого-педагогических условий, обеспечивающих успешность, полноту процесса социализации воспитанников соответственно специфике, самоценности возраста, с учетом особенностей нарушенного развития, способствующих преодолению возможных трудностей данного процесса посредством целенаправленного формирования их отношения к миру, людям и самим себе» [5, с. 73].

Исходя из определений коррекционно-развивающей среды авторами-исследователями были выделены основные ее компоненты. Так, А. С. Саблева, продолжая идеи о социализации ребенка в различных видах деятельности, указывает, что на содержательном уровне структурными составляющими такой среды являются: предметно-пространственный, коммуникативнодеятельностный, эмоционально-личностный компоненты [5, с. 74]. В этом же ключе в структуре образовательной среды выделял компоненты и В. И. Панов, представитель психодидактической модели образовательной среды, - деятельностный, коммуникативный и пространственно-предметный [6, с. 80]. В рамках указанной модели особое внимание уделяется коммуникативному взаимодействию, в связи с чем при организации образовательной среды следует создать: во-первых, образовательное пространство конкретной образовательной организации, в котором участникам образовательного процесса будет предоставлен выбор образовательных технологий, форм деятельности, нацеленных на удовлетворение образовательных потребностей обучающихся; во-вторых, всевозможные общности всех участников образовательных отношений на основе их включения в различные виды совместной деятельности и во взаимодействии с образовательным пространством; в-третьих, учебные ситуации, направленные на актуализацию зоны ближайшего развития обучающихся [4, c. 294].

Продолжая рассматривать содержательный уровень коррекционно-развивающей образовательной среды для детей с речевой патологией, мы выделяем следующие компоненты: программно-методический, нормативно-информационный; организационно-содержательный (формы альтернативного обучения, вариативность образовательных программ, комплексное психолого-педагогическое сопровождение); пространственно-временной (безбарьерная среда, расписание занятий); контрольно-оценочный (мониторинг).

Профессиональная подготовка студентов к организации коррекционно-образовательной среды для указанной категории детей осуществляется как в рамках основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование, так и в рамках дополнительной профессиональной подготовки. Формирование профессиональной компетентности по обозначенному направлению включает в том числе следующие способности: способность организовывать специальную образовательную среду для реализации особых образовательных потребностей обучающихся с нарушениями речи и развития компетенции, необходимой для жизни человека в обществе; способность организовывать основные виды деятельности лиц с нарушениями речи в процессе освоения ими образовательных программ, программ логопедической помощи с учетом их возраста, особенностей развития и психофизического состояния; способность реализовывать технологии коррекции нарушений речи, формирования полноценной речевой деятельности с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи; способность применять в образовательном процессе педагогические технологии, современные образовательные и коррекционно-развивающие дидактические средства, информационно-коммуникационные технологии (специализированные компьютерные программы) с учетом особых образовательных и социально-коммуникативных потребностей, индивидуальных особенностей лиц с нарушениями речи; способность проводить различные мониторинговые мероприятия по оценке достижений лицами с нарушениями речи планируемых результатов освоения образовательных программ и (или) программ логопедической помощи [7, с. 53].

Профессиональная подготовка будущих логопедов к организации коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с речевыми нарушениями — это сложный, многосоставный процесс, включающий в себя ряд взаимосвязанных блоков деятельности студентов (учебная, научно-исследовательская, проектная и др.), формирование профессиональных компе-

тенций. Представим организационно-содержательные аспекты экспериментального исследования по обозначенной проблематике.

Материалы и методы

Для изучения особенностей подготовки будущих логопедов к организации коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с речевыми нарушениями было проведено экспериментальное исследование на базе факультета психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева, в котором приняли участие 22 студента (уровень магистратуры), обучающиеся по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование.

В исследовании использовались такие методы научного исследования, как анализ научно-методической литературы, анализ учебно-методического обеспечения основных профессиональных образовательных программ, педагогическое наблюдение, обобщение, опрос. Теоретический анализ научно-методической и учебной литературы позволил составить перечень вопросов для оценки сформированности представлений о сущности и основных составляющих коррекционно-развивающей образовательной среды у студентов. Представим их:

- 1. Кратко охарактеризуйте понятие «коррекционно-развивающая образовательная среда».
- 2. Перечислите компоненты коррекционноразвивающей образовательной среды.
- 3. Перечислите действия учителя-логопеда по созданию образовательного пространства (образовательные программы, педагогические технологии, формы деятельности, другие условия, обеспечивающие образовательные потребности).
- 4. Перечислите действия учителя-логопеда по созданию всевозможных общностей (детей, педагогов), включения их в различные виды совместной деятельности.
- 5. Перечислите действия учителя-логопеда по созданию взаимодействия всех субъектов коррекционно-образовательного процесса.
- 6. Перечислите действия учителя-логопеда по созданию учебных ситуаций, направленных на актуализацию зоны ближайшего развития обучающихся/воспитанников.
- 7. Дифференцируются ли вышеперечисленные действия в зависимости от категории детей с ограниченными возможностями здоровья? Каким образом?
- 8. Обозначьте параметры для оценки доступности образовательной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Основной формой оценки готовности студентов к решению профессиональных задач, в том числе к организации коррекционно-развивающей образовательной среды для детей с ре-

чевой патологией, являются компетентностноориентированные задания. Представленность
подобных заданий в фондах оценочных средств
по основной профессиональной общеобразовательной программе по направлению подготовки
Специальное (дефектологическое) образование
(профиль Логопедическое сопровождение лиц
с нарушением речи) также являлась одним из
аспектов исследования.

Результаты исследования

В первой части исследования всем испытуемым было предложено пройти опрос, содержание которого представлено вопросами по трем ключевым позициям: вопросы, касающиеся сущности понятия и структуры коррекционноразвивающей образовательной среды; вопросы, определяющие действия педагога по созданию подобной среды в конкретной образовательной организации; вопросы, имеющие отношение к оценке коррекционно-развивающей образовательной среды конкретной образовательной организации. По полученным результатам можно сделать вывод, что все студенты имеют достаточно четкое представление о том, что такое «коррекционно-развивающая образовательная среда». Данное понятие большинство из магистрантов (63,6 %) определяли через ключевые слова «механизм», «фактор», «условие», например «механизм комплексной психолого-педагогической помощи ребенку с отклонениями в развитии на пути усвоения социального опыта», «фактор успешной социализации и образования детей с ограниченными возможностями здоровья», «многосторонний механизм постоянной психолого-педагогической помощи ребенку с отклонениями в развитии в процессе его социализации в разных видах деятельности – в играх, на занятиях, уроках и т. д.». Другая часть студентов (36,7 %) определяли вышеобозначенное понятие через такое ключевое слово, как «пространство», например «целенаправленно созданное пространство, обеспечивающее преодоление имеющихся нарушений, адаптацию и социализацию ребенка с ограниченными возможностями, формирующее гармоничную личность ребенка». Практические все студенты (95,5 %) в качестве основных компонентов среды обозначили следующие: предметно-пространственная среда, комплексное психолого-педагогическое сопровождение; система взаимодействия педагогов, родителей, детей. Полученный результат полностью соотносится с пониманием структурной наполняемости коррекционно-развивающей образовательной среды, представленной в учебнометодической литературе, что подтверждает качество профессиональной подготовки студентов по указанному направлению подготовки на предыдущем уровне образования.

Рассматривая представления студентов об

основных профессиональных действиях по созданию и обеспечению функционирования коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с рассматриваемой категорией, можно утверждать, что наиболее четко и верно студенты ориентируются в действиях по созданию всевозможных общностей (детей, педагогов), включения их в различные виды совместной деятельности. Это подтверждается тем, что все студенты отнесли к таким действиям совместные действия с педагогами: совместное обсуждение логопеда с педагогами особенностей речевого развития обучающихся, проведение мастер-классов, круглых столов, индивидуальных и групповых консультаций для педагогов, педагогических советов, родительских собраний, разработку индивидуальных учебных планов и индивидуальных коррекционно-развивающих программ. В отношении детей к таким действиям студенты отнесли совместную деятельность в рамках реализации современных образовательных технологий: создание творческих работ – арт-терапия, работа с компьютерными тренажерами – информационно-коммуникационные технологии, логопедические игры – игровые технологии и др.

Большинство магистрантов (95,5 %) уверены, что основными действиями по созданию взаимодействия всех субъектов коррекционно-образовательного процесса являются планирование и реализация основных форм данного процесса – уроков, коррекционно-развивающих занятий, групповых и индивидуальных бесед и консультаций. Несомненно, данный аспект позволяет осуществить взаимодействие всех участников образовательных отношений, тем не менее этим не ограничивается данный аспект создания коррекционно-развивающей образовательной среды для детей с нарушениями речи. Сюда можно также отнести создание единого речевого режима, организацию внеклассных занятий, направленных на раскрытие творческих способностей каждого ребенка, его духовно-нравственного и патриотического воспитания, работу «семейных клубов» и др.

Приоритетными действиями по созданию образовательного пространства 54,5 % из опрошенных магистрантов назвали современные об разовательные технологии - «игровые, здоровьесберегающие, личностно-ориентированные, компетентностно-ориентированные, информационно-коммуникативные, учебное взаимодейдеятельпроектно-исследовательская ность, технологии организованного общения младших школьников, воспитания общественного творчества в условиях коллективной творческой деятельности, педагогической поддержки родителей младших школьников», а также выделили разработку адаптированных образовательных программ и индивидуальных учебных планов. Другая часть студентов (45,5 %) указали на создание предметной среды — «организация пространства школы, приобретение необходимых средств для обучения и развития школьников (книги, методички, раскраски, цветные карандаши, лото, развивающие карточки, диагностический альбом, компьютерные тренажеры и др.)».

Целостное понимание процесса создания образовательного пространства для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья включает и архитектурную среду, учебное и внеучебное пространство, программно-методическое обеспечение, комплексное психолого-педагогическое сопровождение, и, что очень важно в контексте рассматриваемой проблемы, кадровое обеспечение – наличие в образовательной организации специалистов, получивших качественную профессиональную подготовку и способных аккумулировать все перечисленные компоненты коррекционно-развивающей образовательной среды. Эти же студенты указали, что ключевым действием по созданию учебных ситуаций, направленных на актуализацию зоны ближайшего развития обучающихся/воспитанников является помощь взрослого ребенку, которая может оказываться поэтапно: первоначально – подсказать, как сделать; затем – показать наглядно, как сделать, или показать промежуточный вариант выполнения; потом – совместные действия или показать способ действия». Большинство же отвечающих ограничивались общепринятыми фразами «учет его ближайших возможностей (то, что вчера делал ребенок с помощью взрослого, а завтра сможет сделать сам)», «обучение должно вести за собой развитие» и т. д.

Недостаточно четко студенты представляют параметры для оценки доступности образовательной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья, так большая часть из них (68,2 %) ограничились формальными характеристиками «имеется/отсутствует», «обеспечено/не обеспечено», ответы других были более содержательными, например «достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы всеми воспитанниками»; «использование специальных шкал оценки достижений ребенка с ограниченными возможностями здоровья, соответствующих его особым образовательным потребностям»; «индивидуализация образовательного процесса в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья»; «выработка у детей с ограниченными возможностями здоровья способности к коммуникации и взаимодействию со сверстниками»; «включение детей с ограниченными возможностями здоровья в доступные им творческие соревнования, интеллектуальную и проектную деятельность»; «использование в образовательном процессе современных апробированных и результативных коррекционных технологий, адекватных особым образовательным потребностям детей с ограниченными возможностями здоровья».

Для оценки представленности компетентностно-ориентированных заданий, позволяющих определить готовность студентов к решению профессиональных задач, в том числе к организации коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с нарушениями речи, были проанализированы фонды оценочных средств по основной профессиональной общеобразовательной программе по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование (профиль Логопедическое сопровождение лиц с нарушением речи). В предложенной работе не ставилась задача сосчитать все задания в указанных фондах и провести количественную оценку, задачей исследования стало оценить качество одного из видов заданий, предусмотренных для аудиторной самостоятельной работы студентов и как одной из форм промежуточной и итоговой аттестации, а именно компетентностно-ориентированных заданий. Такие задания побуждают к действию, поскольку направлены не на воспроизведение информации, а на организацию самостоятельной поисковой и творческой деятельности студентов с целью разрешения противоречия между заданным и неизвестным [8; 9]. Основными формами компетентностноориентированных заданий могут быть задания закрытого и открытого типа. В ходе исследования установлено, что к компетентностно-ориентированным заданиям закрытого типа можно отнести компетентностно-ориентированные тесты, а открытого типа – учебно-профессиональные задачи. Применительно к деятельности учителя-логопеда подобная задача представляет собой ситуацию логопедической практики, моделирующую профессиональную задачу – проблему, и ориентирована на проверку планирования последовательности профессиональных действий и полноту их реализации.

На основе анализа оценочных средств по дисциплинам, входящим в учебный план по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование (профиль Логопедическое сопровождение лиц с нарушением речи), можно констатировать, что компетентностно-ориентированные задания дифференцируются по трем уровням: задания для входного, промежуточного и итогового контроля. Продемонстрируем разноуровневый подход к подобным заданиям на примере дисциплины «Организация деятельности лиц с тяжелыми нарушениями речи по освоению адаптированных образовательных программ и программ логопедической помощи».

Для входного контроля предлагается следующее задание:

«Проанализируйте ситуацию, ответьте

на вопрос. На этапе текущей диагностики учитель-логопед выявил следующие нарушения произношения: лимон – лимот, книга – клина, абажур – абажут.

Определите вид нарушений звукопроизношения:

- а) перестановки звуков без искажения слогов и ритмической структуры слов;
 - б) перестановки звуков с изменением слого-

Знай жир, приний опурет.

Тезиновие самоне звонки и гаршошки, анадкие енгоды стельнор,
опрочения зелівний вгуморицу з
порачане ужути.

Зной тикр, крупной
опурец, резиновоге самоне,
звонная гареновняю, спадкик
глодос, огранняй бегеном,
зенёноге вимоград, горахие
уткоге.

На основе анализа письменной речевой продукции обучающегося с нарушениями речи определите речевой дефект и его индивидуально-типологические проявления. Осуществите проектирование индивидуальной программы логопедического сопровождения с учетом структуры речевого нарушения, актуального состояния речевого развития и потенциальных возможностей данного обучающегося. Предложите план индивидуального логопедического занятия по преодолению выявленного нарушения, продемонстрируйте его фрагмент».

В материалах для итоговой аттестации предложено следующее задание:

«Проанализируйте фрагмент группового логопедического занятия.

- «— Я буду произносить слова парами, а вы поднимите гладкую сигнальную карточку, если в слове есть мягкий согласный, бархатную сигнальную карточку— если в слове твердый согласный: кон— конь, стан— стань, стал— сталь, угол— уголь, ел— ель.
- Скажите, какая буква смягчает эти со-гласные на конце слов? (Мягкий знак).
- Посмотрите на картинки, назовите их (шест, мел, угол, хор). Измените слово так, что-бы оно превратилось в другое слово с помощью мягкого знака (шест шесть, мел мель, угол уголь, хор —хорь).
- Прочитайте пары слов. Скажите, чем различаются эти слова на письме? (в каждой паре слов второе написано с буквой мягкий знак на конце.)
- Есть ли другие различия этих пар слов? (эти слова различаются по смыслу).
- Можно сделать вывод: мягкий знак не только смягчает согласную, после которой стоит, но и меняет смысл слова».

На основе анализа фрагмента группового

логопедического занятия определите возможную тематику и целевой компонент. Осуществите выбор методических приемов и способов работы по исправлению и предупреждению нарушений чтения и письма. Предложите дидактические игры и упражнения по коррекции и профилактике нарушений чтения и письма».

Можно утверждать, что подобные компетентностно-ориентированные задания дают возможность обучающимся в полном объеме продемонстрировать практические навыки на основе полученных знаний; а преподавателям объективно оценить сформированность профессиональных компетенций студентов и в последующем корректировать процесс освоения образовательной программы каждым обучающимся.

Обсуждение и заключения

В результате проведенного исследования установлено, что качественная организация коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с нарушениями речи обеспечивается профессиональными кадрами, поэтому важность и значимость проблемы изучения особенностей подготовки будущих логопедов к данной деятельности и совершенствование их профессиональной подготовки в данном направления не вызывает сомнений. Проведенный опрос и наблюдение показали, что студенты компетентны в определении сущности понятия и структуры коррекционно-развивающей образовательной среды, а также действий педагога по созданию подобной среды в конкретной образовательной организации. Однако в качестве действий по созданию взаимодействия всех субъектов коррекционно-образовательного процесса студенты ограничились перечислением традиционных и основных видов работ педагогов в школе, недостаточно целостным, согласно ответам большинства опрошенных, оказалось и представление о создании образовательного пространства для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В качестве основного инструмента по формированию готовности студентов к решению профессиональных задач, в том числе к организации коррекционно-развивающей образовательной среды для лиц с речевой патологией, были определены компетентностно-ориентированные задания. На данном этапе исследования было констатировано, что оценочные средства по основной профессиональной общеобразовательной программе по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование содержат подобные задания, но они, как правило, встречаются в перечне заданий, предусмотренных для разного рода контрольных мероприятий. На наш взгляд, целесообразно использовать компетентностно-ориентированные задания по подготовке студентов к организации коррекционно-развивающей образовательной среды и в

текущей работе по дисциплинам (как вид заданий для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов).

Таким образом, представленные материалы отражают один из аспектов исследования по проблеме научно-методического обеспечения процесса подготовки студентов к организации коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с речевыми нарушениями. Перспективами данного исследования выступают разработка критериев и проведение оценки наполняемости и доступности коррекционно-развивающей образовательной среды для детей с нарушениями речи, совершенствование оценочных средств основных профессиональных образовательных программ по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование посредством разработки и апробации разноуровневых компетентностно-ориентированных заданий открытого и закрытого типов, содержательно-ориентированных на создание и функционирование основных компонентов коррекционно-развивающей образовательной среды для обучающихся с речевыми нарушениями.

Список источников

- 1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : АСТ : Астрель : Люкс, 2005. 670 с.
- 2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
- 3. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях : методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С. В. Алехиной, Е. В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2022. 151 с.
- 4. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья / отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. М.: МГППУ, 2013. 324 с.
- 5. Саблева А. С. Коррекционно-развивающая среда образовательной организации в условиях инклюзии // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 6. С. 71–76.
- 6. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб. : Питер, 2007. 347 с.
- 7. Абрамова И. В., Рябова Н. В. Подготовка студентов педагогического вуза к тьюторскому сопровождению детей в условиях инклюзивной практики // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 4 (28). С. 107–112.
- 8. Рябова Н. В., Архипова С. В., Лаврентьева М. А. Развитие готовности к работе с детьми-билингвами у будущих педагогов // Учебный эксперимент в образовании. 2022. № 1. С. 37–48. URL: https://doi.org/10.51609/2079-875X 2022 1 37.
 - 9. Абрамова И. В., Лаврентьева М. А. Ком-

петентностно-ориентированные задания как форма контроля освоения дисциплин логопедического профиля по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2022. № 5. С. 46–56.

References

- 1. Vygotsky L. S. Pedagogical psychology. Moscow, AST, Astrel, Lux, 2005. 670 p. (in Russ.)
- 2. Leontiev A. N. Activity. Consciousness. Personality. Moscow, Smysl, Academy, 2005. 352 p. (in Russ.)
- 3. Creation of an inclusive educational environment in educational organizations: guidelines for managers and teachers of educational organizations / ed. S. V. Alekhina, E. V. Samsonova. Moscow, MSPPU, 2022. 151 p. (in Russ.)
- 4. Organization of inclusive education for children with disabilities / Ex. ed. S. V. Alekhina, E. N. Kutepova. Moscow, MSPPU, 2013. 324 p. (in Russ.)
- 5. Sableva A. S. Correctional and developmental environment of an educational organization in terms of inclusion. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* = Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2015; 6:71–76 (in Russ.)
- 6. Panov V. I. Psychodidactics of educational systems: theory and practice. St. Petersburg, Piter, 2007. 347 p. (in Russ.)
- 7. Abramova I. V., Ryabova N. V. Training students of a pedagogical university for tutor support of children in conditions of inclusive practice. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2016; 4(28):107–112 (in Russ.)
- 8. Ryabova N. V., Arkhipova S. V., Lavrentyeva M. A. Development of future teachers readiness to work with bilingual children. *Uchebnyi eksperiment v obrazovanii* = Teaching experiment in education. 2022; 1:37-48. URL: https://doi.org/10.51609/2079-875X_2022_01_37. (in Russ.)
- 9. Abramova I. V., Lavrentyeva M. A. Competence-oriented tasks as a form of control over the development of speech therapy disciplines in the direction of training «Special (defectological) education». Vospitanie i obuchenie detej s narushenijami razvitija = Education and training of children with developmental disorders. 2022; 5:46-56 (in Russ.)

Информация об авторах:

Абрамова И. В. – доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии, канд. пед. наук, доц.

Безбородова Е. Ю. – магистрант 2 курса заочной формы обучения направления подготовки Специальное (дефектологическое) образование профиля Логопедическое сопровождение лиц с нарушением речи.

Маркелова Е. А. – магистрант 2 курса очной

формы обучения направления подготовки Специальное (дефектологическое) образование профиля Логопедическое сопровождение лиц с нарушением речи.

Четайкина Н. А. – магистрант 2 курса очной формы обучения направления подготовки Специальное (дефектологическое) образование профиля Логопедическое сопровождение лиц с нарушением речи.

Вклад авторов:

Абрамова И. В. – теоретический анализ проблемы исследования, критический анализ материалов, подготовленных для статьи, общая редакция статьи, формулирование выводов и техническое оформление статьи.

Безбородова Е. Ю. – теоретический анализ проблемы исследования, обобщение результатов наблюдения и педагогического эксперимента по выявлению особенностей организации коррекционно-образовательной среды в дошкольной образовательной организации.

Маркелова Е. А. — теоретический анализ проблемы исследования, обобщение результатов наблюдения и педагогического эксперимента по выявлению особенностей организации коррекционно-образовательной среды в общеобразовательной организации.

Четайкина Н. А. – теоретический анализ проблемы исследования, обобщение результатов наблюдения и педагогического эксперимента по выявлению особенностей организации коррекционно-образовательной среды в общеобразовательной организации.

Information about the authors:

Abramova I. V. – Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Medical Fundamentals of Defectology, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Bezborodova E. Yu. – Master's degree student of the 2nd year of correspondence education of the direction of training Special (defectological) education of the profile Speech therapy support of persons with

speech disorders.

Markelova E. A. – Master's degree student of the 2nd year of full-time education in the field of Special (defectological) education of the profile Speech therapy support of persons with speech disorders.

Chetaykina N. A. – Master's degree student of the 2nd year of full-time education in the field of Special (defectological) education of the profile Speech therapy support of persons with speech disorders.

Contribution of the authors:

Abramova I. V. – theoretical analysis of the research problem, critical analysis of the materials prepared for the article, general editorial of the article, formulation of conclusions and technical design of the article.

Bezborodova E. Yu. – theoretical analysis of the research problem, generalization of the results of observation and pedagogical experiment to identify the features of the organization of the correctional and educational environment in a preschool educational organization.

Markelova E. A. – theoretical analysis of the research problem, generalization of the results of observation and pedagogical experiment to identify the features of the organization of the correctional and educational environment in a general educational organization.

Chetaykina N. A. – theoretical analysis of the research problem, generalization of the results of observation and pedagogical experiment to identify the features of the organization of the correctional and educational environment in a general educational organization.

Статья поступила в редакцию 28.11.2022; одобрена после рецензирования 09.12.2022; принята к публикации 10.12.2022.

The article was submitted 28.11.2022; approved after reviewing 09.12.2022; accepted for publication 10.12.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С. 16–22. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):16-22.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья УДК 378(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_03_16

Формирование российской идентичности студентов педагогического вуза

Светлана Александровна Бабина¹, Наталья Викторовна Вершинина^{2*}, Светлана Ильинична Люгзаева³

- ^{1, 2, 3} Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
- ¹ fotina73@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-5208-597X
- ² versok3@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0002-0813-4551
- ³ lugsaeva@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9546-4910

Анномация. Преобразования, происходящие в мировом сообществе, не могли не отразиться на формировании личности индивида. Неотъемлемой чертой современного этапа развития российского общества является воспитание истинного гражданина-патриота. В этой связи ключевым аспектом личности каждого индивида, определяющим его принадлежность к определенной группе или культуре, является гражданская идентичность. В условиях современного общества, где глобализация и культурные взаимодействия становятся все более значимыми, а политические изменения непредсказуемыми, важно сохранять и развивать российскую идентичность. Особое значение приобретает процесс формирования и укрепления этой идентичности среди студентов педагогических вузов, которые будут играть важную роль в воспитании и образовании будущих поколений. Авторы статьи представляют результаты эмпирических исследований, направленных на формирование российской идентичности студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: российская идентичность, гражданская идентичность, гражданская позиция, Россия, государство, гражданин, будущий педагог, педагогический вуз, филологические дисциплины

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Формирование российской идентичности обучающихся средствами дисциплин филологической направленности».

Для цитирования: Бабина С. А., Вершинина Н. В., Люгзаева С. И. Формирование российской идентичности студентов педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 16–22. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 16.

PEDAGOGY

Original article

Formation of the Russian identity of students of pedagogical University

Svetlana A. Babina¹, Natalya V. Vershinina^{2*}, Svetlana I. Lyugzaeva³

- ^{1,2,3} Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
- ¹ fotina73@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-5208-597X
- ² versok3@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0002-0813-4551
- ³ lugsaeva@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9546-4910

Annotation. The transformations taking place in the world community could not but affect the formation of the individual's personality. An integral feature of the current stage of development of Russian society is the upbringing of a true patriotic citizen. In this regard, a key aspect of the personality of each individual, which determines his belonging to a particular group or culture, is civic identity. In the conditions of modern society, where globalization and cultural interactions are becoming increasingly important, and political changes are

[©] Бабина С. А., Вершинина Н. В., Люгзаева С. И., 2023

unpredictable, it is important to preserve and develop Russian identity. Of particular importance is the process of formation and strengthening of this identity among students of pedagogical universities, who will play an important role in the upbringing and education of future generations. The authors of the article present the results of empirical research aimed at shaping the Russian identity of students of a pedagogical university.

Keywords: Russian identity, civic identity, civic position, Russia, state, citizen, future teacher, pedagogical university, philological disciplines

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 (South Ural State Humanitarian and Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Formation of the Russian identity of students by means of philological disciplines».

For citation: Babina S. A., Vershinina N. V., Lyugzaeva S. I. Formation of the Russian identity of students of a pedagogical university. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):16-22. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 16.

Введение

В Указе Президента Российской Федерации В. В. Путина от 19 декабря 2012 г. № 1666 прописана Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации до 2025 г. Ключевой целью национальной политики нашего государства является: «...упрочение общероссийского гражданского самосознания и духовной общности многонационального народа Российской Федерации (российской нации)»¹. Патриотизм, духовность, гордость за чувство принадлежности к российской истории и культуре, осознание себя неотъемлемой частью российской нации, ответственность и солидарность лежат в основе гражданского самосознания, российской идентичности личности и общества в целом. Сегодня формирование российской идентичности – компонент государственной политики [1].

Тревожные, зачастую непредсказуемые и необратимые, перемены, происходящие в современном мире, четко обозначенная государственная политика Российской Федерации заставляют сегодня каждого члена общества занять твердую гражданскую позицию. Роль образования в становлении личности гражданина неоспорима. Поэтому актуальность, значимость и необходимость данного исследования не вызывает сомнений.

Цель данной статьи — представить опыт работы преподавателей кафедры методики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) по формированию российской (гражданской) идентичности будущих педагогов.

Обзор литературы

Термин российская идентичность принадлежит разным научным областям: психологии и философии, культурологии и социологии, истории и политологии. Проблемам осмысления идентич-

ности в разное время, в разных странах и в контексте различных концепций посвящали свои труды такие ученые, как Г. М. Андреева, С. Ф. Арутюнян, М. М. Бахтин, Е. П. Белинская, У. Джеймс, И. Гоффман, Л. М. Дробижева, М. В. Заковоротная, В. А. Ильин, Дж. Локк, О. Н. Павлова, П. Рикёр, П. И. Рысакова, А. Г. Санина, И. С. Семененко, Л. В. Середа, Е. Г. Трубина, З. Фрейд, А. А. Эндрюшко, Э. Эриксон и многие другие ученые. Многообразие исследований по обозначенной выше проблеме создает впечатление ее серьезной проработанности, однако изучение вопросов, связанных с формированием российской (гражданской) идентичности у студентов педагогических вузов посредством филологических дисциплин не полностью раскрыто.

В педагогическом аспекте понятие «российская идентичность» стало употребляться в период обсуждения и принятия Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Согласно ФГОС, формирование российской (гражданской) идентичности у обучающихся стало нормативным требованием, закрепленным на законодательном уровне². В настоящее время образовательная система России выполняет фундаментальную роль в развитии российской идентичности человека и общества. Исходя из требований действующих Федеральных государственных образовательных стандартов, следует отметить, что в настоящем исследовании понятияроссийская идентичность и гражданская идентичностьрассматриваются как синонимичные

Материалы и методы

При проведении исследования использовались теоретические методы, включающие логические процедуры анализа, классификации, синтеза, систематизации и обобщения научно-методической литературы в рамках изучаемой проблематики. Наиболее значимыми эмпирическими методами стали практические способы познания – наблюдение, прогнозирование, синтез и анализ результатов совместной научно-педагогической

¹ Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Указом Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/ (дата обращения: 23.05.2023).

² Федеральные государственные образовательные стандарты [сайт]. URL: https://fgos.ru (дата обращения: 23.05.2023).

деятельности преподавателей кафедры методики дошкольного и начального образования МГПУ, направленной на формирование российской идентичности будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки.

Результаты исследования

Формирование российской (гражданской) идентичности будущего педагога – одна из важнейших задач, стоящих перед современным педагогическим образованием. Выпускник российского педагогического вуза должен сам иметь активную гражданскую позицию, основанную на соблюдении политического курса страны, сформированную на основе требований нормативных документов¹, осознании себя носителем российской культуры. С другой стороны, педагог обязан быть ответственным за воспитание и образование подрастающего поколения, поэтому его долгом вне зависимости от преподаваемой предметной области является разъяснение и трансляция ключевой цели национальной политики России, формирование российской идентичности обучающихся. По справедливому мнению И. Б. Буяновой, «современный педагог должен быть готов не только к реализации традиционно закрепившихся за ним функций по управлению процессами обучения, воспитания и развития личности школьников, но и к созданию условий для успешной социализации и социального развития учащихся, обеспечивающих ему адаптацию и интеграцию в обществе» [1, с. 22]. Таким образом, высшее педагогическое образование нацелено не только на развитие гражданской идентичности у выпускника, но и на формирование у него соответствующих компетенций для последующего применения их в профессиональной деятельности.

Анализ научных работ показал, что, трактуя термины «идентичность», «гражданская идентичность», ученые, по сути, вкладывают в них близкие, схожие, прогнозируемые понятия или явления. Сравнение различных вариантов классификаций понятия «российская идентичность» в современном образовании (П. К. Дашковский, А. Н. Махинин, Е. А. Шершнева, А. А. Эндрюшко) позволяет выделить такие составляющие российской идентичности, как государственная, страновая / территориальная, историческая, культурная, гражданская. Эти компоненты выстраивают взаимосвязанные

ассоциативные ряды, связанные с государственностью, гражданственностью, национальной, этнической и конфессиональной принадлежностью, профессиональной военной и оборонной деятельностью, патриотизмом, правами и обязанностями россиянина, осознанием роли России в мире, осознанием собственной позиции и миссии и т. д. По мнению А. А. Эндрюшко, данные ассоциации являются «первичными кодами в объединенных текстах ФГОС школьного образования» [2, с. 103]. В рамках данного исследования важным становится факт, что представленные компоненты и ассоциативные ряды наличествуют и взаимодействуют в системе федеральных государственных образовательных стандартов, формируя в совокупности российскую идентичность обучаемого.

В образовательном пространстве ведущую роль играет культурный компонент российской идентичности. Это вполне объяснимо: «Культурная составляющая наиболее велика, потому что она соединена с языком — одним из важнейших маркеров национальной идентичности» [2, с. 103]. Язык реализует, хранит и транслирует культурную картину мира. Человек живет в языковом пространстве и через язык осознает свою принадлежность к Родине, нации, государству и т. д.

Таким образом, дисциплины филологической направленности становятся средствами, играющими ключевую роль в процессе развития национальной (гражданской) идентичности у обучающихся любой образовательной ступени.

В структуре профессиональной подготовки бакалавров, обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование профилям: Начальное образование; Дошкольное образование. Начальное образование; Начальное образование. Иностранный язык (английский); Педагогика дополнительного образования; Изобразительное искусство. Дополнительное образование (в области дизайна и компьютерной графики); Музыка. Дошкольное образование и др. в МГПУ предусматривается изучение ряда дисциплин филологической направленности. В процессе преподавания этих дисциплин помимо предметных задач успешно решается задача формирования российской (гражданской) идентичности будущего педагога в соотношении с его дальнейшей профессиональной деятельностью.

Безусловно, главная роль здесь отводится базовой дисциплине коммуникативного модуля «Речевые практики». Формирование российской (гражданской) идентичности заложено в структуре и содержании рабочей программы. Так, в задачи дисциплины входят: разграничение понятий «язык и речь», формирование культуры речевого общения, осознание нормативных закономерностей русского литературного языка и речи, стили-

¹ Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Указом Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/ (дата обращения: 23.05.2023); Федеральные государственные образовательные стандарты [сайт]. URL: https://fgos.ru (дата обращения: 23.05.2023); Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 ФЗ (последняя редакция) [сайт]. URL: https:// normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&document Id=443940] (дата обращения: 23.05.2023).

стических особенностей текстов. Данные понятия изучаются на основе произведений, отобранных по определенному принципу: правильные (с позиций литературных норм современного русского языка), познавательные, патриотические, поучительные, т. е. те, которые принято называть образцовыми. Становление профессиональной компетенции будущих педагогов (в рамках которой происходит формирование языковой и коммуникативно-речевой компетенции) происходит через развитие практических умений: создание и последующий анализ устных и письменных текстов в различных жанрах и стилях, коммуникативно-речевых ситуаций в соответствии с литературными нормами современного русского языка, коммуникативными качествами речи, паралингвистическими факторами.

В процессе обучения будущих педагогов взаимодействию и реализации своей роли в качестве коммуникативного лидера решаются задачи, направленные непосредственно на формирование российской идентичности, а именно: становление профессиональной этики и речевой культуры будущего педагога; формирование мировоззрения и системы базовых ценностей личности; формирование основ профессиональной культуры. Анализируемые тексты, коммуникативные речевые ситуации, предлагаемые для решения дидактических задач, отображают национальную ментальность, акцентируют внимание на лучших человеческих качествах, формируют национальное самосознание, пропагандируют человеческие ценности: «важно создавать ученику такие учебно-речевые ситуации, которые будут способствовать проявлению у него как внутренних, так и внешних речемыслительных процессов» [3, с. 16].

Тексты художественной литературы и публицистики российских авторов становятся образцами для подражания. Фрагменты политических радио- и телепередач, блогов демонстрируют способы аргументации, правила построения высказывания, ведения полемики. Возможность работать с образцовыми текстами, сравнивать их с полярным контентом, учиться продуцировать собственные высказывания с опорой на русский риторический идеал, соблюдать правила общения с учетом национальной специфики этикета, учиться овладению языковыми, речевыми, этическими и коммуникативными нормами позволяют будущим педагогам прочувствовать и осознать национальную российскую культуру через силу русской речи – все это и есть приобщение к российской культуре, это базовая составляющая в процессе становления российской идентичности будущего педагога.

Значение дисциплины «Русский язык» для формирования российской идентичности будущего педагога невозможно переоценить. И дело не только в предметных знаниях, умениях и навыках,

лежащих в основе становления обучающегося как языковой личности. Осознание глобальности (русский – один из мировых языков) и полифункциональности русского языка априори формирует у россиянина чувство гордости за гражданскую принадлежность, у иностранца – потребность в изучении нашей языковой системы, желание овладения одним из богатейших и красивейших языков планеты. В рамках изучения дисциплины «Русский язык» средствами продуцирования и анализа языковых единиц познаются и осваиваются функции языка (коммуникативная, когнитивная, аккумулятивная, социальная, культурная и т. д.), возможности и проблемы их реализации в речи. Студенты осознают, что конечная цель в изучении русского языка состоит не просто в создании правильного устного или письменного высказывания, но в возможности реализации в этом высказывании множества языковых функций.

Методическая подготовка к профессиональной деятельности будущих работников дошкольных образовательных учреждений, учителей начальных классов, педагогов дополнительного образования реализуется в процессе освоения предметно-методических модулей учебных планов (в соответствии с профилями подготовки). Методические дисциплины готовят студентов к практической деятельности, поэтому одними из главных для них являются вопросы: «Как учить?», «Чему учить?». Известно, что, помимо ряда теоретических сведений о методике как науке и специфических предметных особенностях конкретных дисциплин, занятия посвящаются освоению ряда компетенций. На занятиях по дисциплинам методического цикла (методика преподавания русского языка с практикумом, методика литературного чтения в начальной школе, теория и методика развития речи детей дошкольного возраста, детская литература и технологии литературного образования дошкольников) российская идентичность будущих педагогов формируется через реальные либо смоделированные ситуации учебного общения. Так, анализируя современные программы и учебники по русскому языку и литературному чтению для начальной школы, студенты приходят к выводу, что практически все действующие на данный момент учебно-методические комплекты в качестве одной из важнейших задач ставят формирование гражданской идентичности, патриотической личности выпускника начальной школы. Например, в качестве предметных результатов по литературному чтению в начальных классах авторы всех действующих учебно-методических комплектов выделяют формирование картины миры сквозь призму российской истории, культуры, этических и нравственных представлений, обогащение нравственного опыта детей через художественную литературу (добро и зло, дружба и предательство,

правда и ложь и др.), развитие интереса, терпимости и уважения к культурам народов, населяющих Россию и другие страны, осознание себя частью сильного многонационального государства, формирование чувства гордости и ответственности за Отечество.

На практических занятиях будущие педагоги тренируются в составлении заданий, этапов урока, конспектов и технологических карт, демонстрируют разработанные фрагменты уроков; студенты приходят к выводу, что «практически каждый пункт, отражающий «портрет выпускника начальной школы», так или иначе соотносится с понятием «языковая личность» в широком понимании, поскольку развитие личности представлено как процесс социализации; овладение языком - это средство, обеспечивающее вхождение ребенка в социум» [4, с. 27]. Подобные тренинги невозможны без четкого осознания студентом собственной гражданской позиции: формирование духовных ценностей, патриотических качеств, основанных на любви к Родине, к своему народу, ответственности за то, что тебя окружает, гордости за народ и страну, за свою принадлежность к российской нации, истории и культуре. Немыслимо, если педагог сам не является патриотом, истинным гражданином своего Отечества.

Помимо авторитета педагога большое воздействие на становление российской идентичности обучающихся оказывают грамотно подобранные упражнения и тексты к заданиям по предметам лингвистической направленности, значительный потенциал имеют программные литературные произведения (методика преподавания литературного чтения в начальной школе).

В учебные планы профессиональной подготовки студентов факультета педагогического и художественного образования МГПУ традиционно включены дисциплины по выбору филологической направленности. В процессе реализации дисциплины по выбору «Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста» студентами разрабатываются занятия по развитию речи в дошкольных образовательных учреждениях. В задачи таких занятий в соответствии с требованиями ФГОС ДО входит формирование представлений о себе, других людях, о малой родине и Отечестве; представлений о том, что Россия – многонациональное государство; уважительное отношение к родному языку как языку нации; представлений о культурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках; развитие нравственных качеств личности ребенка через русскую национальную культуру, фольклор, народные и государственные праздники. Студенты разрабатывают конспекты занятий, направленных на формирование основных первичных представлений о себе, своей семье, детском саде, городе, стране, мире.

Становление говорения и слушания как видов речевой деятельности у дошкольников происходит одновременно с формированием первичных представлений, обеспечивающих гражданскую идентичность у детей дошкольного возраста: беседы о России и ее символах, рассказы о своей семье, улице, городе, республике.

Знания о специфике русского речевого этикета, национального этикета невербального общения, об использовании этикетных формул в конкретных ситуациях общения будущие педагоги получают, осваивая дисциплину по выбору «Обучение младших школьников основам речевого этикета». Подготовка студентов заключается в разработке каждым из них ряда внеурочных занятий по речевому этикету для обучающихся в начальных классах. В результате создается совместный проект – программа внеурочной деятельности по обучению младших школьников основам речевого этикета. В процессе создания проекта будущие педагоги проигрывают этикетные роли в различных ситуациях общения, выделяют особенности национального русского этикета в историческом контексте, определяют отражение национальных ценностей и традиций в структуре этикетного общения.

Дисциплина по выбору «Внеурочная деятельность младших школьников по литературному чтению» также содержит задания, связанные с деятельностью, направленной на формирование гражданской идентичности. Будущие учителя начальных классов разрабатывают паспорта проектов и развернутые конспекты проектов, в числе которых: «Как добро побеждает зло?», «Образ русского солдата в произведениях о войне», «Моя Родина в пословицах и поговорках», «Они сражались за Родину», «Богатыри в русских народных сказках и на картинах русских художников», «Моя Родина в стихотворениях русских поэтов». Студенты готовят литературные вечера, посвященные поэтам и писателям, героям Отечества, памятным и праздничным датам.

В контексте изучаемых филологических преподавателями дисциплин осуществляется поддержка студенческих инициатив, направленных на популяризацию и развитие российской идентичности. Студенты принимают участие в грантах, фестивалях и конкурсах, реализуют волонтерскую деятельность. Так, в первом полугодии 2023 г. поддержана заявка на грант по теме «Удивительные фразеологизмы – живая история языка» (Всероссийский конкурс молодежных проектов «Росмолодежь»). Целью студенческого проекта стали разработка и проведение цикла обучающих занятий для младших школьников по русской фразеологии, моделирование развивающих игр и дидактических материалов для осознания учащимися начальных классов духовной ценности родного языка как основы российской культуры. Студентка МГПУ К. В. Малюкова стала обладателем диплома II степени на VIII Всероссийском (с международным участием) конкурсе научных, методических и творческих работ «Родина: патриотизм, гражданственность, традиционализм» с темой «Формирование речевых умений у младших школьников посредством русской фразеологии», на XI Всероссийском конкурсе проектно-исследовательских работ с международным участием «Юный исследователь – 2023» сразу 3 студенческих проекта, связанные с формированием ценностного отношения к русскому языку как фактору российской культуры, стали победителями. На Всероссийском научно-исследовательском конкурсе проектных и творческих работ «От первых открытий к вершинам побед», Всероссийском конкурсе научно-исследовательских проектов студентов, магистрантов, аспирантов «От идеи – к инновации» представлены работы бакалавров, связанные с сохранением традиций русской речи, бережным отношением к родному языку, формированием национального самосознания. Ежегодно студенты факультета педагогического и художественного образования принимают участие во Всероссийском конкурсе молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий «Моя страна – моя Россия». Вышесказанное подтверждает точку зрения М. В. Антоновой: «... студенчество Мордовского государственного педагогического университета относится к той части российской молодежи, для которой характерна установка на позитивную перспективу своего развития, а также на ценности толерантности и патриотизма ... большинство из них определяют религиозно-духовную жизнь как безусловную ценность, напрямую связанную с нравственными качествами, определяющими готовность защищать Отечество и приверженность к духовной культуре российского социума» [5, с. 11].

Представленные примеры, по нашему мнению, в достаточной мере иллюстрируют и процесс, и возможности формирования российской идентичности у будущих педагогов в контексте их профессиональной подготовки средствами филологических дисциплин.

Обсуждение и заключения

В современных условиях формирование российской идентичности студентов педагогических вузов является важной задачей для сохранения культурного наследия и укрепления социальной и политической стабильности в стране.

Будущие педагоги должны иметь твердую гражданскую позицию, быть готовы к диалогу с другими культурами и активно включаться в формирование патриотического отношения к России,

осознавая особую миссию педагога в деле образования и воспитания подрастающего поколения для будущего нашей Родины. Реализация идей, представленных в данном исследовании, позволит создать благоприятную среду для развития российской идентичности среди студентов педагогических вузов, сыграет значимую роль в воспитании и образовании молодежи.

Список источников

- 1. Буянова И. Б. Практико-ориентированная подготовка педагога к реализации социально-педагогической функции // Гуманитарные науки и образование. 2021. № 3 (47). С. 21–26.
- 2. Эндрюшко А. А. Российская идентичность и школьное образование: современный контекст // Социологическая наука и социальная практика. 2021. Т. 9, № 1. С. 95–110.
- 3. Вершинина Н. В., Чиранова О. И. Коммуникативно-речевая компетенция как основа развития математической речи младших школьников // Гуманитарные науки и образование. 2014. № 1 (17). С. 14–19.
- 4. Вершинина Н. В. Творческая самостоятельность как основа для формирования языковой личности младшего школьника // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 1. С. 27–31.
- 5. Антонова М. В. Нравственные установки и ориентиры студенчества Мордовского государственного педагогического университета // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 1(45). С. 7–12.

References

- 1. Buyanova I. B. Practice-oriented training of the teacher for the implementation of the socio-pedagogical function. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2021; 3(47):21-26. (In Russ.)
- 2. Endryushko A. A. Russian identity and school education: modern context. *Sotsiologicheskaya nauka i sotsial 'naya praktika* = Sociological science and social practice. 2021; 1(9):95-110. (In Russ.)
- 3. Vershinina N. V., Chiranova O. I. Communicative and speech competence as a basis for the development of mathematical speech of younger schoolchildren. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2014; 1(17):14-19. (In Russ.)
- 4. Vershinina N. V. Creative independence as a basis for the formation of the language personality of a junior schoolchild. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2015; 1:27-31. (In Russ.)
- 5. Antonova M. V. Moral attitudes and guidelines of the students of the Mordovian State Pedagogical University. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2021; 1(12):7-12. (In Russ.)

Информация об авторах:

Вершинина Н. В. – доцент кафедры методики дошкольного и начального образования, канд. пед. наук, доц.

Бабина С. А. – доцент кафедры методики дошкольного и начального образования, канд. филол. наук, доц.

Люгзаева С. И. – доцент кафедры 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 the authors:

Vershinina N. V. – Associate Professor of Department of methods of pre-school and primary education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Babina S. A. – Associate Professor of the Department of Methods of Preschool and Primary Education, Ph.D. (Philology), Doc.

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

Статья поступила в редакцию 25.05.2023; одобрена после рецензирования 03.06.2023; принята к публикации 05.06.2023.

The article was submitted 25.05.2023; approved after reviewing 03.06.2023; accepted for publication 05.06.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С. 23–31. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):23-31.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья УДК 371.14 doi:10.51609/2079-3499 2023 14 03 23

Использование интегративных показателей для диагностики профессиональных компетенций педагогов в контексте сопровождения учительского роста

Анна Владимировна Бакина^{1*}, Снежана Михайловна Ситяева², Вера Андреевна Шмакова³, Светлана Владимировна Яремчук⁴

^{1, 2, 3, 4}Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, Комсомольск-на-Амуре, Россия

¹bakina anna@mail.ru*, http://orcid.org/0000-0002-6772-3743,

Аннотация. Статья посвящена проверке возможности использования интегративных показателей в оценке профессиональных компетенций и дефицитов педагогов общеобразовательных учреждений. В ней представлен анализ достоинств и недостатков различных подходов к диагностике профессиональных компетенций и дефицитов. Предложен альтернативный подход, ориентированный на оценку интегративных показателей, в качестве которых используются удовлетворенность жизнедеятельностью в образовательной организации и эмоциональное выгорание педагогов. Достоинствами предложенного подхода являются его прогностичность, универсальность, объективность и возможность использования при массовой диагностике. Результаты эмпирического исследования, в котором приняло участие 1013 школьных учителей, указывают на тесную связь интегративных показателей (эмоциональное выгорание и удовлетворенность) со степенью сформированности у них методических, научно-исследовательских и коммуникативных компетенций. Предложенная диагностическая модель может быть использована для получения обратной связи при профессиональной подготовке и повышении квалификации педагогов.

Ключевые слова: педагог, учительский рост, профессиональные компетенции, дефициты, диагностика, эмоциональное выгорание, удовлетворенность трудом

Благодарности: исследование выполнено в рамках реализации государственного задания на проведение фундаментального научного исследования по теме «Разработка национальной кластерной модели научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «АмГПГУ» № 073-00019-23-02 от 13 февраля 2023 г.).

Для цитирования: Бакина А. В., Ситяева С. М., Шмакова В. А., Яремчук С. В. Использование интегративных показателей диагностики профессиональных компетенций педагогов в контексте сопровождения учительского роста // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № (3). С. 23–31. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_23.

PEDAGOGY

Original article

The use of integrative indicators to diagnose teachers' professional competencies in the context of teacher growth support

Anna V. Bakina^{1*}, Snezhana M. Sityaeva², Vera A. Shmakova³, Svetlana V. Yaremchuk⁴
^{1,2,3,4} Amur State University of Humanities and Pedagogy, Komsomolsk-on-Amur, Russia
¹bakina_anna@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-6772-3743,
²snejana-reg27@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0001-9412-5215,

²snejana-reg27@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0001-9412-5215,

³shmakovavera66@mail.ru, http://orcid.org/0009-0008-1636-6118,

⁴svj@rambler.ru, http://orcid.org/0000-0003-1036-6826

[©] Бакина А. В., Ситяева С. М., Шмакова В. А., Яремчук С. В., 2023

³shmakovavera66@mail.ru, http://orcid.org/0009-0008-1636-6118, ⁴svj@rambler.ru, http://orcid.org/0000-0003-1036-6826

Abstract. The article is devoted to testing the possibility of using integrative indicators to assess the professional competencies and deficits among teachers of general educational institutions. The study presents an analysis of the advantages and disadvantages among various approaches to the diagnosis of professional competencies and deficits. An alternative approach is proposed, focused on the assessment of integrative indicators, which are: life satisfaction in an educational organization and emotional burnout of teachers. The advantages of the proposed approach are its prognostic value, universality, objectivity and the possibility of use in mass diagnostics. The results of an empirical study, in which 1013 school teachers have taken part, indicate a close relationship between integrative indicators (emotional burnout and satisfaction) with the level of their methodological, research and communicative competencies. The proposed diagnostic model can be used to obtain feedback during professional training and professional development of teachers.

Keywords: teacher, teacher growth, professional competencies, deficits, diagnostics, emotional burnout, job satisfaction

Acknowledgements: the publication was prepared within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of Russia (Supplementary Agreement No. 073-00019-23-02 of 12 February 2023).

For citation: Bakina A. V., Sityaeva S. M., Shmakova V. A., Yaremchuk S. V. The use of integrative indicators to diagnose teachers' professional competencies in the context of teacher growth support. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2023; 14(3): 23-31 https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_23.

Введение

Профессиональные компетенции педагогов являются основным ресурсом повышения качества общего образования. Преодоление профессиональных дефицитов педагогов – одно из важнейших направлений современной государственной политики в области образования, способствующее реализации национальной системы учительского роста (приказ от 26 июля 2017 г. № 703). Взаимодействие педагогических вузов и институтов развития образования (ИРО) в научной (научно-методической) сфере ориентировано в конечном итоге на повышение качества общего образования. Наши исследования показывают, что более высокий уровень взаимодействия в научной (научнометодической) сфере между педагогическим вузом и ИРО напрямую коррелирует с более высокими показателями качества образования в регионе [1]. Адекватная оценка педагогических дефицитов позволит системно проанализировать сложившуюся ситуацию и выделить затруднения, что будет являться информационной основой для построения системы сопровождения учительского роста с использованием индивидуальных маршрутов профессионального развития педагога.

Динамика профессиональной компетентности педагогов, наряду с качеством общего образования в регионе, может выступать объективным показателем оценки эффективности научного (научно-методического) взаимодействия педагогических вузов и ИРО за определенный период времени. При этом профессиональная компетентность педагогов как показатель оценки национальной кластерной модели (НКМ) научного (научно-методического) взаимодействия [1] более предпочтителен, поскольку качественный анализ результатов

диагностики компетентности педагогов позволяет динамично корректировать задачи научно-методического взаимодействия между педагогическими вузами и ИРО при разработке курсов и программ профессиональной подготовки. Поэтому крайне актуальной задачей в настоящее время является разработка диагностического инструментария, который бы позволил определить сформированность профессиональных компетенций педагогов. Успешное решение этой задачи, на наш взгляд, возможно лишь при тесном научном сотрудничестве институтов развития образования и педагогических вузов, позволяющем, с одной стороны, использовать научный потенциал сотрудников педагогических вузов, с другой стороны, определить актуальные проблемы, с которыми сталкиваются педагоги в своей практике. Данная проблема стала предметом научно-методического взаимодействия ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет» (АмГПГУ) и КГАОУ ДПО «Хабаровский краевой институт развития образования» (ХК ИРО).

Обзор литературы

Многообразие подходов, существующих в современной науке и практике, к решению проблемы диагностики педагогических дефицитов связано с неоднозначностью понятия и структуры профессиональной компетентности педагога. Проблема профессиональной компетентности рассматривается в трудах Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, А. М. Новикова, Г. С. Трофимовой, Г. Бернгард и др. Чаще всего под профессиональной компетентностью педагога понимают объективно необходимые профессиональные знания и умения, а также психологические качества, которыми обладает педа-

гог (А. К. Маркова); сложную индивидуально-психологическую интеграцию опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обусловливающую готовность учителя к выполнению педагогической деятельности (Н. Е. Костылева); осведомленность педагога, свойство его личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи Кузьмина); (H. профессиональные ния, педагогические умения, профессиональпозицию и психологические качества НУЮ (Н. В. Андронова); совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности (Э. Ф. Зеер) и др.

Большинство исследователей считают, что основными видами педагогических компетенций являются те, которые способствуют выполнению трудовых функций в области обучения, воспитания и развития воспитанников и определяются профессиональным стандартом педагога. Традиционно к ним принято относить предметные, методические, психолого-педагогические и коммуникативных компетенции.

Обобщая все вышесказанное, под профессиональной компетентностью педагога мы будем понимать совокупность предметных, методических, психолого-педагогических и коммуникативных знаний, умений и способностей, обеспечивающих эффективную реализацию учебно-воспитательного процесса.

Анализ научных исследований [2–11], посвящённых проблеме диагностики педагогических дефицитов, показал отсутствие единого подхода, как к критериям, так и к методам измерения. В табл. 1 представлен сравнительный анализ существующих подходов.

Таблица 1. Сравнительный анализ существующих подходов к диагностике педагогических компетенций

Диагностический	Недостатки	Достоинства				
инструментарий						
Самодиагностика на основании рефлексии						
профессиональной деятельности						
Опросники, при заполнении которых педагоги на основе рефлексии профессиональной деятельности оценивают степень сформированности у себя профессионально значимых знаний и умений, обозначают испытываемые ими затруднения в педагогической деятельности [6–8]	• Дефициты не всегда осознаются в полной мере педагогами • Высока вероятность социально желаемых ответов	 Большой охват трудовых функций Легкость в проведении и обработке результатов Позволяет педагогам отрефлексировать свои дефициты 				
Экспертное оценивание практической деятельности педагога						

Беседы, глубинное Большие Возможность для и нарративное временные педагога получить интервью, метод затраты при стороннюю обратную исследования диагностике связь и помощь в действием, фокус-Сложность построении маршрута профессионального группы, на организации основе которых мониторинговых развития выносится оценка исследований эксперта [9] Требуются подготовленные эксперты Оценка по результатам решения практико-ориентированных кейсов • Обучающий и Кейс-метод, • Трудности в развивающий эффекты предполагающий составлении при прохождении решение валидных кейсов с конкретных учетом специфики заданий педагогических преподаваемого • Связь с практикой задач, имеющих предмета • Возможность готовые образцы • Необходимость реализации знаний, действия [10-11] постоянного умений и навыков обновления кейсов с учетом актуальных задач, решаемых педагогом

Наиболее распространенным из выделенных нами подходов измерения педагогических компетенций является первый, ввиду простоты его использования как на этапе сбора данных, так и на этапе их обработки, что обусловлено изначальной концептуальной заданностью изучаемых параметров.

Несмотря на многообразие подходов к диагностике профессиональных дефицитов, обусловленного поиском инструментов действенной помощи школам и повышению качества образования, исследования, в ходе которых изучалась связь профессиональных компетенций педагогов с образовательными результатами учащихся, показывают слабую корреляцию изучаемых переменных [12].

Нами была осуществлена попытка разработки диагностической модели профессиональных компетенций. В ее основе лежит определение интегральных показателей профессиональных дефицитов, диагностика которых позволит судить о профессиональной продуктивности педагога. В основание предлагаемого нами концепта диагностических показателей профессиональной компетентности педагогов положены такие принципы как прогностичность, универсальность, объективность, масштабность.

Прогностичность – характеристика любой оценочной системы, предполагает ориентацию критериев на интегральные показатели эффективности, коррелирующие с педагогической компетентностью.

Кажется очевидным, что критерии оценки должны отражать главную меру желаемого результата. В этом контексте большую перспективу имеют критерии, влияющие на эффективность деятельности профессионала. Необходимо отметить, что исследователи дефицитов педагогических компетенций указывают, что они ведут к возникновению эмоционального выгорания и снижают удовлетво-

ренность трудом, затрудняя процесс дальнейшего личностно-профессионального развития педагога [13–15]. И. В. Калачева, Ю. Г. Лосева определяют удовлетворенность трудом как совокупное воздействие на работника компонентов трудовой мотивации, включая содержание и условия труда, величину заработка, общественное признание достигнутого, возможности для самовыражения и самоутверждения личности, факторов, определяющих стремление к полезной деятельности, проявление творческой инициативы, готовность к партнерскому сотрудничеству [16]. Как указывают E. M. Skaalvik, S. Skaalvik [8], эмоциональное выгорание учителя имеет разрушительные последствия: снижает эффективность работы и удовлетворенность трудом, в конечном счете выталкивая человека из профессии. Таким образом, удовлетворенность трудом и эмоциональное выгорание может выступать в качестве интегративного показателя эффективности трудовой деятельности педагога. Поэтому данные показатели можно использовать в качестве маркера для экспресс-оценки профессиональных компетенций педагога.

принципа универсальности Реализация предполагает применимость диагностического критерия к максимально большому кругу изучаемых явлений. Сегодня данный вектор развития российского образования, связанный с акцентами на формирование метапредметных (надпредметных, универсальных) компетенций педагогов [17–18], позволяющих решать универсальные профессиональные задачи, находит отражение в федеральных государственных образовательных стандартах высшего педагогического образования в виде перечня универсальных компетенций. В нашем случае требованиям данного принципа отвечает диагностический инструментарий, не связанный со спецификой преподаваемого предмета и позволяющий изучить метапредметные компетенции: методические, коммуникативные, научноисследовательские и др.

Основное требование, которому должен отвечать любой диагностический инструмент, — объективность. В то же время самые популярные подходы к диагностике педагогических компетенций основаны на субъективной оценке (самого педагога, экспертов). С целью повышения объективности при оценке педагогических дефицитов необходимо использовать психодиагностические методики, в том числе построенные в проективной форме.

Использование психодиагностических методик соответствует и критерию *масштабности*, который характеризует охват выборки и ее репрезентативность. Данный критерий обеспечивается простотой диагностических процедур посредством использования экспресс-методик и сбора информации с помощью сервиса Google Form.

Нами было организовано эмпирическое исследование, в котором проверялась гипотеза о том, что эмоциональное выгорание и удовлетворенность педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении, измеренные психодиагностическими методиками, могут выступать интегративными показателями профессиональной компетентности. Для проверки данной гипотезы мы изучали взаимосвязь между удовлетворенностью жизнедеятельностью в образовательном учреждении и эмоциональным выгоранием педагогов с уровнем сформированности их методических, научно-исследовательских и коммуникативных компетенций.

Материалы и методы

Для изучения педагогических компетентностей учителей общеобразовательных школ было осуществлено исследование, в котором приняло участие 1013 человек в возрасте от 20 до 69 лет: 276 учителей начальных классов, 213 учителей среднего звена, 71 учитель старшего звена, 100 педагогов, занимающих административные должности, и 351 педагог, работающий одновременно на разных уровнях образования.

Сбор данных осуществлялся с помощью Google Forms, в которые были включены как закрытые вопросы анкетирования, так и психодиагностические методики. Удовлетворенность педагогов оценивалась с помощью методики изучения удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении Е. Н. Степанова [19], в которой учитывался коэффициент общей удовлетворенности, представляющей среднее значение от удовлетворенности 20 различными аспектами профессиональной деятельности. В соответствии с методикой коэффициент, равный 3 или превышающий эту цифру, рассматривался как показатель высокого уровня удовлетворенности; равный или больше 2 – среднего, а меньше 2 – низкой степени удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в школьном сообществе и своим положением в нем. Для оценки выраженности эмоционального выгорания была использована экспресс-анкета для оценки синдрома эмоционального выгорания [19]. Анализ методических компетенций респондентов осуществлялся на основе использования в работе и оценке как эффективных различных методов активного обучения (групповые дискуссии, мозговой штурм, деловая игра, ролевая игра, анализ конкретных ситуаций).

Оценка научно-исследовательских компетенций осуществлялась по следующим пунктам: 1) научно-исследовательская рефлексия (оценка степени готовности принимать участие в научной деятельности, а также то, насколько участие в научных исследованиях способствует повышению их профессиональной компетентности, качества образования в школе); 2) вовлеченность в науч-

ную деямельность (в каких ролях педагоги участвовали в научной деятельности за последние три года).

Коммуникативная компетентность определялась на основе выбора опрашиваемыми личностных особенностей, помогающих и мешающих решать конфликты на работе (конфликтологическая рефлексивность) и методики диагностики эмоционального интеллекта Н. Холла [19].

При оценке каждого вида компетентности учитывались интегративные показатели, получаемые путем суммирования ответов по отдельным пунктам.

Для установления взаимосвязи между показателями использовался корреляционный анализ $(r_{xy}-$ критерий Пирсона).

Результаты исследования

Результаты исследования показывают наличие высокозначимой статистической связи между удовлетворенностью жизнедеятельностью в образовательном учреждении и эмоциональным выгоранием педагогов (r=-0,337, значимо для р≤0,00001). Отрицательная взаимосвязь указывает на существенное увеличение симптомов эмоционального выгорания при снижении удовлетворенности различными аспектами работы. Это касается всех представленных в методике показателей: удовлетворенности организацией труда, обеспечением деятельности педагога, возможностью проявления и реализации личностных качеств педагога, отношениями с учителями и администрацией учебного заведения, с родителями и учащимися (табл. 2).

Таблица 2. Взаимосвязь различных аспектов удовлетворенности жизнедеятельностью в образовательном учреждении

с эмоциональным выгоранием педагогов

Показатели удовлетворенности	r	р
Общий показатель удовлетворенности жизнедеятельностью в образовательном учреждении	-0,337	≤0,0000001
Удовлетворенность организацией труда	-0,359	≤0,0000001
Удовлетворенность возможностью проявления и реализации профессиональных и других личностных качеств педагога	-0,293	≤0,0000001
Удовлетворенность отношениями с учителями и администрацией учебного заведения	-0,244	≤0,0000001
Удовлетворенность отношениями с родителями и учащимися	-0,223	≤0,0000001
Удовлетворенность обеспечением деятельности педагога	-0,274	≤0,0000001

Таким образом, выбранные нами показатели оказываются сопряженными друг с другом, образуя дихотомическую систему регуляции когнитивно-аффективной деятельности, в которой один из полюсов реагирует на соответствие между целями и результатом педагогической деятельности (повышая удовлетворенность трудом), а второй — на рассогласование (приводя к эмоциональному вы-

горанию педагогов).

Удовлетворенность жизнедеятельностью в образовательном учреждении, так же, как и интенсивность эмоционального выгорания, оказались значимо взаимосвязаны со всеми тремя компонентами профессиональной компетентности: методической, коммуникативной и научно-исследовательской (табл. 3).

Таблица 3. Взаимосвязь между удовлетворенностью жизнедеятельностью

в образовательном учреждении и эмоциональным выгоранием педагогов

с уровнем сформированности их профессиональных компетенций

Педагогические компетентности	Удовлетворенность		Эмоциональное выгорание		
компетентности	r	р	r	р	
Методическая компетентность					
Использование в работе методов					
активного обучения	0,258	0,000000	-0,082	0,009413	
и оценка их как эффективных	,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,		,,,,,	,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,	
Коммун	икативная	компетентн	ость		
Конфликтологическая рефлексивность (осознанность качеств, помогающих и мешающих решать конфликты)	0,165	0,000000	0,007	0,825447	
Уровень эмоционального интеллекта	0,333	0,000000	-0,106	0,000699	
Научно-исследовательская компетентность					
Научно- исследовательская рефлексия	0,371	0,000000	-0,200	0,000000	
Вовлеченность в научную деятельность	0,089	0,004698	-0,007	0,812605	

Удовлетворенность по всем шкалам повышается у педагогов, использующих на занятиях методы активного обучения и оценивающих их как эффективные (r=0,258, значимо для p≤0,000001), при этом интенсивность эмоционального выгорания у таких педагогов снижается (r=-0,082, значимо для p=0,009413).

При анализе взаимосвязи коммуникативной компетентности с интегративными показателями было обнаружено, что с удовлетворенностью связаны оба используемых параметра (уровень эмоционального интеллекта и конфликтологическая рефлексивность), в то время как с эмоциональным выгоранием – только один (эмоциональный интеллект). Таким образом, повышение конфликтологической рефлексивности сопряжено только с повышением удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении (r=0,165, значимо для $p \le 0,000001$). В зарубежных исследованиях [20] были обнаружены противоречивые факты: рефлексия учителя может оказывать как прямое влияние на интенсивность эмоционального выгорания, так и опосредованное – через способность к саморегуляции эмоций, которая является составляющей эмоционального интеллекта. Можно предположить, что учителя с более высоким уровнем конфликтологической рефлексии анализируют свою педагогическую практику, что улучшает эффективность педагогического общения. При этом учителя получают удовольствие от своей работы и более эмоционально вовлечены во все сферы своей профессиональной деятельности. Это позволяет им более эффективно справляться со стрессорами, предотвращая эмоциональное выгорание. Данные предположения отражает обнаруженная закономерность: улучшение эмоционального интеллекта сказывается как на росте удовлетворенности (r=0,333, значимо для $p \le 0,000001$), так и на снижении эмоционального выгорания (r=-0,106, значимо для p=0,000699).

Анализируя научно-исследовательскую компетентность, только научно-исследовательская рефлексия связана с обоими интегративными показатели: удовлетворенностью педагогов жизнедеятельностью в образовательном учреждении (r=0,371, значимо для $p \le 0,000001$) и эмоциональным выгоранием (r=-0,200, значимо для р≤0,00001). Научно-исследовательская рефлексия является наиболее значимой, поскольку определяется активностью самого педагога, в то время как такой показатель, как «вовлеченность в научную деятельность» может обуславливаться внешним вовлечением учителей в науку со стороны администрации образовательных учреждений, при этом сами педагоги могут по-разному оценивать подобные мероприятия и относиться к ним.

Вовлеченность в научную деятельность, характеризующаяся числом реализуемых в ней практических ролей (организация научно-исследовательской деятельности учащихся, руководство научно-исследовательским коллективом, участие в работе научно-исследовательского коллектива, участие во внедрении результатов научных исследований и т. д.), связана с повышением удовлетворенности педагогов своей деятельностью (r=0,089, значимо для p=0.004698). Это может указывать на значимость реализации разных ролевых позиций в научной деятельности для удовлетворенности педагогов своей профессиональной деятельностью. Схожие результаты были получены в зарубежных исследованиях, где было обнаружена прямая связь исследовательских навыков с эффективностью профессиональной деятельности (самоэффективностью) [21], которая тесно связана с удовлетворенностью работой [22-23] и интенсивностью эмоционального выгорания [8].

Обсуждение и заключения

Анализ работ, посвященных диагностике профессиональных компетенций педагогов общеобразовательных школ, показывает существование различных подходов как к определению понятия «педагогические компетенции», так и к их

диагностике. Применяемые в настоящее время подходы к диагностике имеют ряд недостатков: субъективность предлагаемых процедур (высокая вероятность социально желаемых ответов и сложности в осознании своих компетенций) и связанные с этим трудности оценок (при осуществлении экспертизы); сложность организации и большие временные затраты при диагностике; недостаточная обоснованность выделения ключевых компетенций, влияющих на эффективность трудовой деятельности педагогов, вне зависимо от преподаваемого предмета.

Для преодоления выделенных недостатков нами была разработана диагностическая модель профессиональных компетенций педагогов, в основе которой лежат интегративные показатели: удовлетворенность жизнедеятельностью в образовательном учреждении и эмоциональное выгорание. Диагностическая модель базируется на таких принципах, как прогностичность, универсальность, объективность, масштабность.

Оценка интегративных показателей осуществлялась с помощью стандартизированных психодиагностических методик, что позволяет объективизировать результаты исследований, дает возможность осуществления массовых мониторингов для педагогов, независимо от преподаваемого предмета. Для оценки прогностичности предложенных показателей было организовано исследование, в котором изучалась взаимосвязь между удовлетворенностью жизнедеятельностью в образовательном учреждении, эмоциональным выгоранием педагогов и уровнем сформированности их методических, научно-исследовательских и коммуникативных компетенций.

Обнаруженные данные позволяют сделать вывод об адекватности предлагаемых интегративных критериев, что позволяет усовершенствовать систему сопровождения учительского роста и интегрировать усилия педагогических вузов и ИРО в процессе профессиональной подготовки педагогов и повышения их квалификации в условиях трансформации образования.

Предложенная модель представляется перспективным способом быстрой обратной связи, получения информации о наличии профессиональных дефицитов и необходимости развития компетентности педагогов через систему повышения квалификации на базе педагогических вузов и ИРО по программам, разработанным в рамках научно-методического взаимодействия данных организаций. Вместе с тем предложенная модель требует дальнейшей детализации путем апробации инструментария оценки универсальных компетенций и разработки алгоритма ее применения.

Список источников

1. Ситяева С. М., Яремчук С. В.,

- Бакина А. В., Готнога А. В. Динамическая кластерная модель научного взаимодействия педагогических вузов и институтов развития образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 12 (92). С. 263–271. DOI: 10.24158/spp.2021.12.40.
- 2. Виноградова А. П. Исследование профессиональных затруднений учителей в построении образовательного процесса в основной школе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20976 (дата обращения: 22.06.2023).
- 3. Каменев Р. В. Профессиональные дефициты учителя технологии, анализ предметных и методических компетенций // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29854 (дата обращения: 22.06.2023).
- 4. Петунин О. В. Профессиональные затруднения педагога при внедрении ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 1. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=24061 (дата обращения: 22.06.2023).
- 5. Мозгова Д. А., Замятина О. М., Семенова Н. А., Куровская Л. В. Диагностика профессиональных дефицитов и компетенций педагогов общего образования: кластерный анализ // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 472. С. 189–196. DOI: 10.17223/15617793/472/22.
- 6. Диагностика профессиональных дефицитов как средство построения индивидуального образовательного маршрута: методические рекомендации. Благовещенск, 2022. 33 с. URL: https://www.ooazeya.ru/sites/default/files/Diag_profdif.pdf (дата обращения: 22.06.2023).
- 7. Тихомирова О. В. Методика оценивания профессиональной компетентности педагога общего образования // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 77–84. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-1-112-77-84.
- 8. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacherefficacy, and teacher burn-out // Journal of Educational Psychology. 2007. Vol. 99, № 3. Pp. 611–625.
- 9. Гутник И. Ю. Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации современного образования // Вестник НГПУ. 2021. № 4. С. 33–45. DOI: 10.15293/2658-6762.2104.02.
- 10. Агеева Е. Л., Зайцева С. А., Прохорова И. В. Кейс-метод как формат диагностики сформированности предметных и методических компетенций учителя биологии // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76–4. С. 4–7.
 - 11. Butkēviča A., Dudareva I., Namsone D.,

- Cakane L., Zandbergs U., Bertule D. Designing & piloting online tests as part of a teacher competence assessment. Society. Integration. Education // Proceedings of the International Scientific Conference. 2019. № 5. P. 333. DOI: 10.17770/sie2019vol5.3846.
- 12.Илюхин Б. В., Савиных Г. П., Сербина Н. П. Ресурсный подход к диагностике педагогических работников общеобразовательных организаций России // Перспективы науки и образования. 2022. № 6 (60). С. 682–697. DOI: 10.32744/pse.2022.6.41.
- 13.Вороткова И. Ю., Усачева А. В. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2022. № 2. С. 105–112.
- 14.Выявление и преодоление профессиональных затруднений педагогов : методические рекомендации / авт.-сост.: М. А. Габова, О. А. Кирпичёва. Сыктывкар : КРИ-РО, 2018. 59 с. URL: https://clck.ru/dY84E (дата обращения: 22.06.2023).
- 15.Хайруллина Л. Э., Гафаров Ф. М., Мингалиева Л. Э. Анализ профессиональных дефицитов учителей Республики Татарстан // Образование и наука. 2023. № 25 (4). С. 167–195. DOI: 10.17853/1994-5639-2023-4-167-195.
- 16. Лосева Ю. Г., Калачева И. В. Особенности удовлетворенности трудом в организациях с различными формами собственности // Теоретические и прикладные проблемы современной психологии: материалы XII Международной студенческой научно-практической конференции, г. Минск, 12 апреля 2012 г. / ред. Л. А. Пергаменщик. Минск: БГПУ, 2012. 277 с.
- 17. Кравченко Н. Н. Готовность к исследовательской деятельности как надпредметная профессиональная компетенция современных выпускников университетов // Современное образование: традиции и инновации. 2021. № S2–1. С. 146–150. DOI: 10.51623/23132027_221_146.
- 18.Беляева О. А., Павлова Е. И. Особенности метапредметных компетенций педагогов школы с профильным обучением // Психология и современный мир: материалы заочной Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Архангельск, 23 апреля 2020 года. Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, 2020. С. 149–154.
- 19.Викторова Е. А., Скляренко Н. И. Сборник диагностических материалов по изучению психологических особенностей педагогов в системе психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях региона. Белгород, 2020. 487 с.
- 20.Fathi J., Greenier V., Derakhshan A. Self-efficacy, Reflection and Burnout among Iranian EFL Teachers // The Mediating Role of Emotion Regu-

- lation. 2021. № 9. Pp. 13–37. DOI: 10.30466/IJL-TR.2021.121043.
- 21. Saracoglu M. Reflective thinking and inquiry skills as predictors of self efficacy in teaching mathematics // Problems of Education in the 21st Century. 2022. № 80 (1). Pp. 213–231. DOI: 10.33225/pec/22.80.213.
- 22.Kasalak G., Dağyar M. The Relationship between Teacher Self-Efficacy and Teacher Job Satisfaction: A Meta-Analysis of the Teaching and Learning International Survey (TALIS) // Educational Sciences: Theory and Practice. 2020. № 20. Pp. 16–33. DOI: 10.12738/jestp.2020.3.002.
- 23.Zee M., Koomen H. Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research // Review of Educational Research. 2016. № 86 (4). Pp. 981–1015.

References

- 1. Sityaeva S. M., Yaremchuk S. V., Bakina A. V., Gotnoga A. V. The dynamic cluster model of scientific interaction between pedagogical universities and educational development institutes. *Obshhestvo: sociologija, psihologija, pedagogika* = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics. 2021; 12(92):263-271. DOI: https://doi.org/10.24158/spp.2021.12.40. (In Russ.)
- 2. Vinogradova A. P. Research of professional difficulties of teachers in creation of the educational process at the comprehensive school. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* = Modern problems of science and education. 2015; 4:184-184. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20976 (accessed 22.06.2023). (in Russ.)
- 3. Kamenev R. V. Professional deficiencies of teachers of technology, analysis of subject and methodical competences. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* = Modern problems of science and education. 2020; 3:54-54. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29854 (accessed 22.06.2023). (in Russ.)
- 4. Petunin O. V. Teacher professional difficulties when implementing the federal state educational standards for general education. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* = Modern problems of science and education. 2016; 1:38-38. URL: https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=24061 (accessed 22.06.2023). (in Russ.)
- 5. Mozgova D. A., Zamyatina O. M., Semenova N. A., Kurovskaya L. V. Diagnostics of Professional Deficits and Competencies of General Education Teachers: Cluster Analysis. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = Tomsk State University Bulletin. 2021; 472:189-196. DOI: https://doi.org/10.17223/15617793/472/22. (In Russ.)
- 6. Guidelines "Diagnosis of professional deficits as a means of building an individual educational route". Blagoveshchensk, 2022. 33 p. URL: https://

- www.ooazeya.ru/sites/default/files/Diag_profdif.pdf (accessed 22.06.2023). (in Russ.)
- 7. Tikhomirova O. V. Methodology for assessing the professional competence of a teacher of general education. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* = Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2020; 1(112):77-84. DOI: https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-1-112-77-84. (In Russ.)
- 8. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacherefficacy, and teacher burn-out. *Journal of Educational Psychology*. 2007; 99(3):611-625.
- 9. Gutnik I. Yu. Designing an evaluation inventory for identifying teachers' professionalism deficits in the context of transformation of contemporary education. *Vestnik NGPU* = Science for Education Today. 2021; 11(4):33-45. DOI: https://doi.org/10.15293/2658-6762.2104.02 (In Russ.)
- 10. Ageeva E. L., Zaytseva S. A., Prokhorova I. V. Case method as a format for diagnosing the formation of subject and methodological competencies of a Biology teacher. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* = Problems of modern pedagogical education. 2022; 76-4:4-7. (In Russ.)
- 11. Butkēviča A., Dudareva I., Namsone D., Cakane L., Zandbergs U., Bertule D. Designing & piloting online tests as part of a teacher competence assessment. Society. Integration. Education. *Proceedings of the International Scientific Conference*. 2019; 5:333. DOI: https://doi.org/10.17770/sie2019vol5.3846.
- 12.Ilyukhin B. V., Savinykh G. P., Serbina N. P. Resource approach in diagnostics of pedagogical workers of educational organizations of Russia. *Perspektivy nauki i obrazovania* = Perspectives of Science and Education, 2022; 60(6):682-697. DOI: https://doi.org/ 10.32744/pse.2022.6.41. (In Russ.)
- 13. Vorotkova I. Yu., Usacheva A. V. Diagnostics of Professional Deficits of Modern Teachers Based on the Results of Professional Activity. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = Pedagogical Education in Russia. 2022; 2:105-112. (In Russ.).
- 14.Identification and overcoming of professional difficulties of teachers. Guidelines / author-comp.: M. A. Gabova, O. A. Kirpicheva. Syktyvkar, KRIRO, 2018. 59 p. URL: https://clck.ru/dY84E (accessed 26.06.2023). (in Russ.)
- 15. Khairullina L. E., Gafarov F. M., Mingalieva L. E. Analysis of professional deficits of teachers of the Republic of Tatarstan. *Obrazovanie i nauka* = The Education and Science. 2023; 25(4):167-195. DOI: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-4-167-195. (In Russ.)
- 16.Loseva Yu. G., Kalacheva I. V. Features of job satisfaction in organizations with different forms of ownership. *Teoreticheskie i prikladnye problemy sovremennoj psihologii* = Theoretical and applied

problems of modern psychology: materials of the XII International student scientific-practical conference, Minsk, 12 April. 2012 / ed. L. A. Parchment. Minsk, BSPU, 2012. 277 p. (In Russ.)

17.Kravchenko N. N. Readiness for research activity as an over-subject professional competence of modern university graduates. *Sovremennoe obrazovanie: tradicii i innovacii* = Modern education: traditions and innovations. 2021; S2-1:146-150. DOI: https://doi.org/10.51623/23132027_221_146. (In Russ.)

18.Belyaeva O. A., Pavlova E. I. Features of meta-subject competencies of school teachers with specialized training. *Psihologija i sovremennyj mir* = Psychology and the modern world: materials of the correspondence All-Russian scientific conference of students, graduate students and young scientists, Arkhangelsk, April 23, 2020. Arkhangelsk, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, 2020. Pp. 149-154. (In Russ.)

19. Viktorova E. A., Sklyarenko N. I. Collection of diagnostic materials for the study of the psychological characteristics of teachers in the system of psychological and pedagogical support in educational institutions of the region. Belgorod, 2020. 487 p. (In Russ.)

20.Fathi J., Greenier V., Derakhshan A. Selfefficacy, Reflection, and Burnout among Iranian EFL Teachers. *The Mediating Role of Emotion Regulation*. 2021; 9:13-37. DOI: https://doi.org/10.30466/IJLTR.2021.121043.

21. Saracoglu M. Reflective thinking and inquiry skills as predictors of self efficacy in teaching mathematics. *Problems of Education in the 21st Century*. 2022; 80(1):213-231. DOI: https://doi.org/10.33225/pec/22.80.213.

22.Kasalak G., Dağyar M. The Relationship between Teacher Self-Efficacy and Teacher Job Satisfaction: A Meta-Analysis of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2020; 20:16-33. DOI: https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.002.

23.Zee M., Koomen H. Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Aca-

demic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*. 2016. 86(4):981-1015.

Информация об авторах:

Бакина А. В. – доцент кафедры психологии образования, канд. психол. наук, доц.

Ситяева С. М. – доцент кафедры психологии образования, канд. биол. наук, доц.

Шмакова В. А. – зав. кафедрой психологии образования, канд. психол. наук, доц.

Яремчук С. В. – доцент кафедры психологии образования, канд. психол. наук, доц.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Bakina A. V. – Associate Professor at the Department of Education Psychology, Ph.D. (Psychology), Doc.

Sityaeva S. M. – Associate Professor at the Department of Education Psychology, Ph.D. (Biology), Doc.

Shmakova V. A. – Head of the Department of Education Psychology, Ph.D. (Psychology), Doc.

Yaremtchuk S. V. – Associate Professor at the Department of Education Psychology, Ph.D. (Psychology), Doc.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 22.06.2023; одобрена после рецензирования 04.07.2023; принята к публикации 05.07.2023.

The article was submitted 22.06.2023; approved after reviewing 04.07.2023; accepted for publication 05.07.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С. 32–36. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):32-36.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья УДК 378.1

doi: 10.51609/2079-3499 2023 14 03 32

Развитие коммуникативных навыков у детей школьного возраста при обучении иностранному языку

Йована Билич

Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина, Москва, Россия, jovana.bilic@outlook.com, https://orcid.org/0009-0006-6969-8357

Анномация. Статья посвящена изучению развития коммуникативных навыков у детей школьного возраста при обучении иностранному языку. Рассматривается современный образовательный процесс с точки зрения коммуникативной направленности, его суть и преимущества. Автором дается обзор основных этапов и способов развития коммуникативных навыков, обосновывается их связь с процессом социализации детей и их всесторонним развитием. Ею раскрывается роль преподавателя языка в образовательном процессе, приводятся некоторые направления работы для достижения поставленной цели. Приводятся основные рекомендации к подбору учебного материала в соответствии с требованиями коммуникативного подхода в образовании, описывается влияние актуальности материала на эффективность обучения детей и поддержание их мотивации.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные навыки, обучение, иностранный язык, обучение детей, сотрудничество, работа в группах

Благодарности: автор выражает благодарность доценту С. Ю. Камышовой за полезные рекомендации и ценные советы, данные при подготовке материалов статьи.

Для цитирования: Билич Й. Развитие коммуникативных навыков у детей школьного возраста при обучении иностранному языку // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 32–36. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 32

PEDAGOGY

Original article

The development of communication skills in school-age children when teaching a foreign language

Jovana Bilić

Pushkin State Russian language Institute, Moscow, Russia, jovana.bilic@outlook.com, https://orcid.org/0009-0006-6969-8357

Abstract. The article is devoted to the study of the development of communication skills in school-age children when teaching a foreign language. The modern educational process is considered from the point of view of communicative orientation, its essence and advantages. The article provides an overview of the main stages and ways of developing communication skills, their connection with the process of socialization of children and the comprehensive development of students. We reveal the role of a language teacher in the educational process, some areas of his work to achieve this goal are given. The main recommendations for the selection of educational material in accordance with the requirements of the communicative approach in education are given, the influence of the relevance of the material on the effectiveness of teaching children and maintaining their motivation is described.

Keywords: communication, communication skills, teaching, foreign language, teaching children, cooperation, group work

Acknowledgements: the author would like to thank an Associate Professor S. Yu. Kamyshova for useful

[©] Билич Й., 2023

recommendations and valuable advice in the preparation of the article.

For citation: BilićJovana. The development of communication skills in school-age children when teaching a foreign language. *Gumanitarnie nauki I obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):32-36. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_32.

Введение

Одним из требований современного мира смело можно назвать наличие высокоразвитых коммуникативных навыков. Это обусловлено увеличением потока информации и многообразием информационных источников, развитием межкультурного обмена и межкультурной коммуникации. Наряду с этим стала популярна классификация навыков на жесткие и мягкие, т. е. hard skills и soft skills. Жесткие навыки представляют собой по большей части теоретические, профессиональные знания и четкие практические умения, которые приведут к ожидаемому результату. Говоря о мягких навыках, мы имеем в виду в первую очередь не зависящие от профессии и рода деятельности качества человека, которые влияют на его успех, профессиональный и личностный рост и т. д.

Обзор литературы

Современный образовательный процесс все больше ориентируется на коммуникативную направленность, и этот подход представляется нам наиболее эффективным, поскольку способствует всестороннему развитию ребенка, помогает адаптироваться к особенностям современного мира.

Преимущества коммуникативного-деятельностного подхода как наиболее эффективного в современном преподавании иностранных языков и его специфику рассматривали в своих работах Е. И. Пассов, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя и др. Так, И. А. Зимняя называет коммуникативный подход необходимым условием для формирования разговорных навыков, что дает возможность ученикам свободно ориентироваться в ситуациях пользования иностранным языком, то есть реального общения [1]. Она указывает, что обучение говорению на уроках в рамках коммуникативно-деятельностного подхода с использованием смоделированных жизненных ситуаций подталкивает детей к быстрому принятию решений, обмену опытом, позволяет им научиться использовать язык в соответствии с контекстом [2]. Е. И. Пассовым был сформулирован ряд условий, способствующих эффективной реализации коммуникативно-деятельностного подхода. С его точки зрения, необходимо обеспечивать непрерывную коммуникацию и иметь как минимум одного партнера для речевых взаимодействий, уделять большое внимание ролевому диалогу и создавать условия для знакомства учеников с большим количеством разных ролей [3]. Важным условием также является обеспечение обмена опытом между учащимися, что может быть реализовано за счет неравномерного обеспечения информацией, при этом некоторые пробелы в знаниях будут восполняться через речевое взаимодействие, сопоставление, обсуждение. Наконец, важную роль играют спонтанность коммуникации, возможность высказываться неподготовленно и непредсказуемо, как происходит в условиях реального общения. Р. П. Мильруд и И. Р. Максимова отмечают коммуникативно-деятельностный подход как наиболее эффективный и не имеющий аналогов, поскольку наиболее приближен к условиям реальной коммуникации [4].

Коммуникативные навыки, неважно, на родном или иностранном языке, формируются с детства и не сразу. А. А. Леонтьев подчеркивает, что это достаточно длительный процесс, который условно можно разделить на несколько этапов: ознакомительный, аналитический, синтетический, ситуативный [5].

Материалы и методы

Для изучения особенностей коммуникативного подхода и специфики развития коммуникативных навыков был проведен анализ современных исследований, а также использован метод деконструкции.

Результаты исследования

Для успешной реализации главной цели учебного процесса — общения на иностранном языке — преподавателю необходимо в первую очередь понять, по каким критериям будет оцениваться такая успешность.

Мы хотели бы привести несколько положений, которые, на наш взгляд, соответствуют понятию успешное обучение иностранному языку.

Безусловно, важнейшая и самая масштабная часть учебного процесса – это непосредственно изучение языка. Правильность произношения, богатый словарный запас, умение писать, читать и воспринимать на слух – это главные и обязательные навыки, которые приведут нас к умению общаться на иностранном языке. Здесь важно не только многообразие материала, который будет предложен к изучению, но и его качественная подача, обеспечивающая легкое и правильное понимание. Чередование способов представления и передачи информации, работа с разными способами восприятия через использование графических, текстовых, аудио-, видеоформатов, систематизация материала, выстраивание ассоциаций – всё это поспособствует качественному усвоению теоретической базы, на основе которой будет строиться дальнейшая коммуникация ребенка с окружающими его людьми.

Современные технологии обучения позволяют использовать различные способы передачи информации, поэтому, помимо учебников и методических материалов в рамках программы, преподаватель может использовать множество «помощников»: журналы и комиксы, мультфильмы и фильмы, песни, подобранные для конкретной возрастной группы учащихся. Важно отслеживать не только изменения языка, но и многообразие постоянно развивающихся медиа, которые помогут сделать процесс обучения не только разнообразнее и современнее, но и ярче, интереснее для детей.

На основании перечисленного можно выделить еще одно условное «правило» успешного обучения: образовательный процесс должен быть подобран с учетом интересов учеников, их возраста и особенностей восприятия. Построенные с учетом особенностей аудитории занятия не только увеличат эффективность изучения материала, но и будут формировать положительный образ процесса обучения, прививать любовь и тягу к познанию, что важно для каждой личности на протяжении всей жизни. Яркость подачи материала, его трансляция через игру, использование красочных, интересных раздаточных материалов, современных и понятных ученикам текстов, аудио- или видеофрагментов – гарант формирования прочного и устойчивого позитивного отношения к процессу обучения в целом и изучаемому языку в частности.

Изучение иностранного языка невозможно без изучения культурного компонента. Знание устойчивых выражений, поговорок, пословиц, фразеологизмов и умение правильно их понимать и использовать – это важная составляющая хорошего уровня владения иностранным языком. Здесь преподаватель выступает как помощник не только в изучении непосредственно языка, но и в приобщении к иностранной культуре, расширении кругозора учащихся, познании ими многообразия окружающего мира. Помимо пословиц и поговорок, внимание также стоит уделять и истории страны, ее географическим особенностям, населению, известным достопримечательностям, праздникам и традициям. Чтобы внедрить такие знания в процесс обучения, необходимо изучать иностранную культуру в сопоставлении с отечественной, искать аналогии и различия, пробовать находить следы культурного компонента в сказках, фильмах, мультфильмах, статьях, журналах и т. д. Все эти меры также поспособствуют «обогащению» процесса обучения и разнообразят его, позволяя удерживать фокус внимания учеников. Особого внимания заслуживает тема невербальных средств общения: жесты и мимика, интонации, позы также заслуживают отдельного изучения, поскольку активно используются в процессе коммуникации и играют роль в достижении цели этого процесса. Одни и те же жесты могут нести в разных языках разную смысловую нагрузку, поэтому важно обращать внимание на невербальные способы передачи информации, которые используют носители родного языка учеников и носители изучаемого ими языка.

Как уже упоминалось, развитие коммуникативных навыков тесно связано с процессом социализации. Задача преподавателя здесь состоит в том, чтобы организовать максимально комфортное для взаимодействия и раскрытия потенциала учеников пространство. Дружественная позитивная обстановка, отсутствие страха перед возможной ошибкой в процессе изучения иностранного языка, доверительное отношение, атмосфера поддержки и готовности помочь – всё это формирует положительный опыт межличностного взаимодействия как со сверстниками, так и со взрослыми людьми и способствует гармоничному развитию личности. Именно в детском возрасте мы наиболее открыты и готовы к межличностным контактам, и все перечисленные меры помогут закрепить положительный опыт общения, будут способствовать установлению контакта с другими людьми.

Высокоразвитые коммуникативные навыки позволяют человеку успешно взаимодействовать с окружающими в совершенно разных жизненных ситуациях. Именно поэтому преподавание иностранного языка не должно быть «оторванным» от жизни: язык – это инструмент, с помощью которого мы выражаем свои мысли и эмоции, соответственно, преподавателю необходимо учитывать это при планировании обучения. Дети должны включаться в разные бытовые ситуации, примерять на себя различные социальные роли, пробовать рассуждать, спорить, искать ответы на свои вопросы, думать на иностранном языке, чтобы в дальнейшем их коммуникация с другими людьми была максимально эффективной. Здесь же отметим, что и сам язык должен соответствовать нормам своего времени: изучение, например, «шекспировского» английского, возможно, сделает язык современного ребенка богатым и красивым, но, с такой же вероятностью, осложнит его коммуникацию со сверстниками. Поэтому важно уделять внимание в том числе современной разговорной речи: сленгу, диалектам и др. Возможно, с точки зрения изучения «академического» языка это не будет практичным решением, но однозначно «оживит» язык, поможет погрузиться в реальную языковую среду, в которой и будет впоследствии проводиться коммуникация.

Большую практическую значимость в современном образовательном процессе приобретает обучение в сотрудничестве. Этот подход способствует не только изучению материала, но и развитию личностных качеств и навыков коммуникации. В основе лежит работа в группах, которая позволяет ученикам самостоятельно приобретать мотивацию к изучению предмета и вырабатывать

навык самообучения. В ходе работы группа учащихся самостоятельно формирует цель и задачи, планирует ход работы и находит способы и варианты решения задач на пути к достижению цели. Мы находим данный метод обучения наиболее эффективным в случае, если одной из целей является развитие коммуникативных навыков. В связи с этим нами была проведена сравнительная характеристика «классического» подхода к преподаванию и метода обучения через сотрудничество.

В «классическом» варианте обучения наиболее важная роль отводится преподавателю. Именно от него зависит ход занятий, полнота и качество материала, он является основным источником знаний и часто передает ученикам «готовые» знания. От подготовки преподавателя напрямую зависит результат обучения. Метод обучения через сотрудничество выводит на первый план самих учеников: они находят наиболее удобные и эффективные для себя способы решения задач, могут прибегать к помощи дополнительных источников информации, находятся в постоянном поиске знаний и контролируют себя самостоятельно. Преподаватель здесь играет скорее роль куратора, наблюдателя, который может помочь, указать возможное направление, в котором стоит двигаться группе для достижения цели. Роль самих учеников, в отличие от «классического» подхода, наоборот, значительно возрастает. Во-первых, каждый ученик несет ответственность не только за свой личный результат, но и за результат группы в целом. Действия каждого впоследствии сказываются на выполнении общей групповой цели, поэтому каждый участник заинтересован в успехе своего товарища, готов прийти на помощь и может надеяться на такую же помощь со стороны других участников команды.

Командная работа, наряду с индивидуальной работой каждого участника, подразумевает большое количество взаимодействий, что прямо влияет на развитие коммуникативных навыков, в том числе и на иностранном языке. Безусловно, живое, спонтанное общение со сверстниками куда более эффективно для развития коммуникативных навыков, чем выполнение регламентированных заданий от учителя или из учебника. Кроме того, работа в группе — это всегда творческий процесс, в котором наиболее удачное решение зачастую приходит уже в процессе работы. Творческое пространство формирует креативность, открытость, готовность к предложениям и критике, что немаловажно для развития личных качеств любого человека.

К прочим преимуществам подхода к обучению через сотрудничество можно отнести повышение мотивации к обучению и развитие навыка самообучения и самодисциплины, повышение ответственности, формирование умения объективно и адекватно оценивать не только свой труд, но и

труд других людей, признавать его важность.

Таким образом, именно работа в группе становится наиболее эффективным способом обучения школьников с целью развития коммуникативных навыков. Этот подход полностью удовлетворяет требованиям современного общества и способствует всестороннему развитию личности школьников.

Обсуждение и заключения

Таким образом, процесс обучения иностранному языку, особенно при рассмотрении его через призму развития коммуникативных навыков детей, — это сложный, но творческий и интересный процесс.

Важнейшей «опорной точкой» для каждого преподавателя, преследующего цель вырастить открытую, готовую к коммуникации личность, становится раскрепощение учеников и создание свободной, творческой, благоприятной атмосферы на занятиях, готовность к экспериментам и новшествам, готовность идти в ногу со временем. «Живой» образовательный процесс разовьет у учеников интерес и желание проявлять активность, участвовать в коммуникации, улучшать свои навыки и развиваться.

Безусловно, нельзя построить качественное обучение без качественного материала и его подачи. Многообразие информационных ресурсов по всему миру и постоянно совершенствующиеся современные технологии позволяют вывести обучение на качественно новый уровень, отвечающий потребностям учеников разных возрастных групп и интересов. Эффективность такого подхода подтверждается большой популярностью различных тематических курсов, которые предлагают изучить иностранный язык по любимым фильмам и сериалам, комиксам или мультфильмам. Это не только сделает процесс изучения языка действительно интересным, но и сформирует положительное отношение к обучению в принципе. Современные обучающие материалы, а также внимание к реальной разговорной речи, сленгу, популярным аббревиатурам, которые существуют в языке и активно используются повсеместно в повседневном общении носителей языка, дадут возможность ученикам освоить иностранный язык как реально работающий на практике инструмент, а значит, увеличит их шансы на успешную коммуникацию, помогут понимать своих собеседников и правильно и современно выражать собственные мысли.

Желание общаться на иностранном языке и взаимодействовать с носителями иностранного языка — то есть стать полноценным участником межкультурной коммуникации — невозможно сформировать без погружения и в культурную среду страны изучаемого языка. Важно не разделять язык страны и ее историю, традиции и обычаи, многообразие ее культурного наследия. Наконец,

развитие коммуникативных навыков напрямую будет зависеть от готовности и умения правильно применить имеющиеся знания на практике. Различные упражнения, направленные на тренировку аудирования, произношения, умения участвовать в диалогах, помогут овладеть иностранным языком как инструментом общения и покажут широкие возможности его применения в разных жизненных ситуациях.

Таким образом, развитие коммуникативных навыков у детей — это в первую очередь следствие их готовности к общению, раскрепощенности, раскрытого творческого потенциала. Для успешного обучения важно, чтобы и сам преподаватель никогда не останавливался на достигнутом, был открыт к новому и оставался творцом, развивал свои коммуникативные навыки, отслеживал изменения иностранного языка и развивался вместе с ним.

Список источников

- 1. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение. 1978. 160 с.
- 2. Зимняя И. А. Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия. М. : Русский язык. 1991. 357 с.
- 3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение. 1991. 223 с
- 4. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 9–16.
 - 5. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативно-

сти сегодня // Иностранные языки в школе. 1986. № 2. C. 22–24.

References

- 1. Zimnyaya I. A. Psychological aspects of teaching speaking in a foreign language. Moscow, Enlightenment, 1978. 160 p. (In Russ.)
- 2. Zimnyaya I. A. General methods of teaching foreign languages: Reader. Moscow, Russian language, 1991. 357 p. (In Russ.)
- 3. Passov E. I. Communicative method of teaching foreign speaking. Moscow, Enlightenment, 1991. 223 p. (In Russ.)
- 4. Milrud R. P., Maksimova I. R. Modern conceptual principles of communicative teaching of foreign languages. *Inostrannye yazyki v shkole* = Foreign languages at school. 2000; 4:9-16. (In Russ.)
- 5. Leontiev A. A. The principle of communication today. *Inostrannye yazyki v shkole* = Foreign languages at school. 1986; 2:22-24. (In Russ.)

Информация об авторе: Билич Й. – аспирант.

Information about the author: **Bilić Jo.** – Postgraduate.

Статья поступила в редакцию 25.05.2023; одобрена после рецензирования 07.06.2023; принята к публикации 08.06.2023.

The article was submitted 10.05.2023; approved after reviewing 07.06.2023; accepted for publication 08.06.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С. 37–41. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):37-41.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья УДК 372.881.111.1 doi 10.51609/2079-3499 2023 14 03 38

Современные подходы в обучении грамматике английского языка

Андрей Александрович Ветошкин¹, Элина Врамовна Хачатрян²

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

¹avetoshkin@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-4703-1627

²elina30013@mail.ru, https://orcid.org/0000- 0002- 3547- 4287

Аннотация. Статья посвящена проблемам обучения грамматике английского языка в условиях текущего состояния методики преподавания. Опираясь на отечественный и зарубежный опыт, авторы предпринимают попытку использования современных тенденций в педагогике в условиях обучения грамматике английского языка в средней общеобразовательной школе. Авторами не просто изучаются теоретические аспекты обучения грамматике, но и предлагается своё видение совершенствования этого процесса. В работе изложен ряд рекомендаций по применению современных методов обучения и представлены отдельные задания авторского комплекса упражнений, направленных на формирование грамматических навыков. Эффективность внедрения дополнительных упражнений (преимущественно коммуникативной направленности) подтверждается в рамках эксперимента, проведенного среди учащихся 9-х классов средней общеобразовательной школы.

Ключевые слова: общее образование, английский язык, грамматика, методы обучения, комплекс упражнений

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 межкультурной компетенции школьников при обучении английскому языку в языковом лагере (старший этап обучения)».

Для цитирования: Ветошкин А. А., Хачатрян Э. В. Современные подходы в обучении грамматике английского языка // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 37–41. https://doi. org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_37

PEDAGOGY

Original article

Modern Approaches in Teaching English Grammar

¹Andrey A. Vetoshkin, ²Elina V. Hachatryan

^{1,2} Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia ¹avetoshkin@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-4703-1627 ²elina30013@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-3547-4287

Abstract. The article is devoted to the problems of teaching English grammar in the current state of teaching methods. Based on domestic and foreign experience, the authors attempt to use modern trends in Pedagogy in teaching English grammar in a secondary school. The authors study not only the theoretical aspects of teaching grammar, but also offer their own vision of improving this process. The paper outlines a number of recommendations on the use of modern teaching methods and presents individual tasks of the author's set of exercises aimed at developing grammatical skills. The effectiveness of introducing additional exercises (mainly of a communicative orientation) is confirmed in the framework of an experiment conducted among students in the 9th grade of a secondary school.

[©] Ветошкин А. А., Хачатрян Э. В., 2023

Keywords: secondary school, the English language, Grammar, teaching methods, exercise programme *For citation:* Hachatryan E. V., Vetoshkin A. A. Modern Approaches in Teaching English Gram mar. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):37-41. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_37

Введение

В настоящее время существует тенденция к уменьшению значимости грамматики в обучении английскому языку. Многие зарубежные методисты утверждают, что в связи с тем, что обучающиеся зачастую не понимают ни практического значения изучения понятийного аппарата, ни целей ее анализа, не всегда можно выполнить образовательные и развивающие цели обучения [1]. Стремление упразднить традиционную учебную грамматику возникло в 60-70 гг. XX в. с появлением теории генеративной грамматики Наома Хомского. Однако отрицать факт того, что грамматически правильная устная и письменная речь является частью коммуникативной компетенции, так же, как и способность надлежащим образом донести смысл, по меньшей мере, неразумно. Поэтому даже в условиях коммуникативного подхода к изучению иностранного языка важно организовать грамотную работу по освоению грамматики. Для этого необходимо понимать, что грамматика – это гораздо больше, чем просто форма, поэтому успешное обучение нельзя строить только на простом объяснении грамматических правил.

Обзор литературы

Существует целый ряд работ отечественных и зарубежных исследователей, рассматривающих проблемы изучения грамматики. Этому посвящены работы И. Л. Бим [2], И. А. Зимней [3], А. Н. Леонтьева [4], Е. И. Пассова [5], R. Ellis [6], K. Diller [7], J. C. Richard [8] и др. В работах И. Л. Бим раскрывается содержание компонентного состава обучения грамматической стороне речи [2]. Е. И. Пассов уделяет внимание классификации грамматических навыков и особенностям их изучения в рамках межкультурной коммуникации [5]. К. Diller обосновывал эффективность одноязычного подхода, где внимание уделяется изучению языка в контексте – родной язык не используется или сводится к минимуму, а материал объясняется посредством действий и демонстраций [7]. В работе А. А. Ветошкина, А. В. Кручинкиной описывается внедрение новых образовательных технологий в процесс обучения иностранному языку [9]. Однако наша задача состоит в том, чтобы не просто изучить теоретические аспекты обучения грамматике, но и предложить своё видение совершенствования этого процесса.

Материалы и методы

В работе использовались преимущественно общенаучные методы исследования. Среди них особую роль сыграли изучение и анализ от-

ечественной и зарубежной психолого-педагогической, методической научной литературы, обобщение, моделирование.

Результаты исследования

Современные методы обучения предоставляют учителю английского языка широкие возможности для решения различных методических и педагогических задач. Для их успешного применения следует придерживаться следующих рекомендаций: 1) активизировать в процессе отработки грамматического явления следует каждого учащегося; 2) реализовывать индивидуальный подход, выстраивая индивидуальные образовательные траектории в зависимости от способностей каждого учащегося; 3) создать условия для использования грамматических конструкций в целях реальной коммуникации; 4) использовать практико-ориентированные и творческие задания для организации индивидуальной, парной и групповой работы; 5) обеспечить как урочную, так и внеурочную деятельность; 6) сформировать психологически комфортный климат для самовыражения на английском языке.

Среди практических рекомендаций мы предлагаем следующие:

- 1) Долгосрочное планирование. Планируя серию упражнений для отработки определенного грамматического явления, очень важно убедиться, что программа достаточно разнообразна. Иными словами, она должна обеспечивать тщательное освещение различных аспектов структуры (формы и значения в контексте, письменных и устных способов). Если используемый учебник составлен грамотно, он станет большим подспорьем для учителя, но если нет, то возникнет необходимость в дополнительных заданиях.
- 2) Вступление. Любые упражнения на уроке должны предваряться несколькими краткими комментариями. Самое главное здесь – ясность; в результате введения учащиеся должны знать, каковы цели их деятельности, и как они должны их достичь. Нередко при реализации коммуникативных и игровых видов деятельности цель изучения языка далеко не очевидна и, если её не объяснить, некоторые учащиеся могут почувствовать, что они попусту тратят время на их выполнение (почему мы играем в игры вместо того, чтобы заниматься серьезной языковой работой?). Нелингвистические цели, если таковые имеются, также должны быть объяснены: угадать что-то, передать информацию и т. п. Если класс должен выполнить какую-либо независимую (индивидуальную, групповую или

парную) работу в процессе занятия, важно, чтобы инструкции были четко даны до ее начала.

- 3) Синхронизация времени. Упражнения по грамматике предпочтительно проводить в середине урока, а не в начале или конце. Учащиеся лучше всего воспринимают информацию в начале урока, поэтому это лучшее время для представления новых языковых тем, текстов или повторного представления сложного материала. Конец урока лучше оставить для обзора того, что было сделано на уроке, проверки усвоения домашнего задания, небольших простых упражнений, которые не требуют высокой концентрации.
- 4) Темп. Если упражнение выполняется в темпе: класс занят постоянным потоком интересных стимулов, на которые нужно реагировать, а также присутствует ощущение постоянного прогресса в достижении цели упражнения. Частые перерывы, задержки или отступления замедляют темп, в связи с чем не только охватывается меньший объём материала, но и учащиеся начинают скучать. Однако и слишком высокий темп имеет свои недостатки – у учащихся не будет времени на усвоение материла, возникнет чувство стресса и беспокойства. Данной проблемы можно избежать, если составить четкий план урока, чтобы плавно и быстро переходить от одной темы к следующей или от одного занятия к другому; иметь под рукой все материалы, включая визуальные средства, чтобы с ними можно было работать без промедления; следить за временем, чтобы оно было сбалансировано и не приходилось выполнять одно упражнение за другим; убедиться, что выбранный вами темп подходит для учащихся; не отвлекаться от упражнений из-за проблем с дисциплиной, проблем отдельных учащихся или попыток с их стороны сменить тему.
- 5) Дополнительные материалы. Применение современных методов обучения грамматике невозможно без использования дополнительных материалов. Дополнительные материалы – это всё то, что учитель приносит в класс для конкретного урока, помимо обычных учебников и оборудования. Они могут представлять собой дублированные тексты или упражнения из других учебников, картинки и/или другие визуальные средства для демонстрации, наборы материалов для групповой или парной работы или более сложного оборудования, как, например компьютер или интерактивная доска с соответствующим программным обеспечением. Частое использование таких материалов улучшит качество обучения, а разнообразные стимулы помогут обеспечить охват различных аспектов грамматической структуры. Однако в этом деле важно не переусердствовать. Для этого необходимо уяснить некоторые моменты: действительно ли материалы, которые учитель хочет использовать, способствуют эффективному обуче-

нию, насколько необходимы они для выполнения упражнений; необходимо убедиться, что все материалы находятся под рукой и ими легко быстро воспользоваться; при планировании просчитывать альтернативные материалы для форс-мажоров.

6) Домашнее задание. Оно является полезным способом расширения аудиторных упражнений, дающим возможность просмотреть материал. Это его основная функция. Второстепенная – служить своего рода неофициальным тестом, предоставляя учителю полезную обратную связь о том, насколько хорошо был усвоен материал. Иногда можно дать учащимся совершенно новый материал для домашнего задания, в качестве предварительного ознакомления с новой темой или просто для разнообразия. Учитель должен чётко проинструктировать учащихся, что им предстоит делать дома. Можно давать домашнее задание не в конце урока, а в середине, тем самым давая учителю возможность иметь достаточно времени для объяснения и решения проблем, в конце урока следует лишь кратко напомнить о нём. Домашнее задание проверяется учителем за пределами урока. В принципе, домашние задания можно проверять и на уроке, но только в том случае, если это принесет реальную пользу для обучения, т.е. если проверка домашних заданий сама по себе является эффективной практической процедурой. Процесс проверки домашнего задания можно облегчить, попросив учащихся предварительно исправить работы друг друга, прежде чем сдавать их. Это само по себе может быть полезным приемом для повышения знаний. Со стороны учителя важно своевременно давать обратную связь по домашнему заданию, а также помнить, что эти задания дают дополнительную возможность высказать индивидуализированную критику, похвалу или поощрение.

В рамках практической реализации теоретических рекомендаций мы разработали собственный комплекс грамматических упражнений. Приведём несколько примеров:

1. Работа с прилагательными. *Inserting adjectives* — определение позиции и значения прилагательного. Материал: текст объёмом от 100 до 300 слов с несколькими прилагательными или без них. Учитель может либо прочитать его вслух, либо представить его в письменной форме. Процедура: читайте текст вслух, делая паузы перед соответствующими существительными, для того, чтобы учащиеся высказывали свои идеи о том, какое прилагательное можно было бы употребить перед ним (в случае с устным текстом) / предложите учащимся текст с пропусками, куда учащиеся должны вставить подходящее прилагательное (в случае с письменным текстом).

Комментарий: в зависимости от уровня подготовки учащихся, можно предлагать или не предлагать им список прилагательных для распределе-

ния по тексту.

2. Работа с прилагательными. Looking at advertisements — понимание сравнительной и превосходной степени прилагательных в контексте.

Материалы: англоязычные газеты или журналы с рекламными текстами.

Процедура: раздайте учащимся несколько рекламных текстов, попросите их просмотреть их с целью нахождения прилагательных в сравнительной и/или превосходной степени.

Комментарий: при необходимости подсказывайте учащимся смысл рекламных объявлений. Каждый найденный пример можно выделить и затем зачитать классу, чтобы остальные учащиеся догадались, какой продукт рекламируется.

3. Работа с условными предложениями. Superstitions — устное или письменное высказывание с Conditionals для описания примет / предрассудков.

Материал: несколько предложений, иллюстрирующих общеизвестные для своей культуры и/или культуры страны изучаемого языка предрассудки: If you walk under a ladder you will have bad luck. If a girl catches the bride's bouquet, she will be the next to marry.

Процедура: учащиеся знакомятся с примерами, определяют тип условного предложения и затем формулируют свои идеи.

Комментарий: учащиеся могут использовать словарь, чтобы найти незнакомые слова. Можно обратиться к интернет-источникам для поиска иностранных культурных феноменов. Особенно интересны будут случаи, которые по форме сходны в двух культурах, но интерпретируются поразному, например: If a black cat crosses your path you will have good luck" VS "If a black cat crosses your path you will have bad luck.

4. Работа с конструкциями "either...or", "neither...or". "Possible candidates" – описание возможных или невозможных альтернатив путём составления ответов на вопросы.

Материал: описание нескольких персонажей на экране или в раздаточном материале. К описаниям прилагаются вопросы типа «Кто может помочь нам в случае, если...».

Процедура: учащиеся знакомятся с описанием каждого героя и затем отвечают на вопросы с использованием той или иной конструкции: Either Ali or Anita could cook a meal; Neither Mark nor Christine could move heavy furniture.

Комментарий: работу можно проводить в парах или индивидуально. Возможен письменный формат. После выполнения основного варианта задания можно придумать аналогичные предложения с отрабатываемыми конструкциями про своих одноклассников.

Обсуждение и заключения

В рамках исследования была проведена

апробация заданий, разработанных на базе МБОУ «Зубово-Полянская СОШ № 1» в период с сентября по декабрь 2022 г. в 7–9-х классах. Средняя ступень обучения была выбрана по причине того, что именно в этот период осваиваются основные грамматические явления и происходит формирование устойчивого грамматического навыка.

Общее количество учащихся составило 20 человек. Они были разделены на две группы: контрольную (при работе с грамматикой использовались традиционные методы и упражнения только из учебника) и экспериментальную (при работе с которой дополнительно использовался разработанный комплекс упражнений). Сначала учащиеся выполнили входное тестирование. Его результаты оказались однородными в обеих группах, т. е. уровень подготовки учащихся в целом одинаковый. После проведения тестирования в обучение экспериментальной группы сроком на 2 месяца был внедрён разработанный нами комплекс грамматических упражнений. По окончании эксперимента было проведено контрольное тестирование. Оно показало, что уровень знаний учащихся в экспериментальной группе повысился: 50 % оценок «отлично» против 30 % до проведения экспериментального обучения, 40 % оценок «хорошо» против 30 % «до», и только 10 % оценок «удовлетворительно» против 30 % «до».

Таким образом, проведенное исследование подтверждает важность использования современных методов и подходов обучения грамматике в изучении иностранного языка в школе. Преподавателям рекомендуется предоставлять учащимся широкий выбор инструментов как для отработки стандартных высказываний в формальной и неформальной обстановке, так и для тренировки грамотной беглой речи в различных контекстах.

Список источников

- 1. Widdowson H. G. Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press, 2009, 273 p.
- 2. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.
- 3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 2001. 222 с.
- 4. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
- 5. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 5–11 классы. М.: Просвещение, 2000. 159 с.
- 6. Ellis R. Does explicit grammar instruction work? // NINJAL ProjectReview. 2015. № 1. Pp. 3–22.

- 7. Diller K. C. The Language Teaching Controversy. New York: Newbury House Publishers, 2004. 174 p.
- 8. Richard J. C. Approaches and Methods in Language Teaching: Description and Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 171 p.
- 9. Ветошкин А. А., Кручинкина А. В. Применение кейс-метода в рамках новых образовательных технологий на уроках английского языка // Гуманитарные науки и образование. 2021. №. 4 (48). С. 127–131.

References

- 1. Widdowson H. G. Teaching Language as Communication. Oxford, Oxford University Press, 2009. 273 p.
- 2. Bim I. L. The methods of teaching foreign languages as a science and the problems of a school textbook. Moscow, The Russian language, 1977. 288 p. (In Russ.)
- 3. Zimnyaya I. A. The psychology of teaching foreign languages at school. Moscow, Enlightenment, 2001. 222 p. (In Russ.)
- 4. Leont'ev A. N. Activity, consciousness, personality. Moscow, Politicalpublisher, 1975. 304 p. (In Russ.)
- 5. Passov E. I. The program-concept of communicative foreign language education. The concept of the individual development within the cultural dialogue. 5-11 grades. Moscow, Enlightenment, 2000. 159 p. (In Russ.)
- 6. Ellis R. Does explicit grammar instruction work? *NINJAL ProjectReview*. 2015, 1: 3-22.
- 7. Diller K. C. The Language Teaching Controversy. New York, Newbury House Publishers, 2004. 174 p.
- 8. Richard J. C. Approaches and Methods in Language Teaching: Description and Analysis. Cambridge, Cambridge University Press, 1986. 171 p.
 - 9. Vetoshkin A. A., Kruchinkina A. V. Applica-

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

Информация об авторах.

Ветошкин А. А. – зав. кафедрой лингвистики и перевода, канд. филол. наук, доц.

Хачатрян Э. В. – магистрант 3 года обучения факультета иностранных языков.

Вклад авторов:

Ветошкин А. А. – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; анализ эмпирических данных; сопоставительный анализ; критический анализ; доработка текста.

Хачатрян Э. В. – сбор данных; подготовка начального варианта текста; анализ полученных результатов.

Information about the authors:

Vetoshkin A. A. – Head of Department of Linguistics and Translation, Ph.D. (Philology), Doc.

Hachatryan E. V. – Master's Degree student of the Foreign languages department.

Contribution of the authors:

Vetoshkin A. A. – theoretical analysis of the literature on the research problem; analysis of empirical data; comparative analysis; critical analysis; final correction and adaptation of the text.

Hachatryan E. V. – data collection; analysis of the results obtained.

Статья поступила в редакцию 03.09.2022; одобрена после рецензирования 18.09.2022; принята к публикации 20.09.2022.

The article was submitted 03.09.2022; approved after reviewing 18.09.2022; accepted for publication 20.09.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С. 42–47. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):42-47.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья УДК 378(045)

doi: 10.51609/2079-3499 2023 14 03 42

Сопоставительная грамматика как составная часть сопоставительного языкознания и ее роль в подготовке будущего педагога-словесника

Любовь Петровна Водясова

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

Аннотация. В статье раскрывается роль сопоставительной грамматики, выступающей в качестве необходимого звена в подготовке педагога-словесника для общеобразовательных организаций, в которых обучение ведется на русском языке, но наряду с ним изучается один из родных языков. Для решения задач исследования использовались теоретический (основывающийся на научных данных лингвистической, лингвометодической, лингводидактической литературы) и социолого-педагогический (предполагающий изучение современного уровня обучения родному и русскому языкам в школе и вузе, использование резервов потенциальных возможностей оптимизации процесса обучения и др.) методы. Определено, что выявленные в результате сопоставительных исследований межъязыковые сходства и расхождения позволяют предвидеть и наиболее эффективным образом преодолеть типичные трудности, которые возникают в процессе овладения грамматикой изучаемого языка. В нашем случае они позволяют лучше усвоить русский язык представителям мордовской национальности, избежать явлений интерференции, вызывающей нарушение грамматических норм русской речи под влиянием системы родного языка.

Ключевые слова: родной язык, русский язык, сопоставительная грамматика, лингвометодический аспект, прогнозирование и предупреждение ошибок в речи

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Функциональносемантический подход в изучении грамматики в школьном и вузовском курсах родного и русского языков».

Для цитирования: Водясова Л. П. Сопоставительная грамматика как составная часть сопоставительного языкознания и ее роль в подготовке будущего педагога-словесника // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 42–47. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_42.

PEDAGOGY

Original article

Contrastive grammar as an integral part of contrastive linguistics and its role in the training a future language and literature teacher

Lyubov P. Vodyasova

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

Abstract. The article reveals the role of contrastive grammar, which acts as a necessary link in the training a philologist teacher for general educational organizations in which education is conducted in Russian, but one of the native languages is studied along with it. To solve the research problems were used theoretical (based on scientific data of linguistic, linguo-methodological, linguodidactic literature) and sociological and pedagogical (involving the study of the current level of teaching the native and Russian languages at school and university, the use of reserves of potential opportunities for optimizing the learning process, etc.) methods. It was determined, that the interlingual similarities and differences revealed as a result of comparative studies make it possible to foresee and most effectively overcome the typical difficulties that arise in the process of mastering the grammar of

[©] Водясова Л. П., 2023

the studied language. In our case, they make it possible to better master the Russian language by representatives of the Mordovian nationality, to avoid interference phenomena that cause a violation of the grammatical norms of Russian speech under the influence of the native language system.

Keywords: native language, Russian language, comparative grammar, linguo-methodological aspect, prediction and prevention of errors in speech

Acknowledgements: the research has been performed within the grant for scientific research works on the priority focus areas of scientific activity of the partner higher educational institutions in network interaction (M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Functional-semantic approach to the study of grammar in school and university courses of the native and Russian languages».

For citation: Vodyasova L. P. Contrastive grammar as an integral part of contrastive linguistics and its role in the training a future language and literature teacher. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):43-48. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_43.

Введение

Сопоставительные исследования разноструктурных языков имеют как теоретическую, так и практическую значимость, поскольку дают возможность найти в них сходные и отличительные признаки, выявить универсалии и уникалии, помогают глубже проникнуть во внутренний механизм каждого из них и понять специфику. Они могут проводиться в двух аспектах - теоретиколингвистическом и лингвометодическом. В первом случае анализу подвергается языковой материал без ограничения на всех уровнях языковой системы, во втором – сопоставляется лишь микроязык (учебный язык). Материалы такого сопоставительного анализа используются в практике обучения языкам, главным образом неродным. Важное значение при этом имеет направление сопоставлений – какой язык избирается в качестве исходного. Поскольку при формировании национально-русского билингвизма предметом изучения выступает русский язык, соответственно он становится изучаемым, или сопоставляемым, языком, языком-целью. Материалы сопоставительного исследования обоих языков дают чёткое представление о том, какие языковые явления и их признаки совпадают полностью, какие – лишь частично, какие – полностью различаются. Эти знания помогут сознательно управлять процессом влияния родного языка на изучаемый неродной русский язык.

Обзор литературы

Идея сопоставительного метода теоретически была обоснована ещё основателем Казанской лингвистической школы И. А. Бодуэном де Куртенэ, считавшим, что сопоставление может основываться на выявлении сходства и различий между языками независимо от их исторических или генеалогических связей [1], и развита в трудах его учеников — Н. В. Крушевского, подтвердившего на основе анализа фонетических систем родственных и неродственных языков существование языковых универсалий как определённых свойств или признаков всех языков [2], и В. А. Богородицкого, проводившего сопоставительное изучение общих

структурных черт на уровне фонетики, морфологии и синтаксиса [3]. Идеи И. А. Бодуэна де Куртенэ о сопоставительном изучении языков были подхвачены представителями Пражской лингвистической школы (подробно об этом можно прочитать в кандидатской диссертации Наны Размики Джавршян [4]). Большую роль также сыграли выдающиеся работы Ш. Балли, в которых была представлена специфика преподавания немецкого языка во франкоязычной аудитории.

В нашей стране сопоставительные исследования языков в большей степени стимулировали существующее полиязычие и потребность преподавания русского и иностранных языков в разнообразной по языковому составу аудитории. Учёные прежде всего много внимания уделяли специфике изучения иностранных языков. П. Я. Гальперин, например, указывал, что при системном учёте результатов анализа категорий родного и изучаемого языков родной язык «из неизбежного и беспощадного конкурента иностранного языка становится опорой усвоения языковых значений его структур» [5, с. 67]. Особую роль в развитии таких исследований сыграли Л. В. Щерба и Ε. Поливанов. Продолжение ОНИ ПОлучили В. трудах Д. Аракина, И. М. Бермана, В. Ю. Копрова, А. В. Монигетти, А. И. Смирницкого, С. К. Фоломкиной, 3. М. Цветковой, В. С. Цетлин, В. Н. Ярцевой и др. О связи сопоставительной лингвистики с лингвометодикой и лингводидактикой говорят также многие зарубежные (Л. Блумфилд, Ч. Фриз и др.) ученые. Очень подробно суть и значение сопоставительного метода в обучении иностранным языкам представлены в работах О. Г. Бутяевой, Л. П. Водясовой [6, с. 183–186], М. В. Мосина, Л. П. Водясовой, Н. М. Мосиной, Н. В. Чинаевой [7, с. 751–764], Д. А. Сапаровой, Г. А. Гурбановой [8, с. 84–91] и др.

В последние годы сопоставительное языкознание и в лингвистическом, и в лингвометодическом отношениях активно разрабатывает проблемы билингвизма, обращаясь к сопоставительно-

му исследованию языков Российской Федерации (башкирского, чувашского, татарского, марийского, удмуртского и др.) и русского языков. С нашей точки зрения интерес представляет работа К. 3. 3акирьянова, в которой представлены основные положения сопоставительного исследования разноструктурных (башкирского и русского) языков в лингвометодическом аспекте [9, с. 224–233]. Они также находят отражение в работах Ф. В. Мусиной, которая обращается к сопоставительному изучению татарского и русского языков в целях формирования билингвальной личности школьника [10, с. 224-225]; Р. А. Вафеева, предметом исследования которого становится учёт особенностей русского языка при обучении хантыйскому языку русскоязычных студентов [11, с. 443–447]. В ряде работ представлена специфика обучения русскому языку в зарубежных странах [12; 13]. В области сопоставительного исследования мордовских (мокшанского и эрзянского) и русского языков сделано еще достаточно мало, но эта большая работа уже начата. Ведется она в основном в лингвометодическом аспекте и находит отражение в разработке учебных курсов для профилей бакалавриата и магистратуры, создании учебной и учебно-методической литературы.

Материалы и методы

Для решения поставленных задач исследования использовались следующие методы научного исследования: а) теоретический, основывающийся на научных данных лингвистической, лингвометодической, лингводидактической литературы; б) социолого-педагогический, предполагающий изучение современного уровня обучения родному и русскому языкам в школе и вузе, использование резервов потенциальных возможностей оптимизации процесса обучения и др.

Результаты исследования

Дисциплина «Сопоставительное языкознание» выступает в качестве необходимого звена в подготовке учителя-словесника для общеобразовательных организаций, в которых обучение ведется на русском языке, но наряду с ним изучается один из родных языков. В образовательных организациях Республики Мордовия и местах компактного проживания мордвы в других регионах учебный план предполагает, наряду с русским языком, изучение одного из мордовских языков — мокшанского или эрзянского.

В Мордовском государственном педагогическом университете имени М. Е. Евсевьева дисциплина «Сопоставительное языкознание» в соответствии с учебными планами направлений подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профиль Русский язык. Родной язык и литература) и 44.03.01 Педагогическое образование (профиль Родной язык и литература) изучается на заключительном этапе обучения после прохождения линг-

вистических курсов «Родной язык», «Современный русский литературный язык» и дисциплин по методике их обучения («Методика обучения родному языку», «Методика обучения русскому языку»). Дисциплина входит в состав «Предметно-методического модуля «Родной язык и литература»». В учебном плане, на наш взгляд, логично определено её место: студенту V курса предоставляется возможность анализировать и синтезировать полученные теоретические и практические знания по родному, русскому языкам и методике их обучения с целью их применения в будущей профессиональной (педагогической) деятельности. Основной целью курса выступает формирование и совершенствование необходимых теоретических знаний и практического анализа специфических и общих черт родного (мордовских мокшанского или эрзянского) и русского языков на различных лингвистических уровнях, а также прогнозирование и предупреждение ошибок в русской речи мордвы посредством специальных упражнений и заданий.

Большая теоретического часть И практического обучения предполагает обращение к грамматике сопоставляемых (мордовских мокшанского и эрзянского) и русского языков. Это объясняется тем, что грамматические характеристики являются неотъемлемой частью любого языка и обучение языку проводится прежде всего посредством грамматики. Обучение грамматике, а также определение грамматических конфигураций в устной речи и на письме совершается с помощью формирования грамматических навыков, необходимых для успешного изучения неродного языка, получения информации, обогащения личности и приобщения к культуре носителей языка.

Сопоставительная грамматика построена на основе сопоставления грамматических единиц, прежде всего частей речи – общих для мордовских (мокшанского и эрзянского) и русского языков знаменательных имени существительного, имени прилагательного, имени числительного, местоимения, глагола и наречия, служебных союза, частицы и различающихся мордовского послелога и русского предлога, а также междометия как особого класса слов. Для работы над каждой темой представлена система теоретических вопросов и заданий для отработки практических умений. В библиографических списках приведены основная и дополнительная учебная литература, интернетресурсы, использование которых важно для усвоения рассматриваемых тем. В конце модуля размещены задания для самопроверки сформированных знаний, умений и навыков. Словарь-минимум лингвистических терминов и понятий (глоссарий) включает те из них, которые студенты должны знать при изложении соответствующего материала на экзамене. В целом лекционный курс и практические задания построены таким образом, чтобы давать студенту возможность проанализировать общие и специфические стороны грамматики сопоставляемых родного (мордовских (мокшанского или эрзянского)) и русского языков. Они нацелены на совершенствование навыков и умений подбора фактического материала и его обработки, развитие аналитических способностей и активной познавательной деятельности, формирование умений и навыков самостоятельной работы обучающихся.

Представление материала в таком виде выявляет взаимосвязь и взаимозависимость грамматического уровня языковой структуры, что представляет возможность осуществления обучения с учётом последних достижений лингвистики и лингвометодики. Выявленные в результате сопоставительных исследований межъязыковые сходства и расхождения позволяют прогнозировать и более эффективно преодолевать типичные трудности, возникающие в процессе овладения грамматикой изучаемого неродного языка. В нашем случае они позволяют представителям мордовской национальности лучше усвоить русский язык, избежать явлений интерференции, вызывающей нарушение грамматических норм русской речи под влиянием системы родного языка, поэтому будущему педагогу-словеснику важно для правильного и целенаправленного построения уроков ясно представлять, какие грамматические явления в родном (мордовских (мокшанском / эрзянском)) и русском языках аналогичны, следовательно, усваиваются без большого труда, и какие различны, своеобразны, следовательно, потребуют более углубленных пояснений и длительной тренировки.

Такой подход существенно влияет на содержание теоретического и практического материала. Как известно, методическая задача сопоставительного анализа двух языков предполагает прежде всего выявление явлений транспозиции и интерференции, изучение которых связано с определением дифференциальных признаков не только грамматической, но и фонологической и лексической систем. Сопоставительный метод не только выступает как средство выявления случаев интерференции, но и создаёт научную основу для методики их устранения и предупреждения на основе полученных знаний. Изучение интерференции в сопоставительном плане связано с теоретической точки зрения с установлением типологического изоморфизма и алломорфизма, с практической – с необходимостью помочь педагогу выявить ошибки, возникающие вследствие влияния родного языка на систему соответствующих уровней сопоставляемого языка и наоборот. Особое внимание уделяется тем языковым фактам, при которых межъязыковые расхождения проявляются в форме частичного сходства сопоставляемых явлений, так

как именно здесь обычно наблюдается особенно сильная интерференция со стороны родного языка. При анализе конкретного материала студенты получают возможность представить свои варианты, обосновать свой выбор форм изучаемого языка, адекватных, по их мнению, с точки зрения системы, нормы и узуса. Используются различные виды коммуникативных упражнений на изоморфные явления с целью формирования у студентов чувства языка, однако больше внимания обращается на алломорфные черты, учёт которых в наибольшей степени позволяет избежать нежелательной интерференции на различных языковых уровнях. При методическом прогнозировании большую значимость приобретает родной язык, так как именно его система служит своеобразным субстратом, который оказывает влияние на изучаемый язык.

Неоценима роль сопоставительной грамматики в аспекте подготовки к межкультурной коммуникации [14; 15], так как она активно занимается типологией билингвизма, различными вопросами языковых контактов, определяет закономерности адекватности / неадекватности грамматических систем сопоставляемых языков [7; 13]. Сопоставительная грамматика вовлечена и в процесс формирования речевой и лингвокультурной компетенций с целью выработки у студентов устойчивых стереотипов речевого поведения, которые помогают минимизировать проблемы в аспекте межкультурной коммуникации.

Обсуждение и заключения

Таким образом, сопоставительная грамматика представляет большие возможности для формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-словесников. Она позволяет совершенствовать такое необходимое для них качество, как умение сопоставлять и анализировать явления родного (исходного) и сопоставляемого языков с целью предупреждения возможных ошибок и интенсификации процесса обучения. Занимаясь неродственными языками, сопоставительная грамматика определяет универсальные и уникальные явления между ними, знание которых позволяет педагогу добиваться больших успехов.

Список источников

- 1. Бодуэн де Куртенэ И. А. О смешанном характере всех языков // Избранные труды по общему языкознанию. М.: Изд-во АН СССР, 1963. Т. 1. С. 362–372.
- 2. Крушевский Н. В. Очерк науки о языке. Казань, 1883. 149 с.
- 3. Богородицкий В. А. Лекции по общему языковедению. Казань, 1915. 332 с.
- 4. Джавршян Нана Размики. Пражский лингвистический кружок и становление культурной семиотики в 20–30-е годы XX века: дис. ... канд.

- филол. наук. М., 2008. 276 с.
- 5. Гальперин П. Я. К психологии формирования речи на иностранном языке // Психолинг-вистика и обучение иностранцев русскому языку. М., 1972. С. 60–68.
- 6. Бутяева О. Г., Водясова Л. П. Связь родного языка с иностранным: теоретико-методологический аспект изучения прагматического значения слова в эрзянском и английском языках // Интеграция образования. 2006. № 4 (45). С. 183–186.
- 7. Мосин М. В., Водясова Л. П., Мосина Н. М., Чинаева Н. В. Дидактический потенциал билингвизма в обучении иностранному языку // Интеграция образования. 2017. № 21 (4). С. 751–764. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.751-764.
- 8. Сапарова Д. А., Гурбанова Г. А. Сопоставительное изучение языков как способ интенсивного обучения иностранному языку // Новая наука в новом мире: сборник статей II Международной научно-практической конференции. Петрозаводск, 2022. С. 84–91.
- 9. Закирьянов К. 3. Сопоставительное исследование разноструктурных языков: лингвометодический аспект // Российский гуманитарный журнал. 2015. Т. 4. № 3. С. 224–233.
- 10. Мусина Ф. В. Сопоставительное изучение татарского и русского языков в целях формирования билингвальной личности школьника // Новое слово в науке: перспективы развития. 2014. № 2 (2). С. 224–225.
- 11. Вафеев Р. А. Сопоставительное изучение языков и учет особенностей русского языка при обучении хантыйскому языку русскоязычных студентов // «Сородичи, я не таю прекрасное от ваших взоров...» : материалы научно-практической конференции с международным участием, посвященной юбилею М. К. Вагатовой (Волдиной) / Югорский государственный университет ; Институт языка, истории и культуры народов Югры. Ханты-Мансийск, 2009. С. 443–447.
- 12. Водясова Л. П., Жиндеева Е. А. Способы представления авторского сознания как коммуникативная стратегия художественного творчества // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 8–3 (50). С. 44–46.
- 13. Водясова Л. П., Жиндеева Е. А., Романенкова О. А. Когитологический анализ в обучении русскому языку в национальных школах Казахстана // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9, № 2. С. 34–41.
- 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. T. 8, № 2. P. 888.

15. Водясова Л. П., Налдеева О. И. Роль кафедры родного языка и литературы в реализации учебно-методической, научной и воспитательной работы вуза // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 4 (48). С. 56–64. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id= 47573685 (дата обращения: 15.05.2023).

References

- 1. Baudouin de Courtenay I. A. On the mixed nature of all languages. *Izbrannye trudy po obshche-mu yazykoznaniyu* = Selected works on general linguistics. Moscow, Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1963. T. 1. Pp. 362-372. (In Russ.)
- 2. Krushevsky N. V. Essay on the science of language. Kazan, 1883. 149 p. (In Russ.)
- 3. Bogoroditsky V. A. Lectures on general linguistics. Kazan, 1915. 332 p. (In Russ.)
- 4. Javrshyan Nana Razmiki. Prague Linguistic Circle and the Formation of Cultural Semiotics in the 20-30s of the 20th century: dissertation for the degree of candidate of philological sciences. Moscow, 2008. 276 p. (In Russ.)
- 5. Galperin P. Ya. To the psychology of the formation of speech in a foreign language. *Psiholingvistika i obuchenie inostrancev russkomu yazyku* = Psycholinguistics and teaching foreigners the Russian language. Moscow, 1972. Pp. 60-68. (In Russ.)
- 6. Butyaeva O. G., Vodyasova L. P. Integration of native and foreign languages: methodological and theoretic aspect of study of professional vocabulary pragmatics in the Erzya and English Languages. *Integraciya obrazovaniya* = *Integration of Education*. 2006; 4(45):183-186. (In Russ.)
- 7. Mosin M. V., Vodyasova L. P., Mosina N. M., Chinaeva N. V. Bilingualism"s didactic potential in teaching a foreign language. *Integraciya obrazovaniya = Integration of Education*. 2017; 21(4):751-764. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.751-764. (In Russ.)
- 8. Saparova D. A., Gurbanova G. A. Comparative study of languages as a way of intensive teaching of a foreign language. *Novaya nauka v novom mire* = New science in the new world: collection of articles of the II International Scientific and Practical Conference. Petrozavodsk, 2022. Pp. 84-91. (In Russ.)
- 9. Zakiryanov K. Z. Comparative study of languages of different structures: linguistic and methodological aspects. *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal* = Liberal Arts in Russia??.= Russian Humanitarian Journal 2015; 4(3):224-233. (In Russ.)
- 10. Musina F. V. Comparative study of the Tatar and Russian languages in order to form a bilingual personality of a schoolchild. *Novoe slovo v nauke:* perspektivy razvitiya = New word in science: development prospects. 2014; 2(2):224-225. (In Russ.)

- 11. Vafeev R. A. Comparative study of languages and taking into account the peculiarities of the Russian language when teaching the Khanty language to Russian-speaking students. "Sorodichi, ya ne tayu prekrasnoe ot vashih vzorov..." = "Kindred, I do not conceal the beautiful from your eyes...": materials of a scientific and practical conference with international participation dedicated to the anniversary of M. K. Vagatova (Voldina) / Yugra State University; Institute of Language, History and Culture of the Peoples of Yugra. Khanty-Mansiysk, 2009. Pp. 443-447. (In Russ.)
- 12. Vodyasova L. P., Zhindeeva E. A. The ways of representing the author's consciousness as a communicative strategy of artistic creativity. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2015; 8-3(50):44-46. (In Russ.)
- 13. Vodyasova L. P., Zhindeeva E. A., Romanenkova O. A. The cogitological analysis in the Russian language education in national schools of Kazakhstan. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 9(2):34-41. (In Russ.)
- 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):888.

15. Vodyasova L. P., Naldeeva O. I. The role of the department of native language and literature in the implementation of educational, methodological, scientific and educational work at university. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2021; 12(4-48): 56-64. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47573685 (accessed 15.05.2023). (In Russ.)

Информация об авторе:

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

Information about the author:

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

Статья поступила в редакцию 25.05.2023; одобрена после рецензирования 03.06.2023; принята к публикации 05.06.2023.

The article was submitted 25.05.2023; approved after reviewing 03.06.2023; accepted forpublication 05.06.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С. 48–51. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):48-51.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья УДК 378

doi:10.51609/2079-3499 2023 14 03 48

Короткометражные фильмы как средство обучения говорению студентов неязыковых вузов (на примере фильма «Café para llevar»)

Ирина Алексеевна Исенко

Московский государственный институт международных отношений (Одинцовский филиал), Одинцово, Россия, irina isenko@mail.ru, https://orcid.org/0009-0003-2422-1342

Аннотация. В статье рассказывается об успешном использовании аутентичных короткометражных фильмов (КФ) для обучения говорению студентов неязыковых вузов на примере испанского КФ «Саfé para llevar». В начале обучения автором было выявлено отсутствие умения говорить у подавляющего большинства студентов. Для формирования этого умения был создан учебный курс на основе аутентичных КФ и описан процесс работы над первым фильмом курса. Поминутный разбор фильма свидетельствует о том, что он обладает тематической насыщенностью и дидактической ценностью. Наблюдательность и методическая зрелость преподавателя при подготовке КФ к просмотру на занятии позволяют использовать буквально каждую фразу и движение героев фильма в качестве повода для обмена мнениями, предположениями и мыслями со студентами, а сам фильм может стать поводом для обсуждения таких серьёзных тем, как, например, взаимоотношения в семье и счастье. Работа над первым КФ позволила студентам сделать первый шаг к развитию умения говорения, а созданный преподавателем положительный психологический климат на занятиях стал благоприятной средой для формирования этого умения.

Ключевые слова: использование короткометражных фильмов, методика преподавания испанского языка, обучение говорению студентов неязыковых вузов

Для цитирования: Исенко И. А. Короткометражные фильмы как средство обучения говорению студентов неязыковых вузов (на примере фильма «Café para llevar»). 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 48–51. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 48

PEDAGOGY

Original article

Short films as a means to teach students of non-linguistic universities to speak (on the example of the film «Café para llevar»)

Irina A. Isenko

Moscow State Institute of International Relations (University), Odintsovo, Russian Federation, irina_isenko@mail.ru, https://orcid.org/0009-0003-2422-1342

Abstract. The article is about the successful use of authentic short films (SF) for teaching students of non-linguistic universities to speak on the example of the Spanish SF «Café para llevar». At the beginning of training, the author revealed that the majority of students lacked the ability to speak in Spanish. To form this skill the author created a course based on authentic SF and described in present article the process of work on the first film of the course. The minute breakdown of the film indicates that it possesses thematic richness and didactic value. The observation ability and methodical maturity of the teacher while preparing the SF for viewing in class make possible the use of literally every phrase and movement of the film characters as a reason to exchange opinions, assumptions and thoughts with students, and the film itself can become a reason for discussing such serious topics as family and happiness. The work on the very first SF allowed the students to make the first step towards the development of speaking skills, and the positive psychological climate created by the teacher in the class became a positive environment for the development of these skills.

Keywords: the use of authentic Spanish films, the use of short films, Spanish language teaching methodology, teaching to speak Spanish

For citation: Isenko I.A. Short films as a means to teach students of non-linguistic universities to speak (on the example of the film «Café para llevar»). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):48-51. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 48

[©] Исенко И. А., 2023

Введение

За последние 15 лет в российских вузах, в том числе неязыковых, изучение испанского в качестве первого или второго иностранного языка перестало быть редкостью. Предполагается, что студенты как минимум должны научиться говорить на нём, а как максимум уметь общаться на профессиональные темы. Однако, как показывает опыт, далеко не всем выпускникам удаётся «заговорить» по-испански за годы его изучения в университете. Одной из причин подобного положения, с точки зрения автора, является то, что студенты неязыковых вузов, в отличие от филологов, например, не всегда испытывают большую любовь к языкам, а следовательно, они не готовы тратить время на выполнение стандартных языковых упражнений на раскрытие скобок, заполнение пропусков, перевод и прочих упражнений из классического репертуара традиционной методики, обширно представленного в популярных учебниках отечественных авторов, используемых для обучения студентов неязыковых вузов [1; 2]. Как показывает практика, большинство тех, кто всётаки выучил определённый набор лексических и грамматических единиц, не могут ими свободно оперировать; то есть такие студенты, конечно, могут «сконструировать предложение» в условиях учебного общения, иногда даже довольно быстро, но когда необходимо участвовать в диалогах, студенты испытывают растерянность, не успевают правильно выразить свои мысли в темпе, приближенном к темпу устной речи носителей языка, испытывают трудности с пониманием устной речи и т. д. Иными словами, они не умеют говорить, у них не сформирована коммуникативная компетенция. Такое положение вещей объясняется тем, что «навык, сформированный в условиях, принципиально отличных от условий общения, всегда будет неспособен к переносу в процесс реального общения» [3, с. 285]. Помимо этого, как показывает опрос студентов, у них, как правило, отсутствует потребность в общении (говорении) на уроке, а за пределами аудитории говорят на испанском языке лишь единицы. Решением проблемы может стать целенаправленное создание на занятиях условий для общения, целенаправленное обучение говорению, формирование у студентов потребности в говорении.

Обзор литературы

Аудиовизуальные материалы, кинокольцовки, видеофрагменты, художественные и учебные кинофильмы стали использоваться в отечественной практике преподавания иностранных языков ещё в середине прошлого века [4, с. 20]. Этот опыт был всесторонне проанализирован автором статьи в кандидатской диссертации [5].

Что касается собственно КФ как средства обучения иностранным языкам, то из недавних исследований хочется отметить всеобъемлющий

труд Э. Талера, посвящённый использованию КФ в преподавании английского языка [6]. Исследователь совместно с коллегами детально описал методический потенциал КФ, а также представил богатый практический материал в качестве иллюстрации изложенной теории.

Что касается использования аутентичных КФ для обучения именно испанскому языку, то этот вопрос практически не освещался отечественными исследователями, а пик его исследования испанскими методистами и преподавателями пришёлся на первое десятилетие XXI в. Так, например, своим практическим опытом делились М. Гамес и М. Гарсиа [7], Э. Химено Угальде и С. Мартинес Тартахада [8], М. Онториа Пэнья [9]. В сети Интернет существует ряд порталов, созданных преподавателями испанского языка, на которых авторы щедро делятся с коллегами своими методическими наработками, и в том числе подборками КФ, которые были сняты в первом и втором десятилетиях XXI в. 1. Некоторые из предлагаемых ими КФ могут быть использованы и при обучении российских студентов.

Материалы и методы

При исследовании вопросов применения КФ для обучения говорению автором статьи применялись такие методы, как изучение и анализ учебной, научно-методической и психолого-педагогической литературы; а также опрос студентов, беседа и педагогическое наблюдение.

Исследование проходило в начале 3-го семестра среди студентов экономического факультета 2-го курса, изучающих испанский язык как 1-й иностранный с начала 1-го семестра. Помимо прочих проблем, опрос и наблюдение выявили трудности в понимании устной иноязычной речи, а также неумение выражать свои эмоции и мысли на испанском языке. Помимо этого, были зафиксированы очевидная нервозность и трудности с извлечением из долговременной памяти изученных в первых двух семестрах лексических и грамматических единиц.

Для обучения студентов говорению преподаватель, автор статьи, принял решение создать учебный курс на основе аутентичных КФ. Описание процесса создания и содержания разработанного учебного курса не является целью данной статьи. В ней будет рассказано лишь об опыте работы над первым фильмом всего цикла.

Результаты исследования

В качестве средства обучения был выбран 13-минутный аутентичный КФ испанского режиссёра Патрисии Фонт "Café para llevar" (Кофе с собой), вышедший на экраны в 2014 г. Непосредственно фильм (без титров) длится 11 минут. Он посвящён истории взаимоотношений двух совре-

¹https://www.laclasedeele.com/p/videos-ele.html (дата обращения: 02.03.2023); https://www.profedeele.es/blog/cortos-aula-ele-propuestas/ (дата обращения: 02.03.2023).

менных жителей Барселоны. Несмотря на то, что практически всё действие фильма происходит в замкнутом пространстве кафе, с 1-й минуты фильма появляется большое количество тем, на которые можно «поговорить». Задачей преподавателя стало тщательное фиксирование этих тем, направление на них внимания студентов, а также организация процесса говорения. Каждая минута фильма даёт пищу для размышлений. Тематическую и дидактическую насыщенность фильма можно представить в виде таблицы.

Минута	Индивидуальная, парная и групповая работа		
просмотра			
1-я, 2-я	Изучение общего плана Барселоны, нахождение		
	на нём достопримечательностей. Первое		
	высказывание предположений об отношениях		
	главных героев		
3-я, 4-я	Повторное обсуждение предположений о		
	взаимоотношениях героев, исходя из новых		
	данных. Вычленение из текста информации		
	о прошлом героев, их роде деятельности.		
	Размышление вслух о возможности коренных		
	изменений в образе жизни и пристрастиях		
	человека за относительно короткий промежуток		
	времени		
5-я	Наблюдение за тем, как герои вкратце		
	рассказывают о своей жизни		
6-я	Наблюдение за взаимодействием вербальных		
	и невербальных уровней коммуникации.		
	Отслеживание процесса зарождения возможной		
	ссоры и способов её предотвращения		
7-я	Высказывание предположений об исходе		
	предыдущей встречи героев. Размышление о		
	«сроке давности» переживаний из-за разбитого		
	сердца		
8-я	Наблюдение за вербальными и невербальными		
	реакциями героев при ответе на вопрос,		
	счастливы ли они. Обсуждение своих		
	наблюдений и предположений		
9-я, 10-я и	Получение недостающей информацию о том, что		
11-я	произошло в последние месяцы жизни героев.		
	Обсуждение возможных причин расставания		
	героев; высказывание предположений об		
	их дальнейшей жизни, о возможности или		
	невозможности обрести счастье		
D			

В качестве домашнего задания студенты должны были: 1) подготовить мини-презентацию по заинтересовавшей их барселонской достопримечательности (из увиденных в самом начале фильма); 2) найти краткую информацию о празднике Сан Жорди (Святого Георгия), который упоминается в фильме; 3) изложить историю взаимоотношений главных героев фильма от одного из предложенных лиц: главной героини (которая разговаривает со своей подругой); главного героя (который рассказывает о произошедшей встрече другу детства, который знаком с Алисией); официанта; романтически настроенной посетительницы кафе (сидевшей за соседним столиком и видевшей всё, что произошло); витражей кафе (начала XX

в., которые «многое повидали на своём веку») и т. д. Преподаватель предупредил студентов о том, что они могут проявлять фантазию, как в форме изложения, так и в содержании и интерпретации истории взаимоотношений героев фильма.

На последующих занятиях студенты, помимо проверки и обсуждения домашних заданий, работали над заранее подготовленным преподавателем монтажным листом: читали его хором и по ролям, делали разметку интонации, обращали внимание на контекст употребления речевых клише, а также особенности разговорной речи. Подобная работа предполагала неоднократный просмотр КФ, однако, благодаря профессионализму режиссёра и таланту оператора и актёров, многократные просмотры не утомляли студентов, так как позволяли им открывать для себя что-то новое. Также одним из заданий стало составление диалогов: 1) на темы, затронутые в фильме; 2) студенты представляли, что встретились со своими одногруппниками 10 лет спустя и «делились новостями». Одним из удачных заданий на дом стало чтение комментариев к фильму на платформе YouTube и выбор того, который больше всего совпадает с их собственной точкой зрения. В качестве заключительного задания студенты должны были найти рецензии на фильм в сети Интернет, прочитать их и написать свою короткую версию.

Вышеизложенный процесс работы над фильмом показывает, что выбранный КФ насыщен потенциальными темами для говорения, как монологического, так и диалогического. На занятиях студенты привыкают к тому, чтобы постоянно быть готовыми что-то сказать, прокомментировать и т. д., то есть имеет место внутреннее проговаривание, внутреннее формулирование своих мыслей. Иными словами, грамотная организация работы над КФ способствует значительному повышению речемыслительной активности студентов, ну а по их собственным словами, у них не остаётся времени на то, чтобы заскучать.

От преподавателя требуется внимательность, а иногда и определённая дотошность для выявления и последующего выноса тем на обсуждение со студентами. Суть в том, чтобы практически из всего сделать предлог для говорения, пусть даже короткого обмена репликами.

Обсуждение и заключения

В заключение хотелось бы отметить, что правильно подобранный аутентичный КФ и методически продуманная аудиторная и внеаудиторная работа над ним позволили начать работу по устранению проблем, которые были зафиксированы преподавателем в начале обучения. Так, например, студенты стали быстрее и увереннее читать тексты по монтажному листу, сохраняя оригинальный темпоритм и интонационное оформление; они стали лучше понимать устную речь, особенную радость у них вызывало узнавание в последу-

ющих КФ курса лексических единиц, которые они усвоили во время работы над первым фильмом; повысилась уверенность в своих силах и инициативность при изучении ИЯ. Помимо этого, стоить особо отметить создание доброжелательного психологического климата на занятии, отсутствие страха совершить ошибку и вызвать неудовольствие у преподавателя. С точки зрения автора, это сыграло значительную роль в определённом раскрепощении студентов и появлении у них желания делиться своими мыслями и чувствами на испанском языке, что стало базой для продолжения целенаправленного развития у них умений говорения на изучаемом ИЯ.

Список источников

- 1. Гринина Е. А., Микаэлян Ю. И. Современный испанский язык = Español Actual : начальный курс : учебник : уровни A1 A2. М. : МГИМО-Университет, 2017. 237 с.
- 2. Ларионова М. В., Царёва Н. И., Гонсалес-Фернандес А. Испанский язык с элементами делового общения для начинающих: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2017. 356 с.
- 3. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
- 4. Михайлова О. Э. Использование кинофильмов при обучении иностранным языкам на специальных факультетах педагогических институтов: учебные материалы. М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1983. 92 с.
- 5. Исенко И. А. Методика формирования социолингвистической компетенции в устном иноязычном общении студентов языковых факультетов педагогических вузов (на материале испанского языка): дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2007. 337 с.
- 6. Thaler E. Short films in language teaching. Narr Francke Attempto Verlag, 2017. 230 p.
- 7. Gámez M., García M. Modelo de explotación de un cortometraje. Instituto Cervantes de Nápoles, 2005. URL: https://clck.ru/33fnt9 (дата обращения: 02.03.2023).
- 8. Gimeno Ugalde E., Martínez Tartajada S. Trabajar con cortometrajes en el aula EL/L2: una secuencia didáctica para «Éramos pocos» (de Borja Cobeaga) // Revista RedEle. 2008. № 14. URL: https://clck.ru/33fo6p (дата обращения: 02.03.2023).
- 9. Ontoria Peña M. Uso de cortometrajes en la enseñanza ele // Revista RedEle. 2007. № 9. URL: htt-ps://clck.ru/33fo5N (дата обращения: 02.03.2023).

References

1. Grinina Ye. A., Mikaelian Yu. I. Modern

- Spanish language = Español Actual : for beginners. Textbook. Levels A1-A2. Moscow, MGIMO-University, 2017. 237 p. (in Russ. and Spanish)
- 2. Larionova M. V., Tzariova N. I., González Fernández A. Spanish with elements of business communication for beginners. Textbook and workshop materials for academic undergraduate students. Moscow, Urait, 2017. 356 p. (in Russ. and Spanish)
- 3. Passov E. I., Kuzovleva N. E. Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education: a manual for teachers of Russian as a foreign language. Moscow, Russian language. Courses, 2010. 568 p. (in Russ.)
- 4. Mikhailova O. E. The use of films in teaching foreign languages at special faculties of pedagogical institutes: Teaching materials. Moscow, 1983. 92 p. (in Russ.)
- 5. Isenko I. A. Methods of the development of the sociolinguistic competence in foreign oral communication among students of linguistic faculties of pedagogical universities (based on the Spanish language): thesis of dis. ... Cand. Ped. Sc. Moscow, 2007. 337 p. (in Russ.)
- 6. Thaler E. Short films in language teaching. Narr Francke Attempto Verlag, 2017. 230 p.
- 7. Gámez M., García M. An example of use of a short film. Cervantes Institute of Naples, 2005. URL: https://clck.ru/33fnt9 (accessed 02.03.2023). (in Spanish)
- 8. Gimeno Ugalde E., Martínez Tartajada S. Working on short films in the Spanish as a second language class: a didactic sequence for «Éramos pocos» (by Borja Cobeaga). RedEle Magazine. 2008; 14. URL: https://clck.ru/33fo6p (accessed 02.03.2023). (in Spanish)
- 9. Ontoria Peña M. Using short films in teaching Spanish as a second language. RedEle Magazine. 2007; 9. URL: https://clck.ru/33fo5N (accessed 02.03.2023). (in Spanish)

Информация об авторе:

Исенко И. А. – доцент кафедры иностранных языков факультета лингвистики и межкультурной коммуникации, канд. пед. наук.

Information about the author:

Isenko I. A. – Associate Professor of the Department of Foreign Languages of the Faculty of Linguistics and Intercultural Communication, Ph.D. (Pedagogy).

Статья поступила в редакцию 03.03.2023; одобрена после рецензирования 09.03.2023; принята к публикации 10.03.2023.

The article was submitted 03.03.2023; approved after reviewing 09.032023; accepted for publication 10.03.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С.52–57. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):52-57.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья УДК 372.881.161.1 doi:10.51609/2079-3499_2023_14_03_52

Технология развития критического мышления при изучении вставных конструкций русского языка в поликультурной среде

Елена Алексеевна Кашкарева^{1*}, Наталья Анатольевна Нестерова², Ольга Николаевна Фомина³

 1,2,3 Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия 1 kashea@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0002-4289-4183

²nesterova.80@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-2506-4698

3lyola.fom@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-9817-4679

Анномация. Статья посвящена рассмотрению специфики использования технологии развития критического мышления на уроках русского языка при изучении вставных конструкций. Применение данной технологии способствует продуктивной учебной деятельности обучающихся, дает возможность вовлечь школьников в процесс обучения, способствует воспитанию ответственного и самостоятельного отношения к работе, создает оптимальные условия для развития коммуникативных умений. В работе представлены методические рекомендации по использованию упражнений, ориентированных на поисково-исследовательскую, сравнительно-сопоставительную и творческую деятельность при освоении вставных конструкций на уроках русского языка в 8 классе в поликультурной среде. В результате исследования установлено, что применение технологии развития критического мышления на уроках русского языка позволяет обеспечивать эффективное усвоение знаний о вставных конструкциях, формировать читательскую и языковую грамотность в ходе знакомства с текстом, находить новые пути решения учебных ситуаций, развивать языковую компетенцию.

Ключевые слова: технология развития критического мышления, критическое мышление, вставная конструкция, русский язык, обучение русскому языку, поликультурная среда

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 «Интеграция образовательных технологий в процессе обучения русскому языку в поликультурной среде».

Для цитирования: Кашкарева Е. А., Нестерова Н. А., Фомина О. Н. Технология развития критического мышления при изучении вставных конструкций русского языка в поликультурной среде // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 52–57. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_52

PEDAGOGY

Original article

Technology for the development of critical thinking in the study of insert structures of the Russian language in a polycultural environment

Elena A. Kashkareva^{1*}, Nataliya A. Nesterova², Olga N. Fomina³

1,2,3 Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

¹kashea@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0002-4289-4183

²nesterova.80@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-2506-4698

Abstract. The article is devoted to the consideration of the specifics of using the technology for the development of critical thinking in the lessons of the Russian language in the study of insert structures. The

³lyola.fom@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-9817-4679

[©] Кашкарева Е. А., Нестерова Н. А., Фомина О. Н., 2023

use of this technology contributes to productive learning activities of students, makes it possible to involve students in the learning process, contributes to the education of responsible and independent attitude to work, creates optimal conditions for the development of communicative skills. The work presents methodological recommendations for the use of exercises focused on research, comparative and creative activities in mastering insert constructions at Russian language lessons in the 8th grade in a polycultural environment. As a result of the study it was found that the application of the technology for the development of critical thinking in the lessons of the Russian language allows to ensure the effective assimilation of knowledge about insert constructions, to develop reading and language literacy during the familiarization with the text, to find new ways to solve learning situations, to develop linguistic competence.

Keywords: technology for the development of critical thinking, critical thinking, insert structure, Russian language, teaching the Russian language, polycultural environment

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 network interaction (Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Integration of educational technologies in the process of teaching Russian in a multicultural environment».

For citation: Kashkareva E. A., Nesterova N. A., Fomina O. N. Technology for the development of critical thinking in the study of insert structures of the Russian language in a polycultural environment. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):52-57. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_52

Введение

В Российской Федерации, школах представляющей собой огромное поликультурное пространство, обучаются представителиразличных национальностей и культур. В связи с этим одним из важнейших вопросов современного российского образования является обеспечение условий для обучения как русскоязычных, качественного так и иноязычных детей в соответствии с потребностями личности, общества и государства. Решение данного вопроса требует внедрения новых педагогических технологий, помогающих организовать оптимальную обстановку обучающимися продуктивного освоения русского языка как средства межличностного и межкультурного общения [1].

На уроках, построенных на основе технологии развития критического мышления, школьники размышляют вслух и про себя, вспоминают известные факты, обмениваются мнениями, читают, создают свои устные и письменные высказывания, делятся точкой зрения о прочитанном. Текст является предметом анализа, интерпретации и трансформации. Педагог выполняет руководящую роль, направляя обучающихся к получению знаний [2].

Технология развития критического мышления способствует продуктивной учебной деятельности обучающихся, дает возможность школьников в процесс обучения, способствует воспитанию ответственного и самостоятельного отношения к работе, создает оптимальные условия для развития языковой компетенции И коммуникативных умений. Одной из ключевых задач технологии развития критического мышления является результативное развитие когнитивных способностей школьников, помогающих им осуществлять целенаправленную, самостоятельную и успешную работу на уроке [3].

Обзор литературы

Насегодняшниймоментизучениютехнологии развития критического мышления, в том числе и при изучении вставных конструкций, посвящена обширная научно-методическая литература. Использованию приемов технологии развития критического мышления на уроках русского языка посвящена статья Д. А. Дровниковой, A. Колосковой [4]. Под термином критическое мышление авторами понимается умственная работа, для которой характерна уровня повышенная степень осмысления, объективного отношения к познавательной среде. М. А. Муштавинской указано, что критическое мышление должно опираться на принципы логики и объективности, учитывать все возможные мнения [5]. Задача такого мышления—синтез оригинальных концепций и открытие новых условий для решения Технология развития критического мышления в работе В. Г. Котяковой рассматривается как образовательная технология, которая позволяет каждому обучающемуся включаться в учебный процесс и самостоятельно приобретать новые знания [6]. Возможности применения технологии развития критического мышления на уроках русского языка как неродного описаны в статье Кашкаревой, Н. А. Нестеровой, О. Н. Фоминой, А. Г. Лисиной [7].

Классический подход к изучению вставных конструкций представлен в работах А. М. Пешковского: исследователем выделено, что вставная конструкция—это явление синтаксиса, для которого характерна особая интонация включения (выделение паузами и убыстрением темпа), не влияющая на тональную характеристику основного

предложения в целом [8]. О. С. Ахмановой отмечено, что вставные конструкции уточняют и поправляют ту информацию, которая заключается в основном предложении [9]. В статье Н. А. Нестеровой, Н. Е. Даниловой определено, что вставными конструкциями называют те слова, словосочетания или предложения, которые несут добавочное содержание, включаясь в высказывание и поясняя его; в широком смысле любая вставная конструкция дополняет и поясняет информацию базовой части высказывания [10].

Материалы и методы

В рамках исследования изучены учебные, педагогические и научно-методические труды, в ходе их обработки и обобщения определены теоретические положения рассматриваемого вопроса. В процессе систематизации И анализа изученной литературы, применения эмпирических методов разработаны методические рекомендации по использованию технологии развития критического мышления при изучении вставных конструкций на уроках русского языка в поликультурной среде.

Результаты исследования

Технология развития критического мышления инновационной является образовательной представляет собой технологией, которая системный комплекс обучения, основанный на формировании умений работать с учебным материалом в процессе чтения и письма. Технология развития критического мышления состоит из взаимосвязанных приемов, ориентированных на то, чтобы активизировать интерес обучающихся, мотивировать их на поисково-исследовательскую и креативную работу, а также организовать условия для системного усвоения и понимания изучаемого материала.

Представим возможность использования технологии развития критического мышления на уроках русского языка в 8 классе при изучении вставных конструкций и предложим задания, основанные на ее приемах.

К первому заданий ТИПУ отнесем поисково-исследовательского упражнения характера. Выполняя их, обучающиеся находят информацию о вставных конструкциях учебнике, дополнительной литературе и интернетисточниках, затем осмысливают ее и составляют готовый ответ по изучаемой теме, что позволяет сведения школьникам систематизировать вставных конструкциях, а учителю оценивать уровень этого восприятия.

Примером поисково-исследовательского задания может быть упражнение, построенное на приеме технологии развития критического мышления под названием «Что я знаю»:

Вспомните, что вы знаете о вставных конструкциях. Составьте письменный ответ,

опираясь на предложенный план:

- 1) Определение понятия «вставная конструкция», его значение.
- 2) Особенности пунктуационного выделения вставных конструкций.
- 3) Особенности интонации при вставных конструкциях.
- 4) Пример использования вставной конструкции в предложении.

При выполнении данного задания обучающиеся работают с текстом, им разрешается пользоваться учебниками, справочниками, интернет-ресурсами. Восьмиклассники учатся обращаться к различным информационным источникам, упорядочивают знания о вставных конструкциях, развивают навыки как письменной, так и устной речи, озвучивая получившийся ответ, отвечая на вопросы учителя и принимая участие в коллективном обсуждении темы. Упражнение используется на стадии вызова с целью мотивации обучающихся к дальнейшей работе на уроке и формирования коммуникативных умений.

Следующее поисково-исследовательское упражнение базируется на приеме «Перепутанные логические цепочки» и применяется на стадиях осмысления и рефлексии.

Восстановите предложение, расставив все его элементы в правильном порядке. Получившееся определение запишите, расставив знаки препинания, и запомните.

Сочетания слов — дополнительную информацию — это слова — пояснение — вставные конструкции — которые вносят — поправку — в предложение — замечание — или предложения.

Ожидаемый вариант выполнения упражнения обучающимися:

Вставные конструкции — это слова, сочетания слов или предложения, которые вносят в предложение дополнительную информацию, поправку, пояснение, замечание.

Данное задание можно использовать не только в качестве оригинальной формы подачи нового материала, но и как тренировочное упражнение, ориентированное на развитие умения логически мыслить, грамотно выстраивать высказывания [11]. Учитель может ввести в процесс обучения вставным конструкциям и соревновательный элемент, если предложит школьнику выполнить такое упражнение быстрее одноклассников. Побеждает тот, кто справляется с заданием с опережением, не допустив ошибки. Подобное задание может быть рассчитано и на работу в группах.

Примером *сравнительно-сопоставительного* упражнения служит задание, основанное на приеме технологии развития критического мышления под названием «Верно – неверно».

Прочитайте утверждения о вставных

конструкциях. Рядом с верными, на ваш взгляд, утверждениями поставьте знак +. Если вы считаете утверждение неправильным, поставьте рядом с ним знак —.

- 1) На письме вставные конструкции чаще всего выделяются запятыми. (--)
- 2) Вставные конструкции могут использоваться для оформления цитаты. (+)
- 3) В устной речи вставные конструкции выделяются паузами и интонацией. (+)
- 4) Вставные конструкции употребляются в начале предложения. (–)
- 5) Вставные конструкции вносят в предложение дополнительную информацию. (+)

Восьмиклассники учатся отличать достоверные сведения от ложных в процессе критического мышления, аргументируют свое мнение, исправляют допущенные ошибки. Усвоение знаний о вставных конструкциях происходит через оценку утверждений и их восприятие. Упражнение применяется на стадиях вызова и рефлексии.

Еще одним примером упражнения сравнительно-сопоставительного типа является задание, в основе которого лежит прием «Кластер».

Чем могут быть выражены вставные конструкции? Представьте ответ на этот вопрос в виде схемы.

Примерный вариант выполнения упражнения (рис. 1):



Рис. 1. Способы выражения вставных конструкций

Данное задание рассчитано на структурирование и систематизацию знаний обучающихся о том, чем могут быть выражены вставные конструкции; результатом выполнения такого упражнения является наглядное представление усвоенного материала. Может использоваться стадиях на осмысления рефлексии.

В качестве третьего типа заданий мы приведем упражнения творческого характера. Их цель — обучение вставным конструкциям через решение творческих задач. Такие упражнения направлены на развитие письменной речи школьников, а также на раскрытие их креативных способностей.

Первое упражнение данного типа построено на основе приема «Свободное письмо».

Напишите связанный текст, состоящий из 5 предложений. При написании используйте

следующие вставные конструкции:

Их было двое; им не терпелось искупаться; его звали Колей; стоял жаркий день; довольные.

Примерный вариант выполнения упражнения:

Приятели — их было двое — встретились и отправились на прогулку. Один из мальчиков (его звали Колей) предложил другу дойти до речки. Скоро Женя и Коля были на месте (им не терпелось искупаться). Вдоволь накупавшись и охладившись, — стоял жаркий день — мальчики направились к дому. Они договорились о следующей встрече и — довольные — расстались.

Задание направлено на практическое применение обучающимися знаний о вставных конструкциях: школьники создают свой текст, размышляют, проявляют фантазию, сочиняют, учатся использовать синтаксические явления в своей речи. Упражнение может использоваться на стадии рефлексии.

Следующее творческое упражнение основано на приеме «Синквейн»:

Вспомните, что вы знаете о синквейне? Напишите синквейн о вставных конструкциях.

Примерный вариант выполнения упражнения:

Вставка

Выделительная, выразительная Дополняет, поясняет, поправляет Вставные конструкции – явление синтаксиса.

Уточнение

Данное задание может использоваться на стадии рефлексии, благодаря его применению происходит подведение итогов по изучаемой теме, обогащается словарный запас школьников. Обучающиеся выделяют в информации главное, работая по алгоритму, развивают речь и творческие навыки.

Третье упражнение творческого характера основывается на приеме «Ключевые слова».

Восстановите предложения, определив ключевые слова (вставные конструкции) на место. Раскройте скобки, расставьте знаки препинания.

- 1) (...) (Щ/щ)енки (...) резво гонялись (...) по цветущему саду.
- 2) (...) (М/м)ы не спешили расходиться (...), пели птицы.
- 3) (...) (O/o)ни (...) оказались прямо (...) передо мной.

Ключевые слова: о чудо!; было еще светло; их было четверо.

Предполагаемый вариант выполнения упражнения:

- 1) Щенки их было четверо резво гонялись по цветущему саду.
- 2) Мы не спешили расходиться (было еще светло), пели птицы.
- 3) Они о чудо! оказались прямо передо мной.

Данное упражнение, реализуемое на стадии осмысления, позволяет оценить качество усвоения школьниками материала о вставных конструкциях, о том, в какой части предложения они могут находиться и как выделяться на письме. Обучающиеся проверяют свою внимательность, творчески работая с текстом, отрабатывают пунктуационные навыки.

Использование технологии развития критического мышления на уроках русского языка позволяет обеспечить эффективное усвоение знаний о вставных конструкциях, развивать читательскую и языковую грамотность в ходе знакомства с текстом, находить новые пути решения различных учебных ситуаций, развивать языковую компетенцию.

Обсуждение и заключения

В результате исследования нами разработаны методические рекомендации по использованию технологии развития критического мышления при изучении вставных конструкций на уроках русского языка в поликультурной среде. По итогам исследования были сделаны следующие выводы:

- 1. Технология развития критического мышления состоит из взаимосвязанных приемов, ориентированных на то, чтобы активизировать интерес обучающихся, мотивировать их на поисково-исследовательскую и творческую работу, а также предоставить возможности усвоения и понимания изучаемого материала, позволить школьникам систематизировать полученные сведения.
- 2. Технология развития критического мышления способствует продуктивной учебной деятельности обучающихся, воспитанию ответственного и самостоятельного отношения к работе, создает оптимальные условия для развития языковой компетенции и навыков общения в поликультурном обществе.
- 3. Использование технологии развития критического мышления на уроках русского языка позволяет обеспечить эффективное усвоение знаний о вставных конструкциях, развивать читательскую и языковую грамотность при знакомстве с текстом, находить новые пути решения образовательных задач.
- 4. Изучение вставных конструкций на уроках русского языка в ходе работы над заданиями, построенными на приемах технологии развития критическогомышления, помогаетувлечь учащихся рассматриваемой темой, дает возможность развивать логику мышления, исследовательские и креативные умения, коммуникативные навыки, которые обучающиеся применяют в различных учебных и жизненных обстоятельствах.

Список источников

1. 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.

- 2. Самыгин С. И., Алексеенко И. Н., Столяренко Л. Д. Педагогические технологии в образовании : учебное пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 2022. С. 93–97.
- 3. Щуркова Н. Е. Педагогические технологии : учебное пособие для вузов. М. : Юрайт, 2022. С. 128–132.
- 4. Дровникова Д. А., Колоскова Т. А. Приемы технологии развития критического мышления на уроках русского языка в школе // Сборник научных статей по итогам международного научного фестиваля молодежного проектирования-2020. Орехово-Зуево : Государственный гуманитарнотехнологический университет, 2020. С. 156–162. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=43841606 (дата обращения: 07.05.2023).
- 5. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя : учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург : КАРО, 2023. 144 с.
- 6. Котякова В. Г. Использование приемов технологии развития критического мышления на уроках русского языка и литературы в условиях внедрения ФГОС ОО и СО // Электронный научный журнал. 2020. № 3 (32). С. 30–33. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=43861748 (дата обращения: 07.05.2023).
- 7. Кашкарева Е. А., Нестерова Н. А., Фомина О. Н., Лисина А. Г. Применение технологии развития критического мышления при изучении дополнения на уроках русского языка как неродного // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 1 (53). С. 41–46.
- 8. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. М.: Либроком, 2019. 434 с.
- 9. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: КомКнига, 2005. 569 с.
- 10. Нестерова Н. А., Данилова Н. Е. Специфика функционирования вставных конструкций в повестях Л. Н. Толстого // Русский язык в контексте национальной культуры : материалы V Международной научной конференции, Саранск, 14—16 октября 2021 года. Саранск : Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва, 2022. С. 124—129.
- 11. 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. T. 8, № 2. P. 888.

References

- 1. Kashkareva E. A., Belova N. A., Fomina O. N. Media text as a product of the 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. (In Russ.)
- 2. Samygin S. I., Alekseenko I. N., Stolyarenko L. D. Pedagogical technologies in education: a textbook. Rostov-on-Don, Phoenix, 2022. Pp. 93-97. (In Russ.)
- 3. Shchurkova N. E. Pedagogical technologies: textbook for universities. Moscow, Yurayt, 2022. Pp. 128-132. (In Russ.)
- 4. Drovnikova D. A., Koloskova T. A. Techniques for the development of critical thinking in Russian language lessons at school. *Sbornik nauchnyx statej po itogam mezhdunarodnogo nauchnogo festivalya molodezhnogo proektirovaniya-2020* = Collection of scientific articles based on the results of the international scientific festival of youth design-2020. Orekhovo-Zuyevo, State University for the Humanities and Technology, 2020. Pp. 156-162. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=43841606 (accessed 07.05.2023). (In Russ.)
- 5. Mushtavinskaya I. V. Technology for the development of critical thinking in the classroom and in the system of teacher training: teaching aid. St. Petersburg, KARO, 2023. 144 p. (In Russ.)
- 6. Kotyakova V. G. The use of methods of technology for the development of critical thinking in the lessons of the Russian language and literature in the context of the introduction of the Federal State Educational Standards of GE and SE. *Elektronnyj nauchnyj zhurnal* = Electronic scientific journal. 2020; 3(32):30-33. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=43861748 (accessed 07.05.2023). (In Russ.)
- 7. Kashkareva E. A., Nesterova N. A., Fomina O. N., Lisina A. G. The use of technology for the development of critical thinking in the study of the object in the lessons of Russian as a non-native language. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(1-53):41-46. (In Russ.)
- 8. Peshkovsky A. M. Russian syntax in scientific coverage. Moscow, Librokom, 2019. 434 p. (In Russ.)
- 9. Akhmanova O. S. Dictionary of linguistic terms. Moscow, KomKniga, 2005. 569 p. (In Russ.)
- 10. Nesterova N. A., Danilova N. E. The specifics of the functioning of insert structures in the stories of L. N. Tolstoy. *Russkij yazyk v kontekste nacionalnoj kultury* = Russian language in the context of national culture: materials of the V International Scientific Conference, Saransk, October 14-16, 2021. Saransk, National Research N. P. Ogarev Mordovia State University, 2022. Pp. 124-129. (In Russ.)
 - 11. 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):888.

Информация об авторах:

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

Нестерова Н. А. – доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка, канд. филол. наук.

Фомина О. Н.—магистрант кафедры русского языка и методики преподавания русского языка.

Вклад авторов:

Кашкарева Е. А. — научное руководство; определение методологии исследования; анализ полученных результатов; критический анализ и доработка текста.

Нестерова Н. А. – анализ полученных результатов; критический анализ и доработка текста.

Фомина О. Н. — теоретический анализ литературы; моделирование методических рекомендаций; подготовка начального варианта текста.

Information about authors:

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

Nesterova N. A. – Associate Professor of Department of Russian Language and Methods of Teaching Russian, Ph.D. (Philology).

Fomina O. N. – Master's Degree student of the Department of the Russian Language and Methods of Teaching the Russian Language.

Contribution of the authors:

Kashkareva E. A. – research supervision; definition of research methodology; analysis of the results; critical analysis and revision of the text.

Nesterova N. A. – analysis of the results; critical analysis and revision of the text.

Fomina O. N. – theoretical analysis of the literature; modeling of methodological recommendations; preparation of the initial version of the text.

Статья поступила в редакцию 10.05.2023; одобрена после рецензирования 09.06.2023; принята к публикации 10.06.2023.

The article was submitted 10.05.2023; approved after reviewing 09.06.2023; accepted for publication 10.06.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С.58–65. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):58-65.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья УДК 303.01

doi:10.51609/2079-3499 2023 14 03 58

Влияние фальсификации гуманитарных знаний в образовательном медиапространстве на сознание молодежи в процессе формирования исследовательских компетенций

Игорь Валентинович Ковшов¹, Ольга Владимировна Перевозова^{2*}

¹Уральский филиал Финансового университета при Правительстве РФ, Челябинск, Россия, i-kov@mail. ru, https://orcid.org/0000-0002-1904-0980

²Южно-Уральский государственный университет (НИУ), Челябинск, Россия, o-v-perevozova@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0002-1593-1727

Аннотация. В статье обоснована актуальность образовательной проблемы, связанной с ростом фальсификации информации в образовательном медиапространстве, в частности рассмотрены проблемы готовности студентов к использованию альтернативных и массмедийных ресурсов в качестве основного источника получения знаний. Раскрыта проблема фальсификации гуманитарных знаний, связанная с активной цифровизацией образования и появлением большого количества неконтролируемых по качеству медиаресурсов, к которым обращается молодежь в ходе научно-исследовательской деятельности. Представлены результаты влияния доминирования массмедийных ресурсов на качество научно-исследовательской деятельности студентов, отмечается противоречие в нехватке методологии по формированию медиаграмотности и медиакомпетентности студентов в ходе усвоения гуманитарных знаний через образовательные медиаресурсы. Отражены результаты исследования по способности и готовности использования студентами массмедийных и альтернативных научных медиаисточников. Показана связь между формированием исследовательских компетенций, формированием сознания молодежи и общекультурной моделью поведения в контексте тотальной медиатизации. Сформулированы выводы и рекомендации для образовательных учреждений по снижению вероятности фальсификации гуманитарных знаний в ходе освоения студентами научного медиапространства в процессе исследовательской деятельности.

Ключевые слова: фальсификация, гуманитарные знания, медиасреда, медиаобразование, сознание молодежи, исследовательские компетенции, медиаресурсы

Благодарности: статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финансового университета при Правительстве РФ

Для цитирования: Ковшов И. В., Перевозова О. В. Влияние фальсификации гуманитарных знаний в образовательном медиапространстве на сознание молодежи в процессе формирования исследовательских компетенций // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 58–65. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_58

PEDAGOGY

Original article

Influence of falsification of humanitarian knowledge in the educational media space on the youth mind in the process of forming research competences

Igor V. Kovshov¹, Olga V. Perevozova^{2*}

- ¹Urals Branch of Financial University under the Government of the Russian Federation, Chelyabinsk, Russia, i-kov@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-1904-0980
- ² South Ural State University (SSU), Chelyabinsk, Russia, o-v-perevozova@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0002-1593-1727

Abstract. The article proves actuality of the educational problem, connected with growth of information falsification in the educational media space; in particular it has considered the problems of students' readiness for

[©] Ковшов И. В., Перевозова О. В., 2023

using alternative and mass media resources as the main source of getting knowledge. It has exposed the problem of falsifying humanitarian knowledge, connected with active digitalization of education and with generation of huge amount of media resources with uncontrolled quality, which the youth address in the process of scientific research activity. To solve this problem we have set the goal of the research, providing analysis of forming media research competences for students at the educational process in contexts of media transformation of higher education and increased degree of falsifying humanitarian knowledge in the internet space. As the basic methods of getting statistical data the authors have used the method of statistical analysis and sociological quiz. There have been set out the results of influence of mass media resources on the quality of the students' scientific research activity; the authors accentuate contradiction in lack of methodology in forming students' media literacy and media competency in the process of digestion of knowledge through educational media resources. The authors provide the results of research of students' ability and readiness to use mass media and alternative scientific media resources. The research displays connection between forming research competences, forming the youth conception and general culture behavior pattern in the context of total mediatization. It has formulated conclusions and recommendations for educational institutions to downsize the degree of probability of falsifying humanitarian knowledge in the process of students' using scientific media space in their research activity.

Keywords: falsification, humanitarian knowledge, media space, media education, youth mind, research competences, media resources

Acknowledgements: the article was prepared based on the results of research carried out at the expense of budgetary funds on the state assignment of the Financial University under the Government of the Russian Federation.

For citation: Kovshov I. V., Perevozova O. B. Influence of falsification of humanitarian knowledge in the educational media space on the youth mind in the process of forming research competences. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):58-65. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_58

Введение

Актуальность заявленного вопроса обуславливается современной внешнеполитической, внутриполитической и социальной обстановкой в Российской Федерации. Проблема фальсификации информации касается сегодня не только истории и исторической памяти, но и научной среды в ее фундаментальном гуманитарном контексте. Формы, размах и глубина искажения ключевых гуманитарных знаний в образовательном медиапространстве показывают, что фальсификация в науке представляет национальную угрозу для нашей страны и имеет далеко идущие последствия.

Динамика развития цифровых технологий и мультимедийного пространства в XXI в. обозначила новые вехи и перспективы развития общества, повлияла на все социальные процессы, протекающие в нем. Невозможно говорить о формировании новой цифровой культуры современной молодежи, не учитывая динамику развития новой информационной среды, главенствующую роль в которой играют массмедийные коммуникации. В этой связи представляется актуальным по-новому посмотреть на перспективы медийного пространства с учетом его воздействия на сознание, научное мышление молодежи в процессе формирования исследовательских компетенций, так как основную часть информации для написания научных работ студенты извлекают из медиаресурсов.

Участвуя в исследованиях разного уровня, студенты не только формируют когнитивные связи, но и общую гуманитарную систему восприятия с ее сложными междисциплинарными научными уровнями. Поэтому одной из очевидных проблем стала неконтролируемость интернет-источников, представляющих собой образовательные ресурсы общего доступа, к которым студенты обращаются в ходе учебной, исследовательской деятельности. Неконтролируемость качества и достоверности информации в медиаресурсах существенно исказили научную фактологию и привели к непреднамеренной фальсификации данных. Упрощение, а иногда полная примитивизация излагаемых материалов в медиаресурсах стали способствовать формированию околонаучных знаний, поверхностному анализу, отсутствию критического мышления и искажению когнитивных навыков студентов.

Доминирующие массмедийные коммуникации, в частности рейтинговые социальные сети и альтернативные платформы, заменили достоверные источники, а на смену реальным экспертам пришли блогеры с псевдонаучной картиной мира. Стерлась граница между научной истиной и лженаучной информацией, в результате чего фальсификация стала «нормой», определяющей сознание и научное мышление молодежи. Влияние фальсификации в информационной среде приобрело масштабы неконтролируемого воздействия на научное сознание и общекультурную модель поведения молодежи в образовательном медиапространстве.

Возникло противоречие между высокой динамикой медиатизации образования и реальной готовностью и способностью студентов к использованию образовательных медиаресурсов для формирования истинных представлений в гуманитар-

ной сфере, то есть медиаисследовательских компетенций с целью недопущения фальсификации в образовательном процессе.

Обозначенные проблемы и обоснованная актуальность позволили сформулировать цель исследования. Цель исследования – выявить особенности формирования исследовательских компетенций студентов в условиях медиатрансформации высшего образования и повышенной фальсификации гуманитарных научных знаний в интернет-пространстве. Объектом исследования стали студенты двух ведущих вузов уральского региона. Предметом исследования – процесс формирования исследовательских компетенций студентов в образовательном медиапространстве в условиях фальсификации гуманитарных знаний. Задачи ограничили круг действий: 1) изучение формирования медиаисследовательских компетенций студентов в учебном процессе; 2) выявление основных проблем влияния фальсификации в информационной среде на сознание молодежи, в том числе и в регионе; 3) оценка влияния фальсификации на состояние научного знания и научную активность у современной молодежи. В качестве основного способа сбора информации послужил метод беседы, опроса, тестового задания, ориентированных на работу с учебными медиатекстами, на поиск медиаресурсов и различных медиаплатформ.

Обзор литературы

Проблема в рамках заявленной актуальности может быть рассмотрена как на глобальном уровне в формате изучения и освоения учебной программы всех гуманитарных дисциплин, так и на частном практическом уровне, например в ходе изучения конкретной дисциплины. Проблема фальсификации гуманитарных знаний в образовательном медиапространстве заключается в том, что в вузах не успевают создаваться организационно-педагогические и контролирующие условия медиасопровождения для качественного освоения студентами медийных ресурсов. Ощущается отсутствие готовности студентов к качественной научной и исследовательской деятельности в медиапространстве, что представляется абсолютно необходимым условием для сохранения системы высшего образования и целостности исследовательского процесса.

Для минимизации влияния фальсификации в информационной среде на сознание молодежи крайне необходимо проанализировать особенности формирования медийной компетентности студентов в вузовской среде в контексте современных медиатрендов. От преподавателей требуется четкое понимание того, что конкретно они хотят сформировать в ходе изучения гуманитарных дисциплин: знания, навыки, способности к исследованию, критическое мышление, сформированные медиаисследовательские компетенции. Для этого

требуется изучение новых научных подходов и методик, научных идей, созвучных современным реалиям науки и запросам общества на подготовку ученых нового поколения.

В базисе зарубежных теорий сегодня можно найти сведения о нарушениях принципов добросовестности в исследованиях, однако они представлены в контексте ранжирования по степени значимости, масштабности и имеют статистический характер описания В отечественной науке спектр подходов к проблеме представлен гораздо шире. Так, например, С. О. Гапанович и В. Ф. Левченко рассматривают проблему качества получения гуманитарных знаний с позиции общей информационной антропоэкологии [1], отмечая снижение общей и информационной культуры молодых людей, их неспособность вычищать и отсеивать нужную информацию в многочисленных медиапотоках. Эту же идею развивает С. А. Дружилов, выявляя негативные воздействия современной информационной среды на человека с позиции психологических аспектов, обращая внимание на особенности неустойчивого восприятия молодежью нарастающих объемов информации [2]. В социальном и психологическом контексте рассмотрено влияние современных информационных технологий на картину мира человека [3], на место молодежи в сетевом информационно-коммуникационном обществе [4].

Отдельным пластом научных исследований представлены материалы ученых о роли и месте преподавателей в формировании системы гуманитарных знаний студентов в медиапространстве, поднимаются вопросы о феномене медиаграмотности в педагогической интерпретации и медиаобразовании как новом векторе развития педагогики [5]. Большой вклад в вопросы становления российского медиаобразования внес А. В. Федоров, рассматривая суть явления, его структуру в контексте общей медийной культуры молодежи [6] и, как следствие, ее медиакомпетентности и способности к критическому и творческому мышлению [7]. Вслед за концепцией А. В. Федорова в науке появились созвучные точки зрения об особенностях формирования медиакомпетентности студентов в научной и образовательной деятельности [8]. Впервые отсылки к опасности виртуальных ресурсов в образовании были отмечены в работах В. О. Саяпина [9], публикующего факты о намеренном смысловом искажении и виртуальной пропаганде в сети Интернет. Более активно вопрос о фальсификации гуманитарных знаний в образователь-

¹ Боутер Л. М., Тиждинк Дж., Акселсен Н., Мартинсон Б. Ранжирование мелких и крупных нарушений принципов добросовестности в исследованиях. 2017. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/2017-02-019-ranzhirovanie-melkih-i-krupnyh-narusheniy-printsipov (дата обращения 27.03.2023).

ном медиапространстве был рассмотрен в работах А. П. Огурцова², Т. В. Виноградовой³, П. Д. Тищенко⁴, отмечающих намеренную исследовательскую недобросовестность в научных и образовательных ресурсах, предоставляющих открытый доступ для массовой молодежной аудитории. В работах Б. Г. Юдина⁵ акцент добросовестности в исследованиях смещен к конкретным вопросам подготовки студентов к научному исследованию и проблеме глобальной фальсификации в медиапотоках образовательных массмедийных платформ [10]. В ряде работ Н. О. Хашпакянц говорится о глобальной фальсификации в научном познании, следовательно, о системном искажении научного мышления и сознания молодежи под воздействием массмедийных коммуникаций, рейтинговых социальных сетей и альтернативных платформ, заменяющих достоверные источники [11]. От конкретных прикладных проблем фальсификации гуманитарных знаний в образовательном медиапространстве ряд ученых переходит к философскому контексту развития проблематики, называя фальсификацию знаний новой концепцией массмедийного общества [12]. По мнению С. В. Конькова, важно не упустить процесс формирования медиакомпетентности современной молодежи как ключевой характеристики ее научного сознания и исследовательских компетенций [13].

Имеющиеся наработки фундаментальных исследований, насыщенная база по теории вопроса позволили подойти к цели исследования и выявить особенности формирования исследовательских компетенций студентов в условиях медиатрансформации высшего образования и повышенной фальсификации гуманитарных знаний в интернет-пространстве в научной информационной среде на примере конкретных учебных заведений уральского региона.

Материалы и методы

Для понимания глубины и остроты вопроса в качестве инструмента формирования исследовательских компетенций студентов мы рассматриваем альтернативные массмедиа, в которых, по нашему мнению, концентрируется максимальное сосредоточение фальсифицированной информации. Пути решения вопроса мы видим в новых организационно-педагогических условиях попу-

ляризации достоверной информации, повышения значимости учебно-воспитательной работы среди студентов.

Для проведения исследования были сформированы группы студентов двух ведущих региональных вузов очной формы обучения 1–4-х курсов бакалавриата направлений «Менеджмент», «Государственное и муниципальное управление», «Реклама и связи с общественностью» в возрастном диапазоне 18-20 лет. Общая численность респондентов составила 100 человек. Все студенты прошли инструктирование перед началом работы с опросом и получили целевые установки исследования. Для сбора информации были использованы формы онлайн-опроса и устного собеседования и анкетирования, по итогам обработки которых было проведено обобщение полученных результатов. Для уточнения разночтений и корреляции данных в ходе обработки после пройденного опроса с каждым студентом была проведена беседа, ориентированная на личностное понимание важности работы с достоверными источниками и способами ухода от фальсифицированной информации в процессе научной и исследовательской работы студентов.

Подготовка к проведению исследования показала, что от студентов потребовались новые умения и навыки, позволяющие им эффективно и адаптивно перейти в медиаобразовательное пространство, но при этом им не были предоставлены алгоритмы или рекомендации для фильтрации всех имеющихся образовательных медиаресурсов в Интернете для снижения уровня фальсификации получаемой информации.

Для студентов возникла практическая прикладная проблема поиска качественной образовательной медиаинформации, критического осмысления научных и лженаучных источников, охвата массивов обрабатываемой информации, выбора подходов к осмыслению медиатрендов и способов ухода от фальсифицированных научных данных. Очевидной стала нехватка у студентов развития медиаисследовательских компетенций, а значит, повысилась актуальность вопроса о развитии медиаграмотности студентов в сетевом обществе при осуществлении исследовательской деятельности. Состояние обозначенной научной проблемы можно считать динамично развивающимся, так как появляются новые труды, посвященные медийной грамотности, при этом сохраняются пробелы в вопросах формирования медиакомпетентности. Считаем, что в имеющихся исследованиях недостаточно внимания уделено процессу формирования медиаисследовательских компетенций в студенческой среде с учетом отсутствия контролируемого алгоритма по способам снижения рисков использования фальсифицированной информации при изучении гуманитарных дисциплин. В этой

² Огурцов А. П. Подделки в науке. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/poddelki-v-nauke/viewer (дата обращения 27.03.2023).

³ Виноградова Т. В. Исследовательская недобросовестность. 2017. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatelskaya-nedobrosovestnost-tenevaya-storona-nauki/viewer (дата обращения 27.03.2023).

⁴ Тищенко П. Д. Проблема добросовестности в научных исследованиях. 2013. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-dobrosovestnosti-v-issledovaniyah/viewer (дата обращения 27.03.2023).

⁵ Юдин Б. Г. О добросовестности в исследованиях. 2015. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-dobrosovestnosti-v-issledovaniyah/viewer (дата обращения 27.03.2023).

связи было организовано и проведено исследование.

Результаты исследования

Реальная практика показывает, что выявленные нами проблемы характерны и для других вузов, поэтому полученные результаты можно транслировать и тиражировать для обмена педагогическим, методическим и организационным опытом по формированию медиакомпетентности студентов в процессе учебно-воспитательной деятельности. Интерпретация полученных данных позволила нам обозначить ключевые результаты.

Распределение ответов на вопрос «Готовы ли Вы заниматься исследовательской деятельностью, преимущественно используя медиаресурсы и медиатехнологии?» представлено на рис. 1. Мы видим, что 69,5 % респондентов демонстрируют полную готовность («да» – 35 %, «скорее да» – 34,5 %) к использованию медиаресурсов в учебном процессе, то есть демонстрируется осознанное отношение к исследовательской деятельности. При этом 14 % ответили «нет» и 15 % – «скорее нет». Данный показатель мы интерпретируем как удовлетворительный уровень готовности, способствующий формированию медиакомпетентности студентов.

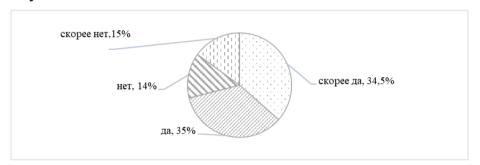


Рис. 1. Готовность студентов к исследовательской деятельности с преимущественным использованием медиатехнологий и медиаресурсов

Далее мы уточнили, к каким медиаисточникам и альтернативным медийным ресурсам обращаются студенты, если требуется ознакомиться с изучаемой проблемой, если необходимо погружение в глубину вопроса, поиск и анализ альтернативных мнений. Итоги опроса показаны в табл. 1, распределение предпочтений приведено в процентном соотношении (%).

Таблица 1. Распределение приоритетов и предпочтений по медиаресурсам и медиаисточни- кам

Источник/ ресурс	Ознакомление	Погружение	Альтернативы
Соцсети	68,2	22,7	8,1
Интернет- СМИ	74,1	21,2	4,7
Телеканалы	54,1	22,3	24,6
Журналы	33,1	42,8	23,1

Газеты	22,7	12,3	65
Радио	11,2	_	86,8

Видим, что лидерами для студентов среди медиаисточников и медиаресурсов для ознакомления с учебными темами являются интернет-СМИ (74,1 %), затем идут социальные сети (68,2 %) и профильные телеканалы (54,1 %), далее следуют сайты журналов (33,1 %), газет (22,7 %) и профильные радиостанции (11,2 %).

В беседе мы установили, что выбор данных ресурсов полностью осмыслен — студенты объясняют такое предпочтение возможностью более высокой оперативности поиска и обработки информации и получения первичных данных.

При конкретизации и уточнении предпочтений выяснилось, что лидер среди социальных сетей – «ВКонтакте» (63,3 %). Среди интернет-СМИ предпочтения были отданы Nplus1.ru – 86,2 %, Postnauka.ru – 78,8 %, далее Naked-science.ru – 64,2 %, затем Nauka.tass.ru – 51,8 %. Такое предпочтение обосновано и в целом совпадает с рейтингами популярности научных интернет-СМИ в ведущих рейтинговых агентствах (Медиалогия) за 2022 год. Среди телеканалов выделяются «Телеканал Наука» (82,1 %), затем предпочтения отдаются телеканалу You Tube (79,8 %) и его отдельным программам, посвященным науке. Что касается погружения в глубину вопроса, то есть более качественного изучения информации, предпочтения распределились следующим образом. На первом месте профильные журналы – их назвали 42,8 % респондентов, примерно в равном соотношении предпочтений находятся интернет-СМИ, соцсети и телеканалы (по 22 %), в меньшей степени (12,3 %) актуальны газеты. При беседе о конкретных журналах мы установили, что актуальными для погружения в глубину вопроса студенты считают National Geographic (66,9 %), «Знание – сила» (22,1 %), «Наука» (19,3 %), «Наука и жизнь» (18,2 %). Студенты объясняют свой выбор авторитетностью источников, рейтинговыми позициями в ведущих аналитических агентствах и положительными откликами в среде профессиональных ученых. При поиске альтернативных мнений и идей студенты выделяют радио и газеты, а также телеканалы и журналы, в числе авторитетных радиоисточников называют «Вести ФМ» и передачу «Наука 2.0», радио «Культура» с передачей «Очевидное-невероятное». К авторитетным газетам относят издание «Газета.ру» (78,8 %) с разделом «Наука», «Российскую газету» (98,4 %) с разделом «Наука» и газету научного сообщества «Поиск» (44,2 %), учрежденную Российской академией наук.

Таким образом, первая часть исследования показала, что студенты очень активны в исследовательской деятельности и регулярно обращаются к медиаресурсам при поиске и анализе информа-

ции. Далее мы задали вопрос «Какие медиаисточники, по Вашему мнению, представляют верифицированную, достоверную информацию с минимальной фальсификацией данных?» (рис. 2).

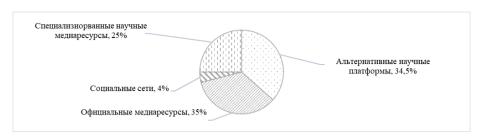


Рис. 2. Оценка студентами медиаисточников с точки зрения предоставления верифицированной информации

Опрос показал, что 35 % респондентов абсолютно доверяют той информации, которая размещена в официальных медиаизданиях, при этом 34,5 % уверены, что нет фальсификации научных данных именно на альтернативных научных платформах, а 25 % уверены в достоверности научной информации на специализированных научных медиаресурсах. Если сопоставить данные с результатами табл. 1, то мы увидим, что 68,2 % респондентов обращаются именно к ресурсам соцсетей для первоначального ознакомления с вопросом, при этом лишь 4 % уверены в отсутствии фальсификации данного ресурса.

«Назовите медиаресурсы, на которых Вы сталкивались с очевидной фальсификацией информации при подготовке заданий и исследований на гуманитарных дисциплинах» — при ответе на этот вопрос студенты указали ресурсы Studopedia, Studofile, Spravochnik.ru, Vuzopedia (соотношение приведено на рис. 3)

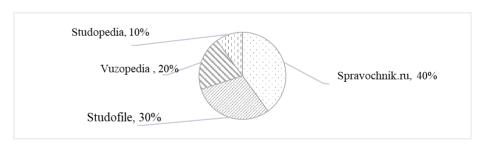


Рис. 3. Медиаресурсы-антилидеры

Это дает повод задуматься о том, как можно использовать социальные сети и иные массмедийные популярные среди молодежи ресурсы для подготовки студентов к гуманитарным дисциплинам и проводить исследовательскую работу в рамках этих дисциплин с гарантированным уходом от получения фальсифицированной информации.

Ответы на вопрос о том, какие факты фальсификации были обнаружены в указанных образовательных медиаресурсах после сравнения данных с официальными академическими и энциклопедическими источниками, представлены на рис. 4.

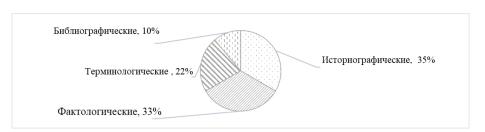


Рис. 4. Группы установленных фальсификаций в образовательных медиаресурсах

Видим, что наибольший процент (35 %) составила историографическая фальсификация, то есть неточное или ошибочное указание научной даты, научного периода. Далее с небольшим отрывом (33 %) следует группа фактологических фальсификаций с неточным, неполным или заведомо искаженным научным фактом или событием, 22 % составляет терминологическая фальсификация, то есть неверно использованный научный термин, не имеющий отношения к исследуемому вопросу. Чуть реже (10 %) встречаются библиографические фальсификации, связанные с жизнью и деятельностью ученых и мыслителей.

Следовательно, можно сказать, что регулирование влияния фальсификации в информационной среде на сознание молодежи является обязательным. Иначе очевидным становится следующий парадокс: при полном недоверии к информации в массмедийных ресурсах студенты все равно обращаются к данному типу источников лишь потому, что интерпретация научного факта или события представлена в них проще, более адаптированно, в научно-популярном формате. С одной стороны, студенты демонстрируют осмысленный подход, умение и способность использовать медиаплатформы в точно поставленных целях, с другой стороны, они не обладают абсолютной уверенностью в качестве получаемой информации, заведомо предполагая ее возможную фальсификацию. То есть исследовательские компетенции студентов формируются на недостоверной, фальсифицированной базе, что искажает медиаумения и медиазнания и негативно влияет на качество кругозора, представляющего околонаучное понимание исследуемого вопроса, а в случае гуманитарных дисциплин ведет к негативным последствиям при формировании общекультурной модели поведения молодежи.

Обсуждение и заключения

В нашем исследовании представлена попытка установить связь между формированием исследовательских компетенций, формированием сознания молодежи и общекультурной моделью поведения в контексте тотальной медиатизации. В ходе проделанного исследования были сформулированы выводы, позволяющие обозначить основные проблемные точки и разработать рекомендации как по общим вопросам формирования исследовательских компетенций молодежи в условиях фальсификации медиаобразовательной среды, так

и в плане получения молодым поколением медиаисследовательских знаний и навыков. Сформулируем выводы:

- 1. Динамика медиатизации учебных процессов требует от образовательных технологий качественного перехода на новые медиаобразовательные источники, гарантирующие максимальную достоверность получаемой информации.
- 2. Многообразие масс-медийных ресурсов должно быть выверено и представлено в виде обработанной медиаразвивающей системы, формирующей научную позицию и общекультурную модель поведения молодежи, ориентированной на активное участие в исследовании гуманитарных дисциплин.
- 3. Учебная и исследовательская работа при поддержке и содействии преподавателей в ходе освоения материалов медиаобразовательных ресурсов должна усиливать критическое осмысление воспринимаемой информации, минимизируя возможность использования фальсифицированного контента.
- 4. При организации воспитательной работы следует учитывать, что в ходе освоения гуманитарных дисциплин молодежь не должна приходить к негативным выводам при формировании своего кругозора и научной картины мира.
- 5. Медиаобразовательная среда должна быть идеологически созвучна с историческими взглядами в вопросах гуманистического осмысления ключевых событий общества вне зависимости от политического контекста и информационной повестки СМИ, усиливающих фальсификацию научных знаний.

Представленные рекомендации позволят регулировать процесс формирования медиаисследовательских компетенций студентов в ходе преподавания гуманитарных дисциплин в условиях медиатрансформации высшего образования и повышенной фальсификации данных в интернетпространстве. Для снижения влияния фальсификации на молодежь в ходе изучения гуманитарных знаний следует:

- 1. Активизировать деятельность вузов по созданию организационно-педагогических условий медиасопровождения образовательного процесса, в частности при изучении студентами гуманитарных дисциплин.
- 2. Создать внеурочные студенческие творческие объединения под эгидой формирования медиаграмотности в условиях фальсификации и искажения информации на медиаобразовательных ресурсах.
- 3. Системно повышать квалификацию педагогов в сфере цифровых технологий и способствовать их дальнейшему медиаразвитию, соответствующему требованиям цифровой образовательной среды.

- 4. Регулярно вести мониторинг уровня сформированности медийной компетентности студентов в вузовской среде в контексте современных медиатрендов.
- 5. Организовать исследовательскую помощь и сопровождение научно-поисковой деятельности студента со стороны педагога. Проводить совместное критическое обсуждение найденных медиаматериалов.
- 6. Обязательно сверять медийную информацию с академическими источниками и учебными изданиями, выпускаемыми ведущими издательствами, проводить консультации с экспертами.
- 7. Вырабатывать для студентов и преподавателей гуманитарных дисциплин алгоритмы поиска и верификации медиаматериалов.

Данные рекомендации позволят наработать методику проведения медиаисследований и снизить вероятность использования фальсифицированной информации, что обеспечит более качественный уровень формирования когнитивных характеристик студентов и устойчивую общекультурную модель поведения в информационном обществе.

Список источников

- 1. Гапанович С. О., Левченко В. Ф. К вопросу об информационной антропоэкологии // Принципы экологии. 2017. № 4. С. 4–16.
- 2. Дружилов С. А. Негативные воздействия современной информационной среды на человека: психологические аспекты // Психологические исследования. 2018. № 11 (59). С. 11–17.
- 3. Крайнюков С. В. Влияние современных информационных технологий на картину мира человека // Социальная психология и общество. 2019. Т.10, № 4. С. 23–41.
- 4. Носова С.С., Кужелева-Саган И. П. Молодежь в сетевом информационно-коммуникационном обществе // Сибирский психологический журнал. 2013. № 49. С. 85–96.
- 5. Возчиков В. А., Арутюнян А. Ю. Медиаграмотность в педагогической интерпретации // Медиаобразование. 2014. № 2. С. 56–67.
- 6. Федоров А. В. Электронная научная энциклопедия «Медиаобразование и медиакультура»: начало пути // Медиаобразование. 2011. № 3. С. 25–30.
- 7. Федоров А. В. Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы // Alma mater. Вестник высшей школы. 2011. № 7. С. 34–44.
- 8. Троянская С. Л. Развитие медиакомпетентности студентов в образовательной деятельности // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия, психология, педагогика. 2017. № 2. С.

255-261.

- 9. Саяпин В. О. Смысловые реалии виртуальной пропаганды в сети Интернет // Европейский журнал общественных наук. 2014. № 1–2 (40), С. 23–29.
- 10.Юдин Б.Г. О проблемах подготовки студентов к научному исследованию // Высшее образование. 2011. № 1. С. 21–28.
- 11. Хашпакянц Н. О. Фальсификация в научном познании // Вестник магистратуры. 2017. № 1. С. 37–40.
- 12.Поляруш А. А. Фальсификация знаний как теоретическая основа концепции открытого общества // Эпоха науки. 2019. № 20. С. 549–557.
- 13. Коньков С. В. Исторический аспект возникновения медиакомпетентности // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2017. № 1. С. 55–57.

References

- 1. Gapanovich S. O., Levchenko V. F. To a question on information anthropoecology. *Principy ekologii* = Principles of ecology. 2017; 4:4-16. (In Russ.)
- 2. Druzhilov S. A. Negative impacts of modern information environment on a person: psychological aspects. *Psihologicheskie issledovaniya* = Psychological research. 2018; 11:11-17. (In Russ.)
- 3. Krainyukov S. V. The influence of modern information technologies on a picture of the world of the person. *Social'naya psihologiya i obshchest-vo* = Social psychology and society. 2019; 4:23-41. (In Russ.)
- 4. Nosova S. S., Kuzheleva-Sagan I. P. Youth in the network information and communication society. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* = Siberian Psychological Journal. 2013; 49:85-96. (In Russ.)
- 5. Vozchikov V. A., Arutyunyan A. Yu. Media literacy in pedagogical interpretation. *Mediaobra-zovanie* = Media-education. 2014; 2:56-67. (In Russ.)
- 6. Fedorov A. V. Electronic scientific encyclopedia "Media-education and media-culture": the beginning of the way. *Mediaobrazovanie* = Media-education. 2011; 3:25-30. (In Russ.)
- 7. Fedorov A. V. Technology of Media Competence and Critical Creative Thinking Development in the Process of Media Education of Students: Common Approaches. *Alma mater. Vestnik vysshej shkoly* = Alma mater. Bulletin of the Higher School. 2011; 7:34-44. (In Russ.)
- 8. Troyanskaya S. L. Development of students' media competence in educational activities. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. *Seriya: Filosofiya, psihologiya, pedagogika* = Bulletin of the Udmurt University. Series: Philosophy, Psychology, Pedagogy. 2017; 2:255-261. (In Russ.)

- 9. Sayapin V. O. Meaningful realities of virtual propaganda on the Internet. *Evropejskij zhurnal obshchestvennyh nauk* = European Journal of Social Sciences. 2014; 1:23-29. (In Russ.)
- 10. Yudin B. G. About the problems of preparing students for scientific research. *Vysshee Ob-razovanie* = Higher education. 2011; 1:21-28. (In Russ.)
- 11.Khashpakyants N. O. Falsification in scientific cognition. *Vestnik magistratury = Bulletin of the Graduate School*. 2017; 1:37-40. (In Russ.)
- 12. Polyarush A. A. Falsification of knowledge as a theoretical basis of the open society concept. *Epoha nauki* = The Age of Science. 2019; 20:549-557. (In Russ.)
- 13. Kon'kov S. V. Historical aspect of the emergence of media competence. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk* = International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2017; 1:55-57. (In Russ.)

Информация об авторах:

Ковшов И. В. – доцент кафедры социальногуманитарных и естественно-научных дисциплин, канд. ист. наук, доц.

Перевозова О. В. – доцент кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью, канд. пед. наук, доц.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kovshov I. V. – Associate Professor at the Department of Socio-Humanitarian and Natural Science Disciplines, Ph.D. (History), Doc.

Perevozova O. V. – Associate Professor of the Department of Journalism, Advertising and Public Relations, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Contribution of the authors: all authors have made an equivalent contribution to the publication. The authors declare no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию 12.05.2023; одобрена после рецензирования 20.05.2023; принята к публикации 24.05.2023.

The article was submitted 12.05.2023; approved after reviewing 20.05.2023; accepted forpublication 24.05.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С. 66–69. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):66-69.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья УДК 373.3(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_03_66

Проектная деятельность как средство формирования универсальных учебных регулятивных действий младших школьников

Елена Александровна Котькина^{1*}, Наталья Владимировна Рябова²

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

¹e.a.kotkina@bk.ru*, https://orcid.org/0000-0002-6319-4514

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического исследования, в основе которого лежат общенаучные методы познания: анализ, синтез, сравнение, обобщение, обработка и интерпретация полученных результатов; в ходе исследования рассмотрены виды деятельности младшего школьника, обеспечивающие формирование универсальных учебных регулятивных действий. В работе раскрыты понятия деятельность, учебная деятельность, проектная деятельность; обосновано, что проектная деятельность развивается вусловиях ведущей деятельностимладшего школьника—учебной и предоставляет возможность для формирования универсальных учебных регулятивных действий младших школьников. На основании систематизации педагогического опыта предложено теоретическое обоснование того, что проектная деятельность может служить средством формирования универсальных учебных регулятивных действий младших школьников.

Ключевые слова: деятельность, учебная деятельность, проектная деятельность, универсальные учебные регулятивные действия

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

Для цитирования Котькина Е. А, Рябова Н. В. Проектная деятельность как средство формирования универсальных учебных регулятивных действий // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 66–69. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_66.

PEDAGOGY

Original article

Project activity as a means of forming universal educational regulatory actions among junior schoolchildren

Elena Al. Kotkina 1*, Natalya V. Ryabova²

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

Abstract. The article presents the results of a study based on general scientific methods of cognition: analysis, synthesis, comparison and generalization of results. The article considers the types of activities of a junior schoolchild that ensure the formation of universal educational regulatory actions. The paper reveals the concepts of activity, educational activity, project activity; it is substantiated that the project activity develops in

²ryabovanv@bk.ru, https://orcid.org/ 0000-0002-0697-483X

¹ e.a.kotkina@bk.ru*, https://orcid.org/0000-0002-6319-4514

² ryabovanv@bk.ru, https://orcid.org/ 0000-0002-0697-483X

[©] Котькина Е. А, Рябова Н. В., 2023

the conditions of the leading activity of the younger schoolchildren – educational, and provides an opportunity for the formation of universal educational regulatory actions of younger schoolchildren. The theoretical study conducted by the author proves that project activities can serve as a means of forming universal educational regulatory actions of younger students.

Keywords: junior schoolchildren, universal educational regulatory actions, activities, educational activities, project activities

Acknowledgments: the research has been performed within the grant for scientific research works on the priority focus areas of scientific activity of the partner higher educational institutions in network interaction (M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic "Theoretical Foundations for the Formation of Regulatory Universal Rules for the Behavior of Primary School Students in Project Activities".

For citation: Kotkina E. A., Ryabova N. V. Project activity as a means of forming universal educational regulatory actions among junior schoolchildren. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):66-69. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 69.

Введение

Современное начальное образование активно идет вперед, стремится соответствовать меняющимся требованиям общества и тем самым подготовить младших школьников к умению самостоятельно организовывать свою деятельность, контролировать и оценивать ее, также ставить цели, планировать свои действия. Именно поэтому формирование универсальных учебных регулятивных действий (УУРД) младших школьников приобретает все большее значение в образовательном процессе. Для них развитие УУРД имеет особую важность, так как с приходом в школу дети начинают осуществлять новые для них действия по планированию и решению учебных задач, получению результата, установке причины, послужившей успеху или неудачам; выполняют действия для корректировки собственных учебных действий и, соответственно, учатся выстраивать логическую последовательность вышеперечисленных действий. Для данного возрастного этапа характерно возникновение проблем с организацией деятельности, а это напрямую связано с использованием умений самоорганизации, самоконтроля и самооценки. Совершенствовать УУРД у младших школьников целесообразно через практику, что обуславливает важность выбора средств, которые помогут организовать такие условия, в которых они смогут учиться и применять эти навыки, постепенно развивая умения к самоорганизации, самоконтролю и самооценке.

Актуальность нашего исследования вызвана необходимостью поиска эффективного средства формирования УУРД младших школьников. В настоящем исследовании проведен анализ понятий деятельность, учебная деятельность, проектная деятельность относительно младшего школьного возраста — возраста, который является сензитивным для формирования УУРД.

Обзор литературы

Для доказательства актуальности нашего исследования нами был рассмотрен ряд понятий. В первую очередь это понятие *деятельность*, представленное в трудах педагогов, психологов и фило-

софов Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, И. А. Зимней, Б. Г. Ананьева, Э. В. Ильенкова, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. В. Хуторского, В. Д. Шадрикова, Г. И. Щукиной, Г. П. Щедровицкого, в обобщенном виде деятельность рассматривается как система, имеющая свое собственное строение и содержание, а также свои внутренние структурные компоненты. Учебная деятельность характеризуется в работах Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, А. Дистервега, К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого, А. П. Нечаева, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, А. С. Макаренко, Д. Б. Эльконина и определяется как деятельность, которая побуждается своими мотивами и имеет свое содержание, обобщенные способы действий. Проектная деятельность содержательно раскрывается в исследованиях Н. Е. Веракса, П. Ф. Каптерева, Н. В. Матяш, К. Н. Поливановой и определяется как деятельность, интегрирующая в себе элементы учебной, творческой, познавательной деятельности, имеющая структурные компоненты.

Материалы и методы

В ходе научного исследования нами использовались методы, которые позволили сформулировать теоретические основы разрабатываемого вопроса (теоретический анализ нормативно-правовых документов, научной литературы по проблеме исследования, обобщение и систематизация полученных данных).

Результаты исследования

В трудах С. Л. Рубенштейна *деятельность* трактуется как преднамеренная активность личности, проявляемая в процессе решения жизненно важных задач. Теория автора гласит о том, что между психикой и деятельностью человека неразрывная связь: деятельность влияет на психику и обуславливает ее [1]. В исследованиях А. Н. Леонтьева *деятельность* определяется как совокупность действий, которые обусловлены одним и тем же мотивом, она включает в себя шесть структурных компонентов (потребности, мотивы, цели, действия, операции, условия), при этом действие является определенным процессом, который направлен на достижение осознанно поставленной

цели [2].

Младший школьный возраст характеризуется тем, что ведущей деятельностью является учебная. Учебная деятельность, по мнению В. В. Давыдова, определяется как процесс, в результате которого образуются новые знания, умения, навыки и совершенствуются уже существующие способности [3]. Нужно уточнить, что такой вид деятельности, как учебная, в младшем школьном возрасте только начинает образовываться, поэтому целесообразно говорить о ней, как о развивающем виде деятельности, которая меняется на всех ступенях образования [4]. Согласно теории П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной, в результате учебной деятельности возникают новые знания и умения у учащихся [5]. Д. Б. Эльконин доказал, что именно в младшем школьном возрасте наиболее благоприятно закладываются основы умения учиться; появляются предметные знания; учебная деятельность формирует все основные новообразования ребенка и в ней происходят изменения самого себя как субъекта учения. Автором выделяются следующие структурные компоненты: мотив, цель и целеполагание, учебные действия, действия контроля, действия оценки [6]. В. В. Репкин также выделяет такие структурные компоненты, как мотивы, целеполагание, планирование, контроль и самоконтроль, оценка и самооценка [7]. По мнению К. Н. Поливановой, учебной является та деятельность, в которой развиваются и иные виды деятельности, в том числе проектная. В свою очередь, проектная деятельность представляет собой такую деятельность, в которой младшие школьники самостоятельно ставят цели, анализируют предполагаемый продукт, вырабатывают план решения, получают результат, корректируют его и оценивают [8].

В деятельности выделяют ориентировочную основу (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.), которая определяется как система представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия [5]. Поэтому ориентировочная основа проектной деятельности может быть представлена следующими операциями: планирование действия по решению учебной задачи для получения результата; выстраивание последовательности выбранных действий; установка причины успеха (неудач) в учебной деятельности; корректировка своих учебных действий для преодоления ошибок. Это позволяет заключить, что ориентировочная основа проектной деятельности дает возможность младшему школьнику ориентироваться в ней, определять цель, планировать, подбирать необходимые средства для осуществления, представления образа конечного продукта.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет включение проектной деятельности в учебную деятельность как возможное средство достижения планируемых результатов, в том числе метапредметных, которые включают в себя УУРД¹. По мнению К. Н. Поливановой, проектная деятельность несет в себе все свойства деятельности в целом и поэтому обладает основными признаками и любой структурой деятельности: потребность, мотивы, цели, действия, операции [8]. Некоторые авторы дополняют структуру проектной деятельности путем внедрения компонентов контроля и рефлексии [9].

Итак, проектная деятельность — это деятельность с определенными структурными компонентами, которые выстроены в конкретной последовательности и взаимосвязаны друг с другом, при этом следует уточнить, что на каждом ее этапе развиваются умения самоорганизации, самоконтроля и самооценки, с помощью которых выполняются определенные операции, тем самым осуществляются действия, тождественные УУРД [10]. Для начала в процессе возникает потребность, далее появляется мотивация; определяется цель; выполняются действия, которые включают в себя операции, в результате чего появляется планируемый итог деятельности.

Таким образом, младший школьник, выполняя деятельность, от осознания мотивов, потребностей, целей, операций и действий приходит к овладению универсальных учебных действий, что представляют собой умения самоорганизации, самоконтроля и самооценки.

Обсуждение и заключения

Исследование проблемы формирования универсальных учебных регулятивных действий младших школьников привело нас к следующим выводам: во-первых, деятельность, учебная деятельность, проектная деятельность имеют схожие структурные компоненты, однако проектная деятельность предполагает осуществление учебных задач, в ходе которых учащиеся самостоятельно определяют цели и пути их решения, планируют, корректируют и оценивают свою деятельность; во-вторых, проектная деятельность является важным средством овладения умений самоорганизации, самоконтроля и самооценки, так как именно в процессе проектной деятельности предполагается решение учебных задач, в ходе которых младший школьник самостоятельно анализирует и систематизирует полученные знания, а также принимает самостоятельное решение; в-третьих, проектная деятельность является дополнительным средством формирования универсальных учебных регулятивных действий младших школьников, т. к. именно в данном виде деятельности активно развиваются умения целеполагания, планирования, умения контролировать и корректировать, а также умения саморегулирования.

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: 26.05.2023).

Список источников

- 1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2002. 189 с.
- 2. Леонтьев Д. А. Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. М.: АПН СССР, 1990. 180 с.
- 3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 2001. 327 с.
- 4. Зейналов Г. Г. Деятельностный подход как парадигма современного образования // Учебный эксперимент в образовании. 2017. № 1. С. 6–11.
- 5. Гальперин П. Я., Талызина Н. В. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных. М.: Академия, 1968. 135 с.
- 6. Эльконин Д. Б. Детская психология. Развитие ребенка от рождения до 7 лет. М.: Академия, 1960. 328 с.
- 7. Репкин В. В., Репкина Н. В. Что такое развивающее обучение. М. : Авторский клуб, 2015. 140 с.
- 8. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 192 с.
- 9. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение. М.: Академия, 2014. 160 с.
- 10. Рябова Н. В., Котькина Е. А., Терлецкая О. В. Формирование универсальных учебных действий младших школьников // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13, № 4. С. 51–59.

References

- 1. Rubinshtein S. L. Fundamentals of general psychology: a textbook for universities. St. Petersburg, Peter, 2002. (In Russ.)
- 2. Leontiev D. A. Activity approach in psychology: problems and prospects. Moscow, APN SSSR, 1990. 180 p. (In Russ.)
- 3. Davydov V. V. Theory of developing education. Moscow, INTOR, 2001. 327 p. (In Russ.)
- 4. Zeynalov G. G. Activity approach as a paradigm of modern education. *Uchebnyj eksperiment* = The Educational experiment in education. 2017; 1:6-11. (In Russ.)
- 5. Galperin P. Ya., Talyzina N. V. Formation of knowledge and skills based on the theory of gradual assimilation of mental. Moscow, Academy, 1968. 135 p. (In Russ.)
- 6. Elkonin D. B. Child psychology. Child development from birth to 7 years. Moscow, Academy, 1960. 328 p. (In Russ.)

- 7. Repkin V. V., Repkina N. V. What is developmental education. Moscow, Author's club, 2015. 140 p. (In Russ.)
- 8. Polivanova K. N. Project activities of school-children: a guide for teachers. Moscow, Education, 2011. 192 p. (In Russ.)
- 9. Matyash N. V. Innovative pedagogical technologies. Project training. Moscow, Academy, 2014. 160 p. (In Russ.)
- 10. Ryabova N. V., Kotkina E. A., Terletskaya O.V. Formation of universal educational actions of junior schoolchildren. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(4):51-59. (In Russ.)

Информация об авторах:

Котькина Е. А. – аспирант кафедры педагогики, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии.

Рябова Н. В. – зав. кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии, д-р пед. наук, доц., Почет. работник сферы обр. РФ, Заслуж. деятель науки РМ.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

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

Ryabova N. V. – Head of Department of Special Pedagogy and Medical Foundations of Defectology, Dr. Sci. (Pedagogy), Doc., Honorary Worker of Education of the RF, Honored Scientist of the RM.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 30.05.2023; одобрена после рецензирования 08.06.2023; принята к публикации 10.06.2023.

The article was submitted 30.05.2023; approved after reviewing 08.06.2023; accepted for publication 10.06.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С.70–76. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):70-76.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья УДК 372.881.111.1 37

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_03_70

Формирование функциональной грамотности у будущих учителей иностранных языков

Елена Александровна Левина ^{1*}, Светлана Геннадьевна Вишленкова ², Людмила Валерьевна Варданян³

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

¹e-lyo@yandex.ru *, https://orcid.org/0000-0002-8034-2144

Анномация. Проблема формирования функциональной грамотности является одной из важнейших в современной методике обучения иностранным языкам. Актуальность статьи обусловлена необходимостью подбора и включения в процесс профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка интерактивных методов обучения с целью создания эффективных условий для успешного формирования их функциональной грамотности. Экспериментальная работа включала четыре этапа: выявление исходного уровня сформированности функциональной грамотности, анализ и подбор интерактивных методов, проведение занятий с использованием отобранных методов, тестирование достигнутого уровня сформированности функциональной грамотности. В результате исследования установлено, что согласно данным тестирования в начале и конце эксперимента число студентов, не прошедших тест, снизилось с 46 % до 14 %, а число студентов, прошедших тест, возросло с 54 % до 86 %, что свидетельствует об эффективности внедренных интерактивных методов обучения.

Ключевые слова: функциональная грамотность, формирование функциональной грамотности, интерактивные методы обучения, профессиональная подготовка обучающихся, экспериментальная работа

Благодарности: работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Формирование функциональной грамотности у будущих учителей иностранных языков».

Для цитирования: Левина Е. А., Вишленкова С. Г., Варданян Л. В. Формирование функциональной грамотности у будущих учителей иностранных языков // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 70–76. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 70

PEDAGOGY

Original article

Formation of functional literacy among future teachers of foreign languages

Elena A. Levina^{1*}, Svetlana G. Viishlenkova², Lyudmila V. Vardanyan³

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

¹e-lyo@yandex.ru *, https://orcid.org/0000-0003-1446-5880

²svetlana.vishlenkova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-6310-2499

³ljudmila v@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9321-0247

Abstract. The problem of formation of functional literacy is one of the most important in the modern methodology of teaching foreign languages. The relevance of the article is due to the need to select and include interactive teaching methods in the process of professional training of future foreign language teachers in

²svetlana.vishlenkova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0001-9747-9844

³ljudmila_v@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-9321-0247

[©] Левина Е. А., Вишленкова С. Г., Варданян Л. В., 2023

order to create effective conditions for successful formation of their functional literacy. The experimental work included four stages: identification of the initial level of formation of functional literacy, analysis and selection of interactive methods, conducting classes using selected methods, testing the achieved level of formation of functional literacy. The study found that according to the testing data at the beginning and end of the experiment, the number of students who failed the test decreased from 46% to 14%, and the number of students who passed the test increased from 54% to 86%, which indicates the effectiveness of implemented interactive teaching methods.

Keywords: functional literacy, formation of functional literacy, interactive teaching methods, professional training of students, experimental work

Acknowledgements: the work was carried out within the framework of a grant to conduct research on priority areas of scientific activity of partner universities in networking (South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic "Formation of functional literacy among future teachers of foreign languages".

For citation: Levina E. A., Vishlenkova S. G., Vardanyan L. V. Formation of functional literacy among future teachers of foreign languages. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):70-76. https://doi.org/ 10.51609/2079-3499_2023_14_03_70

Введение

Современная система образования в последние годы претерпевает ряд изменений, которые касаются различных аспектов учебного процесса. В области преподавания отдельных дисциплин возникают новые методы, которые нацелены на увеличение эффективности обучения и получения высоких результатов обучающимися.

К ведущим тенденциям развития современного образования принято относить принципы, формирующие систему критериев, которые можно определить путем проявляемых в реальных жизненных ситуациях умений. Это обусловлено тем, что обучение в вузе теперь состоит не в передаче готовых знаний, как это было раньше, а в развитии умения приобретать их на протяжении всей жизни, формировании функциональной грамотности. Поскольку современное информационное общество имеет тенденцию к потере важности и актуальности накопленных знаний в пользу постоянного приобретения новых знаний, то возникает вопрос, как современному преподавателю научить обучающихся приобретать и реализовывать ключевые составляющие функциональной грамотности.

Высокий уровень квалификации и достаточный объем получаемых знаний, умений и навыков легли в основу качественной профессиональной подготовки студентов языковых профилей обучения, основанной на формировании функциональной грамотности у будущих учителей иностранных языков. Как отмечают исследователи, на сегодняшний день на рынке труда востребованы специалисты, способные не просто действовать по инструкции, а подстраиваться под меняющиеся условия, со сложившимся духовно-личностным и творческим опытом, а также опытом профессиональной деятельности на основе практических умений [1].

Когда мы говорим о функциональной грамотности, то в первую очередь подразумеваем не

только умение читать и писать, но и анализ и интерпретацию текста, способность находить связи с уже имеющимися знаниями, извлекать и использовать нужную информацию в процессе коммуникации на иностранном языке. При этом имеют значение не столько сами знания, сколько способность применять их при решении проблемных заданий, быстрота и нестандартность мышления, мобильность и целеустремленность, коммуникативная и информационная культура. Именно поэтому преподавателю необходимо тщательно продумывать организацию занятия, подбирать эффективные методы, которые можно использовать в процессе профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка. К ним относятся интерактивные методы, проблеме внедрения которых в образовательный процесс с целью формирования функциональной грамотности посвящено настоящее исследование.

Обзор литературы

Исходная трактовка понятия функциональная грамотность была дана ЮНЕСКО в 1957 г. относительно взрослого населения, нуждающегося в формировании элементарной грамотности. При этом под функциональной грамотностью подразумевались умения чтения и письма, которые применялись в повседневной жизни для решения житейских проблем.

В современной методике существует множество определений термина функциональная грамотность.

Так, Н. Ф. Виноградова, трактуя понятие функциональная грамотность, считает её базовым образованием личности, готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром, возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи, способностью строить социальные отношения, совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку собственной грамотности [3]. Е. В. Сивякова понимает функциональную

грамотность как способность жить в высокотехнологичном обществе. Согласно исследователю именно функциональная грамотность определяет будущее каждого человека и оказывает влияние на его возможность учиться, освоить профессию и совершенствоваться в ней, переучиваться и повышать квалификацию [4].

По мнению А. А. Леонтьева, человек, считающийся функционально грамотным, способен использовать многообразие постоянно приобретаемых на протяжении жизни знаний, умений и навыков при решении максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [2].

Президент Международной ассоциации чтения Уильям С. Грей под функционально грамотным человеком подразумевает личность, владеющую такими операциями, как чтение и письмо, благодаря чему обеспечивается выполнение ежедневных потребностей в его привычном социокультурном пространстве [Цит. по: 2].

Рассмотрев представленные выше интерпретации функциональной грамотности, можно сделать вывод, что суть данного явления – это способность индивидуума адаптироваться к современным реалиям, умение жить в высокотехнологичном обществе. Успешное формирование функциональной грамотности возможно при соблюдении следующего перечня условий: достижение достаточного уровня интеллектуального и общекультурного развития, способность применять полученные знания при решении проблемных заданий, взаимодействовать в социуме, освоить профессию и совершенствоваться в ней, умение рефлексировать, использовать естественные (язык, жесты) и искусственные (цифровые) средства коммуникации.

Материалы и методы

Исследование проводилось с помощью таких методов, как анализ и обобщение данных по проблеме исследования, представленных в психолого-педагогической и методической литературе, педагогическое наблюдение, изучение опыта работы преподавателя иностранного языка по применению интерактивных методов с целью формирования функциональной грамотности, анкетирование, качественный и количественный анализ полученных результатов, математические методы обработки результатов исследования.

Результаты

Диагностирующий этап экспериментальной работы заключался в констатации исходного уровня сформированности функциональной грамотности студентов третьего курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» профиля подготовки «Иностранный язык

(английский, немецкий)» Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева. Диагностика входных условий проводилась в рамках изучения дисциплины «Практический курс немецкого языка» на основе использования материалов специально организованного тестирования. За каждое выполненное тестовое задание обучающийся мог получить максимум 5 баллов.

- 1. Найти и подчеркнуть в тексте слова из заданного списка слов.
 - 2. Заполнить пропуски, указанные в тексте.
- 3. Самостоятельно сформулировать и задать вопросы по информации, содержащейся в тексте.
- 4. Заполнить таблицу, используя информацию из текста.
- 5. Сформулировать выводы на основе информации из таблицы.
- 6. Отметить верные / неверные утверждения к аудиотексту.
- 7. Ответить на вопросы по содержанию аудиотекста.
 - 8. Написать эссе (200–250 слов).
 - 9. Описать картинку.
- 10. Обсудить с экзаменатором процесс, показанный на рисунке, в видеофрагменте.

Таким образом, количество максимально возможных баллов составило 50. Студент получал отметку «сдано», если набирал более 30 баллов. В других случаях считалось, что студент не прошел входной контроль.

На втором этапе исследования был осуществлен анализ и подбор интерактивных методов, с помощью которых можно было бы создать эффективные условия для успешного формирования функциональной грамотности обучающихся. Подборка интерактивных методов обучения включала такие методы, как «Ассоциации по алфавиту», «Учебный ландшафт», «Ковер из облаков» [5], «Мини-доклад», «Доклад на карточках», «Парадоксальный мозговой штурм» [6], «Ток-шоу» [7], «Метафорическая самооценка» [8], «Интеллекткарта на полу», «Две перспективы», «Биржа обмена» и др.

Опишем более подробно некоторые из отобранных методов интерактивного обучения.

Метод "Mindmap auf dem Boden" («Интеллект-карта на полу») — один из наиболее эффективных методов организации учебно-познавательной деятельности, стимулирования коллективной творческой активности, креативного мышления студентов, повышения уровня интеллектуального и общекультурного развития. Данный метод применяется при реализации самых различных учебных задач — планирование совместной работы над учебной темой, структурирование изучаемого материала, поиск возможных вариантов решения актуальной проблемы, представление результа-

тов по поиску путей ее решения. Универсальность данного метода заключается в возможности его использования на разных этапах работы над учебной темой — при организации контроля понимания изучаемой темы, повторении учебного материала, сборе необходимого языкового материала.

Различают два варианта практического применения данного метода.

- I. Интеллект-карта как средство контроля освоения учебного материала. Данный вариант предполагает следующую последовательность действий:
- 1. Преподаватель готовит карточки с понятиями / аспектами, рассматриваемыми в рамках изучаемой темы (все карточки одного цвета, например оранжевого).
- 2. Обучающиеся вслепую вытягивают одну из предлагаемых карточек.
- 3. На полу размещена основная структура ментальной карты. В центре находится карточка, на которой обозначено ключевое понятие (например, основная тема занятия "Probleme des Umweltschutzes" («Проблемы охраны окружающей среды»)). Вокруг расположены четыре разноцветные карточки с ключевыми пунктами / аспектами изучаемой темы, например синяя карточка для аспекта "Wasserverschmutzung" («Загрязнение воды»), зеленая для аспекта "Waldzerstörung" («Уничтожение леса»), желтая для аспекта "Luftverschmutzung" («Загрязнение воздуха»), красная для аспекта "Bodenbelastung" («Загрязнение почвы»).
- 4. Обучающиеся кладут свою карточку под соответствующим ключевым понятием / аспектом и встают рядом с ней. Далее преподаватель поочередно проверяет правильность сопоставления карточек и выясняет у всей группы, правильно ли расположена здесь карточка. Если понятие на карточке соответствует ключевому аспекту, то студент получает взамен точно такую же карточку соответствующего цвета и обменивает ее на карточку оранжевого цвета. То есть, например, он кладет карточку голубого цвета к голубой карточке с ключевым понятием / аспектом, а себе берет карточку оранжевого цвета. Эта оранжевая карточка хранится у каждого, но так, чтобы никто другой не мог видеть записанное на ней понятие.
- 5. Далее каждый студент получает задание: нарисовать какой-нибудь знак / символ к своему понятию на карточке, а затем придумать к нему движение рукой.
- 6. Все обучающиеся становятся в круг. Один из студентов показывает свой знак / символ (при этом следует попросить студентов ничего не говорить, даже если у них есть свои предположения) и демонстрирует свое движение, которое затем также повторяют остальные участники. И только после этого обучающимся разрешается отгадать, о

каком понятии идет речь. Знак / Символ сопоставляется с ментальной картой на полу. Это происходит до тех пор, пока все студенты не разместят на полу под соответствующее понятие свой знак / символ. Обсуждение всех вопросов, организационных моментов осуществляется на иностранном языке.

II. Совместная разработка метальной карты. Студенты получают задание: записать на карточках аспекты по актуальной теме (по одному аспекту – на карточке). Карточки кладут на пол и затем совместно пытаются структурировать собранный материал в форме кластеров. На следующем этапе студенты подбирают к карточкам ключевые понятия, которые записывают на разноцветных карточках большего размера, выстраивая таким образом групповую интеллект-карту. Далее каждый обучающийся выбирает для себя карточку с тем аспектом, который считает самым важным, и становится на данную карточку. Тем самым он демонстрирует, что имеет по данному аспекту свою точку зрения. На заключительном этапе каждый студент ищет себе партнера и начинает с ним дискуссию о том, почему важна его точка зрения.

Метод "Zwei Perspektiven" («Две перспективы») можно использовать для организации коллективной деятельности на разных этапах работы над учебной темой: 1) при введении в тему с целью получения информации о том, какие знания у студентов по предстоящей теме уже имеются; 2) повторении учебного материала в процессе изучения темы; 3) на завершающем этапе работы над темой, когда студенты обмениваются мнениями и дискутируют по тем или иным аспектам изученной темы. При применении метода преподаватель на полу размещает карточки с вопросами или ключевыми словами / понятиями по изучаемой теме. Например:

- 1. Welche Umweltprobleme gibt es in Deutschland / Russland? / Какие экологические проблемы существуют в Германии / России?
- 2. Woran zeigt sich besonders deutlich die Umweltverschmutzung? / В чем особенно четко проявляется загрязнение окружающей среды?
- 3. Warum tragen die Kraftwerke und Industrie zur Belastung der Natur? / Почему электростанции и промышленность обременяют природу?
- 4. Warum ist der Umweltschutz heutzutage ein zentrales Thema in der öffentlichen Diskussion? / Почему охрана окружающей среды является центральной темой общественного обсуждения в наши дни?
- 5. Warum ist unser Planet in großer Gefahr? / Почему наша планета находится в большой опасности?
- 6. Was können Sie selbst für den Umweltschutz machen? / Что Вы можете сделать для охраны окружающей среды?

- 7. Was gehört zu wichtigsten Indikatoren des ökologischen Fußabdrucks? / Что входит в число основных показателей экологического следа?
- 8. Welche Prinzipien der Umweltpolitik richten sich insbesondere gegen die Belastung der Umwelt? / Какие принципы экологической политики, в частности, направлены против воздействия на окружающую среду?
- 9. Wie können die Menschen unsere Umwelt retten? / Как люди могут спасти нашу окружающую среду?
- 10. Wie kann das Problem des Abfalls gelöst werden? / Как решить проблему отходов? и т. д.

Важно заметить, что вопросы по обсуждаемой теме должны затрагивать разные аспекты изучаемой темы, вызывать у обучающихся интерес, побуждать их к саморефлексии и выражению собственной позиции и точки зрения. В ходе занятия студенты объединяются в пары, просматривают все карточки и затем выбирают ту из карточек, по вопросу или аспекту которой они хотели бы более подробно обменяться своими мнениями. Обсудив данный вопрос, студенты переходят к другой карточке. При этом они становятся рядом с соответствующей карточкой, тем самым демонстрируя, что имеют свое видение по данному вопросу и могут выразить свою собственную позицию. На заключительной фазе применения данного метода может состояться пленарный обмен мнениями только по одному из предлагаемых вопросов учебной темы или обсуждение только тех моментов, которые особенно заинтересовали обучающихся.

Метод "Bewegungs-Lernen" («Обучение в движении») является достаточно действенным при введении и отработке учебного материала изучаемой темы. Метод способствует концентрации внимания и стимулированию мыслительных процессов в процессе восприятия учебной информации, развитию творческой и коммуникативной активности студентов. При применении метода студенты становятся в круг. Преподаватель демонстрирует первое движение и говорит, например, "Die Natur schützen" («Охранять природу»). Обучающиеся повторяют фразу и движение. Затем преподаватель называет следующую фразу и демонстрирует второе движение, например: "Den Müll abtrennen" («Разделять мусор») и т. д. После третьего раза преподаватель начинает все с начала и повторяет все предыдущие пункты. Таким образом в каждом случае преподавателем вводятся три новых слова / понятия и затем повторяются все предыдущие. Следует отметить, что подобным образом организуемое обучение в движении позволяет разрядить обстановку, снять психологический барьер у неуверенных в себе студентов, сделать процесс тренировки и запоминания материала легким и увлекательным.

Метод "Tauschbörse" («Биржа обмена»)

применяется на этапе отработки темы, когда студенты уже имеют определенные знания и опыт, могут поделиться ими с другими обучающимися и дополнительно получить много новой информации, стимулирующей их к дальнейшему освоению материала в процессе изучения темы. Приведем пример использования данного метода при изучении темы "Müllentsorgung" («Утилизация мусора»), который реализуется в следующей последовательности:

- 1. Каждый студент получает 4 карточки. На каждой карточке он записывает совет / мероприятие, который / которое, по его мнению, позволит справиться с проблемой утилизации отходов.
- 2. Преподаватель готовит 50 карточек, которые разложены на большом столе или на полу. Обучающиеся кладут к ним свои заполненные карточки. За это им разрешается на выбор взять три карточки с рекомендациями, подготовленными преподавателем.
- 3. Затем каждый студент размещает полученные три карты для себя в следующей последовательности: 1-я карточка самая важная; 2-я карточка вторая по значимости; 3-я карточка третья по значимости.
- 4. Все обучающиеся ходят по аудитории, при этом каждый из них должен обменяться, по крайней мере, одной карточкой с другим участником.
- 5. Студенты делятся на малые группы, задачей которых является выбрать из всех карточек три самые важные. Дополнительно к советам на карточках можно предложить придумать смешные названия.
- 6. Далее каждая группа должна представить на пленарном заседании свои советы на трех карточках исключительно творческим образом, например в форме рэпа, пантомимы, эскиза, плаката, картинки, и обсудить результаты на изучаемом языке.

Третий этап экспериментального исследования носил обучающий характер. На данном этапе были проведены занятия по теме «Проблемы охраны окружающей среды» ("Probleme des Umweltschutzes") (6 занятий — 12 часов) с применением вышеописанных интерактивных методов обучения с целью формирования функциональной грамотности обучающихся.

На четвертом этапе эксперимента было проведено тестирование обучающихся. Тестовые задания были разработаны в соответствии с формулировками, указанными в тесте на диагностирующем этапе. Информация о результатах испытаний до и после эксперимента представлена в табл. 1.

Таблица 1. Результаты тестирования в начале и конце эксперимента

Результаты	До эксперимента	После
тестирования	% (чел.)	эксперимента
		% (чел.)

Число студентов,	46 % (13)	14 % (4)
не прошедших		
тест		
Число студентов,	54 % (15)	86 % (24)
прошедших тест		

Обсуждение и заключения

В условиях современного информационного общества, имеющего тенденцию к потере важности и актуальности накопленных знаний в пользу постоянного приобретения новых знаний, формирование функциональной грамотности обучающихся является необходимым условием их профессиональной подготовки.

Интерактивные методы обучения направлены не только на организацию учебно-познавательной деятельности, но и на стимулирование коллективной творческой активности, креативного мышления студентов, организацию их взаимодействия в процессе решения различных задач и проблемных ситуаций, повышение уровня интеллектуального и общекультурного развития.

Проведенное исследование показало, что внедрение интерактивных методов обучения в процесс профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка способствует формированию его функциональной грамотности.

Список источников

- 1. Шукшина Т. И., Горшенина С. Н., Кулебякина М. Ю. Подготовка педагогических кадров в условиях реализации инновационной модели: вуз базовая кафедра образовательная организация // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 1 (25). С. 89–93.
- 2. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. М. : Баласс, 2003. 368 с.
- 3. Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с.
- 4. Сивякова Е. В. Грамотность для жизни // Коммерсанть. Наука. 2021. № 33. С. 40. URL: https://www.kommersant.ru/doc/5005676 (дата обращения: 25.04.2023).
- 5. Вишленкова С. Г., Левина Е. А. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов-бакалавров с помощью интерактивных методов в процессе обучения иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 11 (65/3). С. 192–195.
- Вишленкова С. Г., Кизрина Н. Г. Интерактивные методы как средство реализации практико-ориентированного обучения будущего учителя иностранного языка // Филология: научные исследования. 2018. № 10 (88). Ч. 1. С. 201–204.
 - 7. Левина Е. А., Еремина А. О. Использова-

ние ток-шоу в качестве практико-ориентированного задания при обучении иноязычному общению в педагогическом вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 4, № 3. С. 55–58.

8. Вишленкова С. Г. Формирование функциональной грамотности у будущих учителей иностранного языка посредством использования интерактивных методов обучения // Перспективы науки. 2022. № 7 (154). С. 69–73.

References

- 1. Shukshina T. I., Gorshenina S. N., Kulebyakina M. Yu. The training of teachers in terms of realization of innovative model: higher educational institution based department educational institution. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2016; 1(25):89-93. (In Russ.)
- 2. The educational system "School 2100". Pedagogy of common sense. Moscow, Balass, 2003. 35 p. (In Russ.)
- 3. Vinogradova N. F., Kochurova E. E., Kuznetsova M. I. Functional literacy of a junior schoolboy: a book for a teacher. Moscow, Russian textbook, 2018. 288 p. (In Russ.)
- 4. Sivyakova E. V. Literacy for life. *Kommersant. Nauka* = Kommersant. Sciense. 2021; 33:40. URL: https://www.kommersant.ru/doc/5005676 (accessed 25.04.2023) (In Russ.)
- 5. Vishlenkova S. G., Levina E. A. Activization of educational and cognitive activity of undergraduate students using interactive methods while teaching a foreign language. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philological sciences. Questions of theory and practice. 2016; 11(65/3):192-195. (In Russ.)
- 6. Vishlenkova S. G., Kizrina N. G. Interactive methods as a means of implementing practice-oriented teaching of a future foreign language teacher. *Filologija: nauchnye issledovanija* = Philology: scientific research. 2018; 10(88):201-204. (In Russ.)
- 7. Levina E. A., Eremina A. O. Use of talk show as a practice-based task when teaching foreign language communication at a pedagogical higher education establishment. *Pedagogika*. *Voprosy teorii i praktiki* = Pedagogy. Questions of theory and practice. 2019; 4(3):55-58. (In Russ.)
- 8. Vishlenkova S. G. Formation of functional literacy among future foreign language teachers through the use of interactive teaching methods. *Perspektivy nauki* = Prospects of science. 2022; 7(154):69-73. (In Russ.)

Информация об авторах:

Левина Е. А. – доцент кафедры иностранных языков и методик обучения, канд. филол. наук.

Вишленкова С. Г. – доцент кафедры иностранных языков и методик обучения, канд. филол. наук.

Варданян Л. В. – доцент кафедры иностран-

ных языков и методик обучения, канд. филол. наук.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Levina E. A. – Associate Professor of Department of Foreign Languages and methods of teaching, Ph.D. (Philology), Doc.

Vishlenkova S. G. – Associate Professor of Department of Foreign Languages and methods of teaching, Ph.D. (Philology), Doc.

Vardanyan L. V. - Associate Professor of De-

partment of Foreign Languages and methods of teaching, Ph.D. (Philology), Doc.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 12.05.2023; одобрена после рецензирования 07.06.2023; принята к публикации 08.06.2023.

The article was submitted 12.05.2023; approved after reviewing 07.06.2023; accepted for publication 08.06.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С.77–81. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):77-81.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья УДК 355.233.231.1(045)

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_03_77

Патриотические ценности в социокультурной среде студенческой молодежи

Александр Валентинович Мартыненко^{1*}, Тимофей Дмитриевич Надькин²

- ^{1, 2} Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
- ¹ arkanaddin@mail.ru*, http://orcid.org/0000-0002-4701-6398
- ² ntd2006@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-2677-8529

Аннотация. В статье анализируется уровень сформированности гражданских и патриотических ценностей в социокультурной среде российского студенчества (на материалах Мордовского государственного педагогического университета). В основу данного исследования положены результаты опроса студентов указанного вуза, которые позволили авторам статьи сделать выводы о высоком уровне патриотизма российского студенчества в период испытаний, который сегодня переживает Российское государство и российское общество. Делается вывод о том, что в условиях сегодняшней борьбы Российской Федерации за свой суверенитет, в том числе в условиях Специальной военной операции, формирование и укрепление патриотизма и гражданской идентичности среди молодежи является задачей государственной важности, условием сохранения российской цивилизации.

Ключевые слова: патриотизм, студенчество, педагогический вуз, внешние вызовы, борьба России за суверенитет и национальные интересы

Благодарности: статья подготовлена в рамках государственного задания Минпросвещения России на выполнение научно-исследовательских работ по теме «Разработка кластерной модели гражданско-патриотического воспитания в педагогическом вузе».

Для цитирования: Мартыненко А. В., Надькин Т. Д. Патриотические ценности в социокультурной среде студенческой молодёжи // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 77–81. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_77.

PEDAGOGY

Original article

Patriotic values in the socio-cultural environment of students

Aleksander V. Martynenko^{1*}, Timofey D. Nadkin²

- ^{1,2} Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
- ¹ arkanaddin@mail.ru*, http://orcid.org/0000-0002-4701-6398
- ² ntd2006@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-2677-8529.

Abstract: The article analyzes the level of formation of civil and patriotic values in the socio-cultural environment of Russian students (on the materials of the Mordovian State Pedagogical University). This study is based on the results of a survey of students of the specified university, which allowed the authors of the article to draw conclusions about the high level of patriotism of Russian students during the testing period that the Russian state and Russian society are going through today. It is concluded that in the current struggle of the Russian Federation for its sovereignty, including in the context of the Special Military Operation, the formation and strengthening of patriotism and civic identity among young people is a task of national importance, a condition for the preservation of Russian civilization.

Keywords: patriotism, students, pedagogical university, external challenges, Russia's struggle for sovereignty

[©] Мартыненко А. В., Надькин Т. Д., 2023

and national interests

Acknowledgements: the article was prepared within the framework of the state task of the Ministry of Education of Russia to carry out research on the topic "Development of a cluster model of civil and patriotic education in a pedagogical university".

For citation: Martynenko A. V., Nadkin T. D. Patriotic values in the socio-cultural environment of students. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):77-81. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_77.

Введение

С февраля 2022 г. Россия ведет вооруженную борьбу за свой государственный суверенитет и свои национальные интересы, проводя Специальную военную операцию (СВО) по защите республик Донбасса. В этих условиях многократно возрастает значение формирования патриотических ценностей в российском социуме, которое, впрочем, является задачей государственной важности на протяжении последних двух с небольшим десятилетий. Особенно важно привитие патриотического мировоззрения подрастающему поколению и молодежи как будущему нашей страны. В значительной степени это относится и к российскому студенчеству как по-своему уникальному социокультурному сообществу, в том числе - к студенчеству педагогических вузов, мировоззренческие установки которого анализируются в данной статье.

Обзор литературы

Феномену патриотизма и особенно патриотическому воспитанию в нашей стране посвящен солидный корпус работ – педаполитологов, гогов, философов, историков. При подготовке данной статьи использовались материалы работ Е. И. Барышниковой [1], С. Э. Берестовской [2], А. К. Быкова [3], А. Н. Вырщикова [4], Ю. А. Копцевой [5], А. В. Кузнецовой [6], В. И. Лутовинова [7]. Вопросам и проблемам патриотического воспитания в Республике Мордовия посвящены работы Г. А. Шулугиной [8; 9].

Материалы и методы

В основу данной статьи легли результаты опроса, проведенного авторами статьи факультетах Мордовского государственна педагогического университета имени М. Е. Евсевьева. При обработке и обобщении результатов данного опроса, направленного на выявление отношения студенчества к гражданскопатриотическим ценностям, использовался метод письменного интервьюирования, то есть анкеты. С отдельными респондентами авторы статьи использовали метод предметной беседы по отдельным аспектам проблематики нашего исследования.

Результаты исследования

Российская цивилизация занимает уникальное положение в мировом историческом пространстве. О ее специфике и своеобразии сказано очень много. К примеру, ведущий российский этнолог,

академик В. А. Тишков отмечает эту своеобразную «схожесть и одновременно уникальность» России в общем ряду стран мира: «При всех различиях формулировок Россия во многом похожа на другие крупные страны мира по своему устройству, но заметно отличается по тому, какой смысл придается культурному многообразию, какая политика выстраивается в этой сфере, как воспринимается сама страна как идея-образ. Здесь важную роль играет исторический аспект, и от самых истоков своей государственности Россия представляет собой полиэтничное и поликонфессиональное общество» [10, с. 111].

С другой стороны, сегодняшний российский патриотизм прошел чрезвычайно трудный путь, выковываясь не благодаря, а вопреки, в чрезвычайно неблагоприятных условиях «лихих девяностых». Об этом пишет видный политолог, телеведущий и государственный деятель В. А. Никонов: «Современное российское, постсоветское общество пережило «стресс потери страны» и оказалось дезориентировано, дезорганизовано, расколото мировоззренчески. Самой существенной слабостью российского общества оказалось отсутствие национально-государственной идентичности» [11, c. 184].

Патриотизм как мировоззренческое, философское и, прежде всего, нравственное понятие в европейской, в том числе российской, культуре неразрывно связан с Античностью. Достаточно сказать, что даже само слово древнегреческого происхождения, происходит от $\pi \alpha \tau \rho i \varsigma$, что значит «Отчизна», «Родина». Определение и понимание патриотизма, в принципе, широко известно. Это и мировоззрение, и некий внутренний нравственный «стержень» человека, личности, в основе которых лежит любовь к своей стране - к Родине. Естественно, патриотизм подразумевает готовность человека поступиться собственными сиюминутными выгодами ради интересов своей страны и своего народа, вплоть до самопожертвования, если речь, например, идет о защите от внешнего агрессора.

Любой патриотизм зиждется на естественной гордости человека за исторические и культурные достижения своей страны и своего народа, а также на своеобразной привязанности к обычаям и традициям, к определенному укладу жизни и к нормам поведения, принятым в том или ином социуме на протяжении длительного исторического периода. Неотъемлемой частью патриотизма явля-

ется и любовь человека к своей «малой родине», то есть городу, или селу, или региону, в котором он родился и вырос, сформировался как личность и как гражданин своей страны.

С 10 по 17 марта 2023 г. в Мордовском государственном педагогическом университете имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) был проведен опрос с целью выявления общего уровня приверженности студенчества вуза к патриотическим ценностям. Было опрошено более 700 человек — студентов следующих факультетов МГПУ: истории и права, естественно-технологического, иностранных языков, педагогического и художественного образования, психологии и дефектологии, физической культуры. Девушки составили 83 % респондентов, юноши — 17 %.

Чувство гордости за успехи России во внутренней и внешней политике испытывает абсолютное большинство опрошенных: почти две трети (60 %) дали ответ «да», ответ «скорее да, чем нет» — 31 %. Соответственно скорее не испытывают гордости за свою страну 7 % и совершенно не испытывают 2 %. Здесь налицо ситуация преобладания патриотических установок современной российской молодёжи, российского студенчества, даже в тяжелых условиях внешних вызовов 2022—2023 гг.

Соответственно историческим наследием своей страны гордятся 99 % респондентов (87 % однозначно и 12 % скорее да, чем нет). Очевидно, что в условиях беспрецедентного внешнего давления российское общество сплачивается вокруг своих исторических и социокультурных истоков. И молодежь, в том числе студенческая, не является здесь исключением.

Гордость за Россию как многонациональное государство испытывают 97 % (83 % ответили «да», и 14 % — «скорее да, чем нет»). Столько же (тоже 97 %) согласны с предложенным в анкете тезисом о том, что многонациональность России обогащает её культуру. Полиэтничный характер Российского государства — обоснованный предмет гордости россиян, воплощающий знаменитый принцип «единства в многообразии», то есть единства российской гражданской нации в многообразии её народов и культур. В связи с этим фактически все респонденты (99 %!) поддержали «вопросутверждение» анкеты о том, что победа в Великой Отечественной войне стала возможной благодаря объединению всех народов СССР.

Гордость за достижения российских спортсменов испытывают 96 % участников опроса (да -80 %, скорее да, чем нет -16 %).

Россию как великую мировую державу воспринимают 96 % (однозначное «да» – 76 %, «скорее да, чем нет» – 20 %).

Высок уровень интереса респондентов к современным политическим событиям в России: следят за нынешней драматичной ситуацией 77 % (од-

нозначное «да» – 46 %, «скорее да, чем нет» – 31 %). В то же время разную степень аполитичности проявило более одной пятой от общего числа опрошенных (23 % из них однозначное «нет» – 6 %, «скорее нет, чем да» – 17 %).

Историческое прошлое России вызывает интерес у 89 % (однозначное «да» — 64 %, «скорее да, чем нет» — 25 %). Равнодушие к прошлому своей страны выразила только одна десятая часть респондентов (на однозначное отсутствие такого интереса указали 3 %, а ответ «скорее нет, чем да» выбрали 3 %).

Фактически аналогичное отношение выразили респонденты к развитию отечественной культуры (литературы, искусства, архитектуры): на однозначный интерес к данной сфере указали 62 %, ответ «скорее да, чем нет» выбрали 26 %, ответ «скорее нет, чем да» -10 %, однозначно не интересуются 2 %. Таким образом, культурное развитие сегодняшней России интересует 88 % участников опроса. Это при том, что российская культура уже более чем трех постсоветских десятилетий переживает не лучшие времена, находясь явно в эпигонском положении по отношению к массовой культуре Запада. Проза и публицистика Захара Прилепина или молодая поэзия сражающегося Донбасса – скорее исключение в общей неблагополучной и удручающей ситуации.

На высокий уровень знания государственных праздников России и истории их появления указали 93 % участников опроса (51 % выбрали здесь ответ «да», и 42% – ответ «скорее да, чем нет»). Гордость при прослушивании государственного гимна России испытывают 95 % респондентов (74 % испытывают однозначно, 21 % указали вариант «скорее да, чем нет»). Абсолютное большинство респондентов (94 %) указали, что знают основные положения Конституции России: «да» ответили здесь 62 %, «скорее да, чем нет» -32 %. Соответственно права и обязанности граждан РФ знают 94 % (да -63 %, скорее да, чем нет -31 %). И все без исключения участники опроса ожидаемо указали, что знакомы с государственной символикой России.

Что касается хранения дома каких-либо семейных реликвий, передаваемых из поколения в поколение, то таковые имеются приблизительно у трети опрошенных (32 %), не имеются более чем у трети (36 %), и по 16 % ответили «скорее да, чем нет» и «скорее нет, чем да».

Знание или стремление узнать о жизни и деятельности выдающихся уроженцев Мордовии продемонстрировали 83 % («да» – 51 %; «скорее да, чем нет» – 32 %). За культурными событиями в жизни России и родного края следят 87 % респондентов («да» – 60 %, «скорее да, чем нет» – 27 %).

По поводу политической осведомленности 82 % респондентов указали, что они, в принципе, способны поддержать беседу о значимых собы-

тиях в общественно-политической жизни России (да -49 %, скорее да, чем нет -33 %). Несколько меньшее число респондентов (73 %, из них ответ «да» дали 43 % и ответ «скорее да, чем нет» -30 %) могут поддержать беседу о современном положении России на международной арене.

Отдельный вопрос анкеты касался этнической идентичности студентов. Абсолютное большинство участников опроса (88 %) ощущают связь со своей национальностью: ответ «да» указали здесь 62 %, ответ «скорее да, чем нет» – 26 %. Таким образом, общегражданская идентичность студентов — участников опроса органично сочетается с высокой степенью их этнической идентичности.

Обсуждение и заключения

Помимо анализа особенностей мировоззренческих установок студенчества, наше исследование было также направлено на выявление степени гражданской активности учащейся молодёжи. В частности, достаточно высокой оказалась степень участия респондентов в общественной жизни вуза (77 %, из них однозначно участвуют 49 % и скорее участвуют, чем нет, 28 %). Доля тех, кому данная сфера студенческой жизни не интересна, составляет одну пятую (23 %, из которых категорическое «нет» выбрали 7 %, «скорее нет, чем да» – 16 %).

Число респондентов, которые принимают и не принимают участие в волонтёрской деятельности, совпадает и составляет около трети (по 31 %). Соответственно 21 % ответили «скорее нет, чем да» и 17 % ответили «скорее да, чем нет». В работе поисковых отрядов в той или иной степени принимают участие 18 % (11 % ответили «да» и 7 % – «скорее да, чем нет»). Не принимают участия в работе поисковых отрядов 82 % респондентов $(\text{нет}-67\ \%\ \text{и}\ \text{скорее}\ \text{нет},\ \text{чем}\ \text{да}-15\ \%).$ Указанные здесь цифры соответствуют реалиям рассматриваемого вуза, в котором сложилось развитое и активное волонтерское и поисковое движение, однако это движение энтузиастов и подвижников, которое охватывает не весь студенческий контингент. С другой стороны, в патриотических акциях (Бессмертный полк, Вахта Памяти) принимают участие 79 % («да» – 56 %, «скорее да, чем нет» – 23 %).

По мнению авторов статьи, о высоком уровне патриотизма свидетельствует то, что у абсолютного большинства участников опроса (92 %) нет намерения или отсутствует желание сменить российское гражданство: однозначное «нет» обозначили 84 %, и еще 8 % указали «скорее нет, чем да». Соответственно 88 % не испытывают желания эмигрировать из страны: ответ «нет -66 %», ответ «скорее нет, чем да» -20 %.

Примечательно, что в сегодняшних условиях Специальной военной операции о готовности к исполнению конституционного долга по защите интересов Российского государства заявили 85% («да» – 50%, «скорее да, чем нет» – 35%). С дру-

гой стороны, нежелание защищать страну обозначила одна шестая часть респондентов.

По поводу других проявлений гражданской позиции: 88 % участников опроса указали, что принимают или собираются принимать участие в выборах различных уровней власти (от президентских до местных): ответ «да» указали здесь 56 %, и ответ «скорее да, чем нет» дали 32 %. Своё участие в общественных организациях обозначили около половины респондентов (45 %; ответ «да» -30 %, ответ «скорее да, чем нет» -15 %), что, на наш взгляд, также является показателем относительно высокой социальной активности студенчества. Кроме того, участникам опроса была предложена шкала определений того, что консолидирует наше общество и делает россиян патриотами (можно было указать несколько ответов). Ответы выстроились следующим образом (в порядке убывания): общая история и борьба наших предков за свободу и независимость страны (81 %); многовековые культурные связи между народами страны (63 %); общие идеалы и традиции (56 %); гордость за свою страну, которая принадлежит к великим державам (53 %); межнациональное согласие, традиции совместной жизни разных народов (35 %); политическое единство (31 %).

Добавим, что похожее исследование провела в 2021 г. ректор МГПУ М. В. Антонова, и его результаты в целом перекликаются с приведенными выше данными [10], что лишний раз подтверждает наш вывод о достаточно высоком уровне сформированности гражданских и патриотических ценностей в студенческом сообществе вуза, которое является неотъемлемой частью социокультурной среды российского студенчества.

Список источников

- 1. Барышникова Е. И. Базовые национальные ценности основное содержание духовно-нравственного развития и воспитания. М.: Просвещение, 2011. 214 с.
- 2. Берестовская С. Э. К вопросу о воспитании патриотизма: анализ уроков конкурса педагогических достижений // Воспитание школьников. 2012. № 6. С. 35–41.
- 3. Быков А. К. Формирование патриотического воспитания // Педагогика. 2010. № 9. С. 45–46.
- 4. Вырщиков А. Н. Стратегия научных исследований феномена патриотизма и патриотического воспитания молодежи. Волгоград: Изд-во Волгоградского гос. университета, 2007. 321 с.
- 5. Копцева Ю. А. Исторический анализ патриотического воспитания в России // Современные гуманитарные исследования. 2005. № 3. С. 54–62.
- 6. Кузнецова А. В. Формирование патриотического сознания современной молодежи. М.: Редакционно-издательский центр Института проблем информатики РАН, 2005. 231 с.
 - 7. Лутовинов В. И. Развитие патриотизма в

- России XXI века. М.: Светотон, 2004. 167 с.
- 8. Шулугина Г. А., Раужин И. С. Общественные организации Республики Мордовия в системе патриотического воспитания // Перспективы науки. 2022. № 10. С. 233–236.
- 9. Шулугина Г. А., Гудошникова Н. В. Система патриотического воспитания и опыт ее реализации в МОУ «Гимназия № 23» г.о. Саранска // Перспективы науки. 2022. № 1. С. 116–119.
- 10. Тишков В. А. Национальная идея России. Российский народ и его идентичность : монография. М.: Наука, 2021. 416 с.
- 11. Никонов В. А. Понять Россию... Часть IV. М.: Русское слово Учебник, 2016. 296 с.
- 12. Антонова М. В. Нравственные ориентиры и установки студенчества Мордовского государственного педагогического университета // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 1. С. 7–11.

References

- 1. Baryshnikova E. I. Basic national values are the main content of spiritual and moral development and education. Moscow, Prosveschenie, 2011. 214 p. (In Russ.)
- 2. Berestovskaya S. E. To the question of the education of patriotism: analysis of the lessons of the competition of pedagogical achievements. *Vospitanie shkolnikov* = Education of schoolchildren. 2012; 6:35-41. (In Russ.)
- 3. Bykov A. K. Formation of patriotic education. Pedagogika = Pedagogy. 2010; 9: 45-46. (In Russ.)
- 4. Vyrshchikov A. N. Strategy for scientific research of the phenomenon of patriotism and patriotic education of youth. Volgograd, Volgograd State University Publishing House, 2007. 321 p. (In Russ.)
- 5. Koptseva Yu. A. Historical analysis of patriotic education in Russia. *Sovremenniye gumanitarniye issledovaniya* = Contemporary Humanities Studies. 2005; 3:54-62. (In Russ.)
- 6. Kuznetsova A. V. Formation of patriotic consciousness of modern youth. Moscow, Editorial and Publishing Center of the Institute of Informatics Problems of the Russian Academy of Sciences, 2005. 231 p. (In Russ.)
- 7. Lutovinov V. I. The development of patriotism in Russia in the XXI century. Moscow, Svetoton, 2004. 167 p. (In Russ.)
- 8. Shulugina G. A., Rauzhin I. S. Public organizations of the Republic of Mordovia in the system of patriotic education. *Perspektivy nauki* = Perspectives of Science. 2022; 10:233-236.
- 9. Shulugina G. A., Gudoshnikova N. V. The system of patriotic education and the experience of its implementation in the Municipal Educational Institution "Gymnasium No. 23" of urban district Saransk. *Perspektivy nauki* = Perspectives of Science. 2022; 1:116-119.

- 10. Tishkov V. A. National idea of Russia. Russian people and their identity. Moscow, Science, 2004. 167 p. (In Russ.)
- 11. Nikonov V. A. Understand Russia... Vol. IV. Moscow, Russian Word Textbook, 2016. 296 p. (In Russ.)
- 12. Antonova M. V. Moral guidelines and attitudes of the students of the Mordovian State Pedagogical University. *Gumanitarniye nauki i obrazovaniye* = Humanities and Education. 2021; 12(1):7-11 (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.

Надъкин Т. Д. – профессор кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, д-р ист. наук, доц., Засл. работ. высш. шк. РМ.

Вклад авторов:

Мартыненко А. В. – сбор данных и доказательств; формализованный анализ данных; формулировка основных выводов.

Надькин Т. Д. – разработка концептуальных подходов к исследованию; критический анализ текста; доработка выводов.

About the authors:

Martynenko A. V. – Professor of Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Dr. Sci. (History), Prof., Honored Scientist of the Republic of Mordovia, Honored Worker of the Higher School of the Republic of Mordovia.

Nad'kin T. D. – Professor of Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Dr. Sci. (History), Assistant Professor, Honored Worker of the Higher School of the Republic of Mordovia.

Contribution of the authors:

Martynenko A. V. – collection of data and evidence; formalized data analysis; formulation of key findings.

Nad'kin T. D. – development of conceptual research approaches; critical analysis of the text; finalization of conclusions.

Статья поступила в редакцию 15.05.2023; одобрена после рецензирования 22.05.2023; принята к публикации 25.05.2023.

The article was submitted 15.05.2023; approved after reviewing 22.05.2023; accepted for publication 25.05.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С.82–86. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):82-86.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья УДК 378.4

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_03_86

Эволюция идей правового воспитания студенческой молодёжи в Российской Федерации в конце XX – начале XXI в.

Егор Валентинович Неборский^{1*}, Татьяна Андреевна Шапошникова²

^{1,2} Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия ¹ev.neborskii@mpgu.su*, https://orcid.org/0000-0002-8995-9802 ²tashaposhnikova7@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-5649-4925

Аннотация. В статье анализируется процесс развития идей правового воспитания студенческой молодежи в Российской Федерации. Целью исследования является анализ развития идей правового воспитания студенческой молодёжи в рамках периода конца XX – начала XXI в. посредством изучения нормативных, нормативно-правовых актов выбранного периода. Авторами использовались историко-структурный метод исследования, ретроспективный анализ. В результате исследования была сформулирована периодизация развития идей правового воспитания студенческой молодёжи Российской Федерации, в качестве критерия периодизации рассматриваются ключевые нормативные, нормативно-правовые акты выбранного периода. Развитие идей правового воспитания студенческой молодёжи РФ в конце ХХ – начале XXI в. предлагается рассматривать в рамках следующих этапов: І этап (1991–1994 гг.) – этап становления идей правового воспитания, II этап (1995–1999 гг.) – этап выработки новых идей, III этап (2000–2005 гг.) - этап экстраполяции «западных» идей, IV этап (2006-2012 гг.) - этап поиска баланса между национальными и международными идеями, V этап (2013–2018 гг.) – этап реализации консервативной политики. Предполагается, что настоящая периодизация позволит в целостном виде рассмотреть процесс трансформации правового воспитания студенческой молодёжи в исследуемый период. В результате исследования выявлена недостаточная степень регламентации и разработанности вопросов правового воспитания студенчества в рамках нормативно-правовой базы. Было зафиксировано отсутствие сепарации понятия «правовое воспитание» от смежных понятий в рамках правовой базы, что определяет необходимость дальнейшей разработки теоретических вопросов, связанных с правовым воспитанием студенческой молодёжи в Российской Федерации.

Ключевые слова: правовое воспитание, студенческая молодёжь, идеи правового воспитания, нормативно-правовой акт, правовая культура, студенчество

Для цитирования: Неборский Е. В., Шапошникова Т. А. Эволюция идей правового воспитания студенческой молодёжи в Российской Федерации в конце XX — начале XXI вв. // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 82—86. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_82.

PEDAGOGY

Original article

Evolution of ideas of legal education of students in the Russian Federation in the end XX – beginning XXI centuries

Egor V. Neborsky 1*, Tatyana A. Shaposhnikova²

1,2 Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

¹ev.neborskii@mpgu.su*, https://orcid.org/0000-0002-8995-9802

²tashaposhnikova7@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-5649-4925

Abstract. The article analyzes the process of development of the ideas of legal education of students in the Russian Federation. The purpose of the study is to analyze the development of the ideas of legal education of student youth within the period of the late 20th – early 21st centuries by studying the normative, regulatory legal acts of the selected period. The authors used the historical-structural method of research, retrospective analysis. As a result of the study, a periodization of the development of the ideas of legal education of student youth in the Russian Federation was formulated; key regulatory, legal acts of the selected period are considered as a criterion for periodization. The development of the ideas of legal education of student youth in the Russian Federation in the late XX – early XXI century is proposed to be considered within the following stages: Stage I

[©] Неборский Е. В., Шапошникова Т. А., 2023

(1991–1994) – the stage of formation of the ideas of legal education, Stage II (1995-1999) – stage development of new ideas, stage III (2000–2005) – the stage of extrapolation of "Western" ideas, stage IV (2006–2012) – the stage of finding a balance between national and international ideas, stage V (2013–2018) – stage of implementation of conservative policy. It is assumed that this periodization will make it possible to consider in a holistic way the process of transformation of the legal education of student youth in the period under study. As a result of the study, an insufficient degree of regulation and development of the issues of legal education of students within the framework of the legal framework was revealed. The lack of separation of the concept of "legal education" from related concepts within the legal framework was recorded, which determines the need for further development of theoretical issues related to the legal education of student youth in the Russian Federation.

Keywords: legal education, student youth, ideas of legal education, legal act, legal culture, students *For citation:* Neborsky E. V., Shaposhnikova T. A. Evolution of ideas of legal education of students in the Russian Federation in the end XX – beginning XXI centuries. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):82-86 https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_82.

Введение

Происходящие изменения в современном российском обществе диктуют необходимость усиления внимания к вопросам правового воспитания и образования. Низкий уровень правовой культуры населения является непосредственным препятствием для развития Российского государства как правового. Формирование и развитие гражданского общества определяет необходимость снижения правового нигилизма, что предполагает изучение опыта правовоспитательной и правообразовательной теории и практики в Российской Федерации.

Поскольку студенчество является одной из наиболее активных и перспективных частей социума, встает задача изучения процессов, связанных с правовым воспитанием студенческой молодёжи, составляющей ядро будущего российского общества. В настоящий момент повышение внимания к опыту правового воспитания носит исторически закономерный и педагогически целесообразный характер. Важность настоящего исследования обусловлена также низким уровнем правовой культуры студенческой молодёжи в Российской Федерации, влекущим за собой необходимость всестороннего исследования вопросов правового воспитания студенческой молодёжи.

Цель данной статьи — проанализировать процесс развития идей правового воспитания студенческой молодёжи в конце XX — начале XXI в. для определения ключевых особенностей данного процесса на выбранном этапе. Хронологические рамки исследования обозначаются периодом с 1991 по 2018 г. Нижняя граница, определённая 1991 г., обосновывается возникновением Российской Федерации. Верхняя граница исследования, обозначенная 2018 г., обосновывается сообразно логике учёта исторического контекста в исследовании, которая требует некоторой временной удалённости от рассматриваемого периода, что позволяет принимать во внимание весь спектр происходящих изменений в их длящемся или завершившемся состоянии.

Обзор литературы

Для настоящего исследования видится важным определение нескольких понятий, одним из которых будет являться понятие правового воспитания. Его разработкой занималось множество отечественных педагогов, правоведов и юристов. В научных иссле-

дованиях встречаются различные определения правового воспитания. Объём этого понятия наиболее точно был обозначен И. Ф. Рябко, который указывал, что под правовым воспитанием следует понимать определённое, систематическое влияние на сознание, психологию воспитуемого в виде отдельно взятого индивида или группы, всего уклада жизни и идеологических факторов [1]. Таким образом, объём понятия правового воспитания раскрывался с учетом психологической природы, а также комплекса внешних воздействий и идеологических факторов. Концепция подхода к правовому воспитанию как феномену, представляющему собой симбиоз естественных и неестественных факторов, находит своё развитие в работах А. Д. Бойкова [2].

Для настоящего исследования видится важным процесс сепарации «правового воспитания» от иных, смежных явлений. Настоящий вопрос в значительном объёме был исследован А. С. Пеструиловым в статье «Соотношение правового воспитания с другими смежными явлениями» [3].

Д. Р. Киреев понимал под правовым воспитанием «систематический, многоаспектный и всеобъемлющий процесс воспитательной работы, направленный на правильное формирование правового сознания и правовой культуры личности, путём выработки правового способа мышления, основанного на знании и понимании национальной правовой системы» [4, с. 30].

Для настоящего исследования необходимо определить понятие «идеи правового воспитания». Наиболее точным видится представление о педагогических идеях Г. Б. Корнетова, по мнению которого «педагогические идеи фиксируют: существующую педагогическую реальность человека и его отношение к этой реальности; педагогическую реальность, к которой человек стремится и которую надо создать; пути, способы, механизмы, средства движения от существующей – к желаемой педагогической реальности» [5, с. 44].

Целесообразным видится также рассмотрение «идеи» как таковой. В качестве определяющей был выбран диалектический подход к понятию «идея». С точки зрения диалектических позиций определяющим способом существования идеи является разви-

тие, которое определяется в зависимости от её полной реализации или дискредитации. Как отмечает Е. В. Иванов, каждый последующий виток диалектической спирали характеризуется «после очередного отрицания отжившего себя «когда-то нового», получает сильный импульс к продолжению своего развития. Для эффективного исследования различных процессов, происходящих на современном этапе, в том числе в рамках педагогической действительности, стоит острая необходимость изучения исторических корней исследуемых феноменов [6].

Таким образом, для установления смыслового наполнения дефиниции идей правового воспитания видится важным совместить дефиниции педагогических идей и правового воспитания, что даёт следующий результат: под идеями правового воспитания предлагается рассматривать исторически и культурно обусловленную, находящуюся в развитии систему методов и представлений о правовом воспитании, определяющую развитие педагогической теории и практики.

Особый вклад в изучение вопросов гражданскоправового воспитания был внесён А. С. Гаязовым в работе «Теория и практика гражданского воспитания учащейся молодёжи на современном этапе» [7]. Важным источником, отражающим в себе ключевые особенности переходного периода, является концепция О. И. Волжиной, выделившей факторы, которые оказали влияние на процесс становления и развития гражданско-правового воспитания [8].

Определяющими также будут источники, связанные с периодизацией в исторических исследованиях. Так, А. М. Сахаров отмечает, что периодизация является «важнейшим средством познания закономерностей развития изучаемого объекта» [9, с. 98]. В. А. Илюшин обращает особое внимание на точное определение не только объекта периодизации, но и критерия, служащего основой периодизации. По его мнению, критерием периодизации является показатель или совокупность показателей, на основании которых выделяется конкретный исторический период [10].

Материалы и методы

Для решения поставленных задач был использован историко-структурный метод, позволивший определить компоненты правового воспитания, а также ретроспективный анализ с целью воссоздания процесса становления и развития идей правового воспитания студенческой молодёжи Российской Федерации во второй половине XX – начале XXI в. в целостном виде. В ходе исследования был применён сравнительный анализ историко-педагогического материала, были проанализированы федеральные законы, законы и постановления профильного министерства (Министерства образования Российской Федерации; Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации; Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию; Министерства науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации), указы Президента РФ, доктрины, федеральные программы и концепции.

Результаты исследования

Для исследования эволюции идей правового воспитания студенческой молодёжи на рубеже XX—XXI вв. была разработана периодизация, которая охватила период с 1991 по 2018 г. В качестве ее основы были использованы ключевые нормативные, нормативно-правовые акты, оказавшие существенное влияние на развитие идей правового воспитания студенчества в рамках выбранного периода.

I этап – 1991–1994 гг. Он включает в себя становление идей правового воспитания, основывающихся на возникновении новой государственности.

В этот период приняты базовые нормативноправовые акты, которые определили дальнейшее развитие страны, образования и воспитания: Конституция Российской Федерации 1993 г., Федеральный закон «Об образовании» 1992 г. Вопросы правового воспитания студенческой молодёжи, как и строго правового воспитания и образования, не были вынесены в настоящих документах в отдельную группу норм. Провозглашение Российской Федерации как правового и демократического государства определило дальнейшую необходимость развития и изучения вопросов и проблем формирования гражданского общества, правовой культуры населения. Определение человеческой жизни в качестве главной ценности обозначило необходимость развития воспитательной теории и практики в направлении идей гуманизма.

II этап – 1995–1999 гг. В рамках данного этапа были выработаны новые идеи, обусловленные возникшими потребностями в реформировании государства как правового и демократического.

В качестве нормативных документов, которые определили процесс развития идей правового воспитания и образования, выделены Федеральный закон от 28 июня 1995 г. «О государственной поддержке молодёжных и детских общественных объединений, Федеральная программа «Молодёжь России (1998–2000 гг.)», «Программа развития и воспитания в системе образования России на 1999-2001 годы». Важным документом для настоящего этапа является Декларация и программа воспитания граждан в духе демократии, основанная на сознании ими своих прав и обязанностей, которая была принята 7 мая 1999 г., принятая Комитетом министров Совета Европы. На данном этапе зарождались идеи гражданственности в контексте новой государственности, определено дальнейшее развитие идей правового воспитания в направлении международного сотрудничества.

III этап – 2000–2005 гг. Он включает в себя экстраполяцию «идей Запада» с целью вхождения в международное образовательное пространство.

В качестве ключевых документов выбранного этапа предлагается рассматривать следующие: «Концепция воспитания учащейся молодёжи»; Постанов-

ление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации»; Федеральный конституционный закон от 25.12.2000 № 2-ФКЗ «О Государственном гербе Российской Федерации»; Федеральный конституционный закон от 25.12.2000 № 1-ФКЗ «О Государственном флаге Российской Федерации»; Федеральный конституционный закон от 25.12.2000 № 3-ФКЗ (ред. от 21.12.2013) «О Государственном гимне Российской Федерации»; «Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года» (Распоряжение Правительства РФ № 1756 от 29.12.01); государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы». Особое значение для описываемого этапа имеет Проект о внесении изменений в статью 11 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», который содержит в себе информацию о добровольности участия образовательных организаций высшего образования в Болонском процессе. В отдельную группу нормативно-правовых актов могут быть вынесены документы, которые содержат в себе положения о вхождении в Болонский процесс, датируемые 2003 г., а также Пражское (2001) и Лондонское (2007) коммюнике, в которых обозначены положения об особой роли и автономности студенчества, что определяет необходимость достижения высокого уровня правового образования студенческой молодёжи. Таким образом, третий этап является периодом сотрудничества, представленные правовые акты определили особую роль международного образования. Отмечено взаимодействие на международном уровне в рамках образовательной практики, поставлены цели достижения международного уровня в области образования и воспитания. Вместе с тем своё отражение нашли идеи сугубо национального развития образовательно-воспитательной практики.

IV этап – 2006 –2012 гг. Он включает в себя поиск баланса между идеями, основанными на международном взаимодействии, и национальными интересами.

Принятые ранее законы, подзаконные акты и программы нашли своё логическое продолжение в рамках данного этапа. В этот период не были приняты нормативно-правовые акты, коренным образом меняющие структуру и основу идей правового воспитания прошлых лет. Анализ таких стратегий и программ, как «Патриотическое воспитание граждан на 2006-2010 годы», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы», показал нарастающий интерес государства к вопросам гражданско-патриотического и правового воспитания относительно принятой ранее программы «Патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы». Сравнение и анализ федеральных законов «Об образовании» 1992 и 2012 гг. также показали усиление интереса к вопросам правового воспитания посредством внесения принципа необходимости формирования правовой культуры. Смежные явления правовой культуры и патриотизма, понятие правового воспитания как самостоятельной единицы так и не было зафиксировано в рамках Федерального закона «Об образовании» 2012 г. «Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правового сознания граждан» являются первым официальным государственным документом, который посвящён вопросам правового воспитания и образования, вне интеграции с другими образовательно-воспитательными целями.

V этап — 2013—2018 гг. Он включает в себя реализацию консервативной политики, усиление военно-патриотического воспитания.

Среди определяющих этап документов были выделены: Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы»; Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы»», Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», Распоряжение Правительства РФ от 29.02.2016 № 326-р (ред. от 30.03.2018) «Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года», Указ Президента РФ от 24.12.2014 № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики», Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Исследование завершающего этапа показывает, что идеи правового воспитания студенчества представлены в тесной связи с духовно-нравственными идеями и идеями патриотизма, которые включали в себя патриотизм военной направленности.

Обсуждение и заключения

Этапы, которые были выделены в рамках периодизации правового воспитания студенчества, позволили рассмотреть этот процесс в более целостном виде.

Опора на нормативно-правовую базу позволила выявить ряд факторов, оказывающих влияние на процесс развития идей правового воспитания студенчества. Среди них следует отметить:

- степень вовлеченности государства в процессы правового воспитания и образования;
- степень взаимовлияния и взаимодействия процессов правового и духовно-нравственных видов воспитания;
- степень сопряжённости гражданско-правового и патриотического видов воспитания;
- приоритетность и соотношение национальной и международной систем права.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что несмотря на приоритетность направ-

ления правового воспитания и образования студенческой молодёжи, до настоящего времени в рамках отечественной нормативно-правовой базы понятие «правового воспитания» не нашло должного отражения. Этот факт свидетельствует о необходимости дальнейшего исследования вопросов правового воспитания и образования, а также активизации работы в направлении нормативной регламентации вопросов правового воспитания и образования.

Список источников

- 1. Рябко И. Ф. Основы правовой педагогики. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1973. С. 156–158.
- 2. Бойков А. Д. Некоторые вопросы теории правового воспитания // Вопросы теории и практики правового воспитания. М., 1976. С. 24–25.
- 3. Пеструилов А. С. Соотношение правового воспитания с иными смежными явлениями // Общество и право. 2020. № 3 (73). С. 117–120.
- 4. Киреев Д. А. Актуальные проблемы и особенности правового воспитания в современном российском обществе // Ленинградский юридический журнал. 2012. № 2. С. 29–35.
- 5. Корнетов Г. Б. Педагогические идеи и учения в истории педагогики // Историко-педагогический журнал. 2015. № 2. С.44—67.
- 6. Иванов Е. В. О сущности педагогической идеи и специфике ее изучения в новгородских исторических источниках // Вестник НовГУ. 2014. № 79. С. 37–40.
- 7. Гаязов А. С. Теория и практика гражданского воспитания учащейся молодежи на современном этапе: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Бирск, 1996. 145 с.
- 8. Волжина О. И. Развитие идеи гражданского воспитания подрастающего поколения (Историко-педагогический аспект): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва, 1991. 184 с.
- 9. Сахаров А. М. Методология истории и историография: статьи и выступления. Москва: Изд-во МГУ, 1981. 216 с.
- 10. Илюшин В. А. Периодизация как метод исторического исследования: диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук. Москва, 1973. 217 с.

References

- 1. Ryabko I. F. Fundamentals of legal pedagogy. Rostov-on-Don, Publishing house of Rostov University, 1973. Pp. 156–158. (In Russ.)
- 2. Boykov A. D. Some Issues of the Theory of Legal Education. *Voprosi teorii i praktiki pravovogo vospitaniya* = Issues of the Theory and Practice of Legal Education. Moscow, 1976. Pp. 24-25. (In Russ.)
 - 3. Pestruilov A. S. Correlation of legal education

- with other adjacent phenomena. *Obzshestvo i Pravo* = Society and Law. 2020; 3(73):117-120. (In Russ.)
- 4. Kireev D. A. Actual problems and features of legal education in modern Russian society. *Leningradskij juridicheskij zhurnal* = Leningrad Law Journal. 2012; 2:29-35. (In Russ.)
- 5. Kornetov G. B. Pedagogical ideas and doctrines in the history of pedagogy. *Istoriko-pedagogicheskij jurnal* = Historical and Pedagogical Journal. 2015; 2:44-67. (In Russ.)
- 6. Ivanov E. V. On the essence of the pedagogical idea and the specificity of its study in Novgorod historical sources. *Vestnik NOVgu* = Vestnik Novgorod State University. 2014; 79:37-40. (In Russ.)
- 7. Gayazov A. S. Theory and practice of civic education of young students at the present stage: dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Birsk, 1996. 145 p. (In Russ.)
- 8. Volzhina O. I. Development of the idea of civic education of the younger generation (Historical and pedagogical aspect): dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Moscow, 1991. 184 p. (In Russ.)
- 9. Sakharov A. M. Methodology of History and Historiography: Articles and Speeches. Moscow, MSU Publ., 216 p. (In Russ.)
- 10. Ilyushin V. A. Periodization as a method of historical research: dissertation for the degree of candidate of philosophical sciences. Moscow, 1973. 217 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Неборский Е. В. – профессор кафедры иноязычного образования, д-р пед. наук, доц.

Шапошникова Т. А. – аспирант института педагогики и психологии.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Neborsky E. V. – Professor of the Department of Foreign Language Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Doc.

Shaposhnikova T. A. – Postgraduate of the Department of Pedagogy and Psychology.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 28.05.2023; одобрена после рецензирования 13.06.2023; принята к публикации 14.06.2023.

The article was submitted 28.05.2023; approved after reviewing 13.06.2023; accepted for publication 14.06.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С.87–92. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):87-92.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья УДК 37.02

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_03_87

Полипарадигмальность современной дидактики

Ирина Юрьевна Тарханова

Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Россия, Ярославль, tarhanova3000@mail.ru, orcid.org/0000-0002-7166-650X

Аннотация. Статья посвящена обсуждению актуальных вопросов неоднородности исследовательского поля современной дидактики. Анализируются различные точки зрения на единство и вариативность теорий обучения, приоритетность традиционных и нетрадиционных подходов к организации процесса обучения. На основании парадигмального подхода Т. Куна и классификации типов научной рациональности В. С. Степина осуществляется анализ публикаций по тематике теорий и подходов к обучению. Для анализа использованы дидактические идеи, которые зародились в прошлом веке и накопили достаточный материал для анализа и типологизации. Описаны программоцентрированные, прогрессивистские и трансформистские парадигмы, показаны их сходства и различия. Сделан вывод о возможности одновременного существования нескольких дидактических парадигм, некоторые из которых комплиментарны друг другу, а некоторые содержат неразрешимые противоречия. В статье также приводятся результаты анализа публикаций, содержащихся в национальной библиографической базе данных научного цитирования (РИНЦ), описываются наиболее инновационные из них. Таким образом очерчивается контур пространства так называемых «новых дидактик», обосновывается схема описания новых дидактических решений.

Ключевые слова: образование, социокультурная ситуация, современная дидактика, парадигма, полипарадигмальность, постнеклассическая научная рациональность, новые дидактические решения

Для цитирования: Тарханова И. Ю. Полипарадигмальность современной дидактики // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 87–92. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_87

PEDAGOGY

Original article

Polyparadigmality of modern didactics

Irina Yu. Tarkhanova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Russia, Yaroslavl, tarhanova3000@ mail.ru, orcid.org/0000-0002-7166-650X

Abstract. The article is devoted to the discussion of topical issues of heterogeneity of the research field of modern didactics. Various points of view on the unity and variability of learning theories, the priority of traditional and non-traditional approaches to the organization of the learning process are analyzed. On the basis of T. Kuhn's paradigmatic approach and V. S. Stepin's classification of types of scientific rationality, the analysis of publications on the subject of theories and approaches to learning is carried out. Didactic ideas that originated in the last century and have accumulated sufficient material for analysis and typologization are used for analysis. Program-centered, progressive and transformist paradigms are described, their similarities and differences are shown. The conclusion is made about the possibility of the simultaneous existence of several didactic paradigms, some of which are complementary to each other, and some contain insoluble contradictions. The article also presents the results of the analysis of publications contained in the national bibliographic database of scientific citation (RSCI), describes the most innovative of them. Thus, the outline of the space of the so-called "new didactics" is outlined, the scheme of describing new didactic solutions is substantiated.

Keywords: education, socio-cultural situation, modern didactics, paradigm, polyparadigmality, post-non-classical scientific rationality, new didactic solutions

For citation: Tarkhanova I. Yu. Polyparadigmality of modern Didactics. Gumanitarnie nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):87-92. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 87.

Введение

Дидактика – наука о процессе обучения – постоянно развивается. Как и любая наука, она не статична в своих ключевых положениях, представляет собой не собрание вечных и неизменных истин, а подвижное, динамичное, преобразующееся явление. С одной стороны, многовековая история науки об обучении создала основательный фундамент для того, чтобы сегодня мы могли говорить о дидактике как единой и уникальной отрасли педагогической науки, со своими предметом, закономерностями и тезаурусом, с другой стороны, в последнее время всё чаще звучат мнения о несоответствии классических дидактических методов и принципов современным реалиям обучения. Каково же соотношение традиций и инноваций? Можно ли считать современную дидактику единой или существующие дидактические подходы существенно противоречат друг другу? Можно ли выделить в дидактике различные парадигмы и как они соотносятся друг с другом? Поиску ответов на эти проблемные вопросы посвящена данная статья.

Обзор литературы

Анализ публикаций по проблемам современной дидактики выявил наличие очень разных точек зрения на её эпистемологию.

Традиционно устойчивой в научном сообществе является позиция единства и неделимости дидактики и дидактических теорий образования. Так, А. А. Попов на традиционной конференции «Современная дидактика и качество образования» в Красноярске заявлял: «Почему физикам в голову не приходит, что существует много физико-математических картин мира, а Вам приходит? Почему социологам в голову не приходит говорить, что в стране много социологий?.. Если мы сейчас скажем, что дидактик может быть много и сведем ее до методик, до авторских школ, пиши пропало» [1, с. 41]. В то же время Л. М. Перминова пишет о гетерогенности философской рефлексии и множественности дидактических ориентиров с позиций «человекоразмерности» методологических оснований предметности обучения: «на теоретическом уровне представления содержания образования имеет место неоднородность его состава... В зависимости от ведущей функции учебного предмета или же от подхода к обучению возможны различные модальности предметности обучения» [2, c. 78].

Нет однозначного взгляда и на часто употребляемое в последнее время словосочетание новая дидактика. Так, И. М. Осмоловская считает его введение нерациональным: «Думается, целесообразно обратиться к уже наработанному в классической дидактике, которая имеет значительный, во-многом не реализованный потенциал, выявить прототипы современных решений в области образования, адаптировать их к современным условиям. Конечно, не обойтись без дальнейшего развития дидактики на новых, научно выверенных основаниях, включения новых исследовательских полей (например, дидактика дошкольного образования, корпоративная дидактика), разворачивания междисциплинарных изысканий, но говорить о том, что все наработанное нужно отбросить и создать заново, было бы неправомерно» [3, с. 7]. А по мнению С. В. Ивановой, излишний традиционализм ограничивает научный поиск: «До настоящего времени в педагогической науке есть стремление в классической парадигме выстроить привычные схемы, модели, найти известную логику и объяснимые с помощью известных конструктов факторы влияния» [4, с. 8].

Материалы и методы

Методологическим основанием, выбранным нами для анализа поля дидактических исследований, является парадигмальный подход. В самом общем виде понятие парадигма (от греч. Paradeigma «пример, образец») представляет собой совокупность предпосылок (явных и неявных), которые задают исследователю некую точку отсчета, мировоззренческую основу. В своей работе мы использовали определение Т. Куна, согласно которому парадигмы есть «научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу» [5, с. 17]. Данным определением Т. Кун показывает, что научное сообщество формируется путем принятия или непринятия определенных парадигм, – данный путь характерен и для современной дидактики, в которой мы также наблюдаем приверженность определенным взглядам на организацию процесса обучения или их отрицание.

В данной статье мы попробуем разобраться в единстве и вариативности дидактики с позиций парадигмального анализа, который в трактовке В. С. Степина является способом смотреть на различные феномены мира, в том числе феномены науки, через три качественно различные парадигмы: классическую, неклассическую и постнеклассическую рациональности [6]. Методом исследования является анализ публикаций с индексом цитирования больше 5 и ключевыми словами новая дидактика и дидактическая парадигма, представленными в последние 10 лет в национальной библиографической базе данных научного цитирования (РИНЦ) и электронной научной библиотеке Google Scholar. Всего теоретическую базу исследования составили 53 статьи.

Результаты исследования

Предметом дидактики традиционно выступает базовое взаимодействие трех компонентов: учителя, ученика и содержания образования. Учитель взаимодействует с учеником через содержание образования, которое учеником должно быть освоено (учитель объясняет учебный материал, предлагает прочитать учебник, сделать вывод из наблюдения за объектами, которое организовал учитель, и

т. д.), а ученик, посредством обратной связи (ответа на вопросы, устного ответа, контрольной работы и т. д.), сообщает учителю информацию об успешности освоения содержания образования [7]. И в такой трактовке предмета дидактика действительно едина: как бы ни менялись условия, эта «триада», называемая ещё «дидактическим треугольником», остаётся неизменной.

Да, есть попытки выхода за пределы этой триады. Например, М. А. Чошанов указывает, что в связи с появлением цифровых технологий дидактический треугольник трансформируется в дидактический тетраэдр «учитель – ученик – содержание – технология» [8, с. 687]. Но если говорить о функциях: появляются ли в этой структуре с введением новой вершины принципиально новые функции? На наш взгляд, нет. Цифровая технология является лишь средством реализации традиционных функций: в электронной образовательной среде она берет на себя роль «учителя», создавая алгоритмы взаимодействия ученика с обучающим контентом; искусственный интеллект может организовать обратную связь с обучающимся, но анализировать эти данные и принимать на их основе решения придется всё равно педагогу; что же касается содержания образования, то весьма сомнительной представляется возможность цифрового управления важнейшим его компонентом – опытом эмоционально-ценностного отношения к действительности, к миру, к людям [9].

Иная картина получается, если посмотреть на предмет дидактики с другого ракурса. Например, с ракурса намеренного создания именно условий обучения дидактика исследует процесс обучения не абстрактно, на уровне «идеального процесса», а в «обстоятельствах, которые тем или иным способом созданы учителем, или, в более широком смысле, тем, кто выполняет образовательные функции» [10, с. 63]. А если посмотреть на предмет дидактики не через способы и схемы оптимальной организации процесса освоения и усвоения учеником знаний, а с позиций «субъектности как проблемы самоопределения и самоактуализации обучающейся личности, получится другая онтологическая модель образовательной деятельности» [11, с. 5]. И вот в такой трактовке предмет дидактики будет существенно различаться в разных типах научной рациональности.

Классический тип научной рациональности характеризовался фиксацией на объекте исследования, влияние субъекта фактически нивелировалось дифференциацией обучающихся по возрасту и уровню подготовки, выбором соответствующих им теории, технологий и средств обучения. Для постнеклассической же научной рациональности истинность парадигм относительна, содержание нелинейно и множественно и зависит от опыта и смыслов интерпретаций субъекта. Именно в таком состоянии науки возможно одновременное сосуществование нескольких парадигм, некоторые из

которых комплиментарны друг другу, а некоторые находятся в противостоянии.

Так, программоцентрированные парадигмы (их ещё называют традиционалистскими или сциентистскими) не однородны, но обладают общей центральной идеей: цели и результаты образования предопределены программой, задача учителя - уточнение и последовательное исполнение целей и управление процессом достижения результата. При этом методы управления в разных программоцентрированных парадигмах различаются: в нормативистской дидактике содержание образования установлено, а вербальные методы (рассказ, демонстрация образца с объяснением способа его усвоения, коррекция с объяснением ошибок и т.п.) являются доминирующими; в инструктивной дидактике акцент делается на результатах и способах их измерения, что делает превалирующими другие методы работы учителя (диагностика, планирование, инструктирование, тренировка, оценка динамики). В то же время прогрессивистские парадигмы акцентируют индивидуальное развитие и прогресс ученика, а следовательно, отрицают эффективность фронтальных форм обучения и оказывают предпочтение индивидуализации и сотрудничеству в малых группах. Для таких парадигм, при общей педоцентированности, характерны разные методы обучения: когнитивно-развивающий конструктивизм Ж. Пиаже построен на приоритете самостоятельности и исследовательской активности ребенка, культурно-конструктивистская парадигма Л. С. Выготского – на качественном различении двух зон развития и интерсубъективности, гуманистическая дидактика К. Роджерса построена на методах и приёмах фасилитации, коннективизм Дж. Сименса – на самоорганизации и открытом доступе к данным.

Отдельно следует сказать о трансформирующих парадигмах, обосновывающих так называемое расшколивание. Например, представители критической дидактики утверждают, что «школа всегда была устроена так, что система подачи знаний обосновывала существующее разделение общества на классы, воспроизводила неравенство, расизм, сексизм и гомофобию, размежевывала демократические общественные отношения за счет поощрения и культурного этноцентризма» [12, с. 257]. Либертарианская (либертарная, анархическая) педагогика, подчеркивающая приоритет индивидуальной свободы и автономии, также продуцирует ряд дидактических идей: дать учащимся возможность быть самостоятельными, учиться в своем собственном темпе, побуждать их брать ответственность за собственное образование, акцентировать процесс обучения на развитии критического мышления, творчестве и инновационности, а не на механическом запоминании и стандартизированном тестировании [13]. И, несмотря на то, что данные взгляды нельзя назвать в полной мере «дидактической парадигмой», они задают новый вектор в образовании — переход на семейное обучение, случаи которого сегодня далеко не единичны. И это совсем не та «дидактика семьи», о которой писал П.Ф. Каптерев как об основе школьного обучения и воспитания, продолжении и углублении первого.

Вышеперечисленные парадигмы вовсе не являются новыми, все они зародились в прошлом веке, и именно поэтому накопили достаточный материал для анализа и типологизации. Появляются ли новые дидактические парадигмы сегодня? Ответ на этот вопрос даёт анализ так называемых «новых дидактик», публикации о которых активно появляются в последнее десятилетие. Среди них есть как попытки модернизации традиционных дидактических теорий, так и попытки создать нечто принципиально новое.

На стыке психологии и дидактики академиком РАО И. В. Абакумовой разработана смыслодидактика. В учебнике «Смыслодидактика» автор оперирует такими нетрадиционными для дидактики понятиями и конструктами, как смысловой резонанс, смысловое погружение, смысловые предпочтения, смысловые интенции, смысловая дивергенция и смысловая конвергенция, смысловые новообразования, зона сингулярности смысла, поле смысловой самоактуализации, смысловой след. По ее мнению, концептуальная интегративная модель смыслообразования дает возможность по-новому интерпретировать базовые понятия классической дидактики [13, с. 96], а по мнению рецензента, «поднимает дидактику, благодаря взаимодействию с новейшей психологией, на высоту неклассической и постнеклассической теории» [14, c. 7].

Ю. В. Андреевой разработана концепция «дидактики оптимизма» [15], базирующаяся на ряде положений, созвучных гуманистической парадигме К. Роджерса: понимание педагогического оптимизма как приобретаемого личностно-профессионального качества педагога, базирующегося на врожденном стремлении личности к успеху; основание академического оптимизма ученика на проживаемых им ситуациях успеха, в которых формируются значимые факторы успешного обучения: мотивация достижения успеха, преодоление учебных трудностей на пути к нему, позитивное мышление и способность к конструктивному анализу неуспеха.

В работах профессора Т. Н. Носковой постулируется дидактика цифровой образовательной среды как новый уровень развития педагогического знания в эпоху цифровизации. Автор утверждает, что «в цифровой среде трансформируется все, начиная от педагогической системы, ее методологических оснований до психологических позиций, установок субъектов образовательного процесса: обучающихся, педагогов, менеджмента учреждения образования, видоизменяются образовательные цели, средства, формы, методы и приемы ре-

шения учебных задач и сама их постановка, изменяется ход образовательного процесса, его закономерности, принципы обучения в цифровой среде» [16, с. 5].

В Санкт-Петербургской научной школе Академии постдипломного педагогического образования разрабатывается концепт «неодидактики», представляющей собой неоклассическую дидактику, продолжающую развивать классические учения на основе системного анализа современной социально-образовательной ситуации и разрабатывающую новые направления теорий и концепций образования, образовательные стратегии и инновационные образовательные практики [17].

Помимо таких достаточно концептуальных идей в современной дидактике рождается множество инновационных практик, ряд из них имеет четкую парадигмальную определенность, а часть представляется собой ситуативные решения актуальных задач, как правило, связанных с изменением образовательной ситуации (как, например, ряд приёмов дистанционного обучения, возникших в период пандемии). Данные новации также представляют собой поле современной дидактики, характеризуя её параллельное существование в парадигмальном и допарадигмальном пространстве. И для перехода от хаоса к определенности необходим этап накопления, осмысления и дидактического анализа этих практик, которые мы называем «новые дидактические решения».

В рамках деятельности Межвузовского исследовательского центра «Новая дидактика» (проект ФУМО ВО «Образование и педагогические науки», координатор проекта – Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского) в течение пяти последних лет идёт процесс аккумуляции и обсуждения новых дидактических решений в сфере высшего образования. С этого года при поддержке Российской академии образования мы переходим на новый этап – дидактического анализа и экспертизы данных решений. Совместно с заведующей лабораторией дидактики общего и профессионального образования Института стратегии развития образования Российской академии образования, доктором педагогических наук Ириной Михайловной Осмоловской нами разработана схема описания дидактического решения. Данная схема основана на понимании того, что решение ищется для некой конкретной задачи (проблемы), предполагает принципиальное изменение существующих практик обучения, но при этом опирается на фундаментальные исследования и модели мышления (парадигмы) дидактики. В связи с этим при описании новых дидактического решения мы считаем важным не только указывать проблему, на которую оно направлено, и целевую группу, для которой оно создаётся, но и давать теоретическое обоснование (краткое описание теорий, концепций, авторских научных идей, положенных в основу дидактического решения с

указанием на первоисточники).

В описании дидактического решения авторам предлагается ответить на главный вопрос: что изменяется? При этом изменяться может как процесс обучения в целом (цель, содержание образования, методы, формы, средства, результаты), так и отдельные его компоненты (в этом случае необходимо указать, какие и описать каким образом изменяются). Анализ уже поступивших на экспертизу дидактических решений показал, что чаще всего объектом изменений становится характер взаимодействия (деятельность педагога, деятельность обучающихся, совместная деятельность), а также условия (новые условия вводятся в образовательный процесс для продуцирования изменений, вызванных новой социальной ситуацией). Ключевой задачей на данный момент мы считаем анализ границ применимости авторских дидактических решений, их классификацию и типологизацию.

Обсуждение и заключения

Таким образом, постнеклассиче- \mathbf{B} ском дискурсе дидактика полипарадигмальна. И это позволяет ученым отойти от задачи поиска универсальной теории образования и перейти к поиску возможных связей и переносов между различными, порой противоположными дидактическими позициями, рассматривать их на фоне контекста. Полипарадигмальность не определяет трансформацию базисных положений дидактики, но задаёт новые векторы для её развития. При этом мы прогнозируем в ближайшее время сохранение приоритета нормативно-инструктивных парадигм с точечной интеграцией в них отдельных идей, технологий, приёмов «новых дидактики». Согласимся с C. В. Ивановой, ЧТО такая ситуация «спецификой обуславливается российской системы образования, ориентированной на традицию и с трудом преломляющей традиции на пути к новым решениям» [18, с. 23].

В современных условиях возникают основания для полипарадигмальности - одновременного существования нескольких парадигм дидактики (фундаментальных моделей мысли). При этом речь идет не о научной революции (термин Т. Куна), когда происходит замена одной господствующей парадигмы на другую, а скорее о парадигмальном сдвиге, схожем с тем, что фиксируется исследователями теорий воспитания [19]. И понимание такого сдвига снимает дихотомию, характерную для классического этапа дискурса «традиционная дидактика – новая дидактика», т. к. уводит нас от гонки за получение субъективного статуса «современной дидактики». В условиях постнеклассической рациональности парадигмы дидактики могут сосуществовать и частично интегрироваться, а могут определять диаметрально противоположные взгляды на образование, но при этом не исключать существование альтернативных мнений.

Список источников

- 1. Современная дидактика и качество образования: проблемы и решения новой школы: материалы научно-методической конференции, Красноярск, 21–23 января 2010 г. / под ред. П. А. Сергоманова, И. Г. Литвинской, М. В. Миновой. Красноярск, 2010. 136 с.
- 2. Перминова Л. М. «Человекоразмерность» методологических оснований предметности обучения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 5 (8). С. 76–86.
- 3. Осмоловская И. М. Новая дидактика или…? // Образование и общество. 2020. № 4 (123). С. 3–8.
- 4. Иванова С. В. Несколько рассуждений о современной педагогической науке // Ценности и смыслы. 2018. № 3 (55). С. 6–15.
- 5. Kuhn T. S. The structure of scientific revolutions. 4th ed. Chicago; London: The Univ. of Chicago press, 2012. 217 p.
- 6. Степин В. С. Типы научной рациональности и синергетическая парадигма // Сложность. Разум. Постнеклассика. 2013. № 4. С. 45–59.
- 7. Осмоловская И. М. Дидактика: учебное пособие. Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. 232 с.
- 8. Чошанов М. А. Е-дидактика: Новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // Образовательные технологии и общество. 2013. Т. 16, № 3. С. 684–696.
- 9. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Москва: Педагогика. 1983. 352 с.
- 10. Klus-Stańska D. Theory of teaching: good traditions, old traps, new perspectives // Studia z TeoriiWychowania. 2021. T. 12. P. 61–84.
- 11. Попов А. А. О дидактике открытого образования // Интерактивное образование. 2018. № 6. С. 2–7.
- 12. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику; пер. с англ. О. Ю. Фадиной. М.: Просвещение, 2007. 418 с.
- 13. Ferretti F. et al. Radicalizing pedagogy: Geography and libertarian education between the 19th and the 20th century // The Radicalization of Pedagogy. Rowman & Littlefield, 2016. P. 51 72.
- 14. Абакумова И. В. Смыслодидактика: учебник для магистров педагогики и психологии / Федеральное агентство по образованию Российской Федерации, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Южный федеральный ун-т». Ростов-на-Дону: Кредо, 2008. 385 с.
- 15. Андреева Ю. В. Основы позитивной педагогики и дидактика оптимизма как авторское научное направление в педагогике: обоснование новой научной школы // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. С. 48–51.
- 16. Носкова Т. Н. Дидактика цифровой среды : монография. СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2020. 383 с.

- 17. Даутова О. Б. Неодидактика как методологическая основа современного школьного образования в целях развития человеческого капитала // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2020. № 4 (268). С. 15–22.
- 18. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания / ред. Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова. Москва-Тверь : Виарт, 2011. 200 с.
- 19. Иванова С. В. Методологические проблемы философии образования и дидактики в эпоху «перемен» // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2015. № 4. С. 18–29.

References

- 1. Modern didactics and education quality: problems and solutions of the new school: materials received-methodological conference, Krasnoyarsk, January 21-23, 2010. Edited by P. A. Sergomanov, I. D. Litvinskaya, M. S. Minov. Krasnoyarsk, 2010. 136 p. (In Russ.)
- 2. Perminova L. M. "Human dimension" of methodological foundations of the subject of education. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* = National and international pedagogy. 2012; 5(8):76-86. (In Russ.)
- 3. Osmolovskaya I. M. New didactics or...? *Obrazovanie i obshchestvo* = Education and society. 2020; 4(123):3-8. (In Russ.)
- 4. Ivanova S. V. Some reflections on modern pedagogical science. *Cennosti i smysly* = Values and meanings. 2018; 3 (55):6-15. (In Russ.)
- 5. Kuhn T. S. The structure of scientific revolutions. 4th ed. Chicago, London, The University of Chicago, 2012. 217 p.
- 6. Stepin V. S. Types of scientific rationality and synergetic paradigm. *Slozhnost'*. *Razum. Postneklassika* = Complexity. The mind. Postnonclassics. 2013; 4:45-59. (In Russ.)
- 7. Osmolovskaya I. M. Didactics: a textbook. Moscow, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, 2021. 232 p. (In Russ.)
- 8. Choshanov M. A. E-didactics: A new look at the theory of teaching in the digital age. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo* = Educational technologies and society. 2013; 3(16):684-696. (In Russ.)
- 9. Theoretical foundations of the content of general secondary education. Edited by V. V. Krayevsky, I. Ya. Lerner. Moscow, Pedagogy, 1983. 352 p. (In Russ.)
- 10. Klus-Stańska D. Theory of teaching: good traditions, old traps, new perspectives. *Studies in the theory of Education*. 2021; 12(3):61-84.
- 11. Popov A. A. On the didactics of open education. *Interaktivnoe obrazovanie* = Interactive educa-

- tion. 2018; 6:2-7. (In Russ.)
- 12.McLaren P. Life in schools: an introduction to critical pedagogy; trans. with the English O. Yr. Fadina. Moscow, Education, 2007. 418 p. (In Russ.)
- 13. Ferretti F. et al. Radicalizing pedagogy: Geography and libertarian education between the 19th and the 20th century. *The Radicalization of Pedagogy*. New York, Rowman & Littlefield, 2016. P. 51-72.
- 14. Abakumova I. V. Semantic didactics: text-book for masters of pedagogy and psychology. Rostov-on-Don, Credo, 2008. 385 p. (In Russ.)
- 15. Andreeva Yu. V. Fundamentals of positive pedagogy and didactics of optimism as an author's scientific direction in pedagogy: justification of a new scientific school. *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2020; 6:48-51. (In Russ.)
- 16. Noskova T. N. Didactics of the digital environment: monograph. St. Petersburg, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, 2020. 383 p. (In Russ.)
- 17. Dautova O. B. Neodidactics as a methodological basis of modern school education for the development of human capital. *Vestnik Adygejsk*ogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Adygea State University. 2020; 4 (268):15-22. (In Russ.)
- 18. Methodological consequences of the paradigm shift in the theory of education / Ed. N. L. Selivanova, E. I. Sokolova. Moscow-Tver, Viart, 2011. 200 p. (In Russ.)
- 19. Ivanova S. V. Methodological problems of philosophy of education and didactics in the era of "changes". *Vestnik Moskovskogo universiteta* = Bulletin of the Moscow University. 2015; 4:18-29. (In Russ.)

Информация об авторе:

Тарханова И. Ю. – профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, директор института педагогики и психологии, д-р пед. наук, доц., почет. проф. РАО.

Information about the author:

Tarkhanova I. Yu. – Professor of the Department of Social Pedagogy and Organization of Work with Youth, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology, Dr. Sci. (Pedagogy), Doc., Honorary Prof. of Russian Academy of Education

Статья поступила в редакцию 02.05.2023; одобрена после рецензирования 10.05.2023; принята к публикации 12.05.2023.

The article was submitted 02.05.2023; approved after reviewing 10.05.2023; accepted for publication 12.05.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С.93–99. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):93-99.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья УДК 37.013.77

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_03_93

Особенности проявления злорадства у подростков группы риска

Марина Михайловна Фомина

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Владимир, Россия, marina fomina 92@bk.ru, https://orcid.org/0000-0003-3459-5017

Аннотация. Проблема проявления злорадства у подростков в современном психолого-педагогическом дискурсе является слабо разработанной как на теоретическом, так и на практическом уровне. Основные направления исследования базируются на определении данного понятия как проявления деструктивных стимулов и разрушительной деятельности субъектов, основанных на стремлении к справедливости, соперничеству и агрессии. В статье рассмотрена структура представлений о злорадстве подростков группы риска. Представлен вклад в решение вопроса отечественных и зарубежных представителей гуманитарного знания, включающий определение уровня проблематизации злорадства как качества личности подростка. В эмпирической части статьи освещены результаты проведенного эксперимента по определению специфики злорадства у подростков группы риска. Установлено, что подростки этой группы в значительной степени склонны к выражению злорадства как формы мстительного поведения. Отмечается большое влияние уровня общей удовлетворенности жизнью, социальной ситуации в семье, стабильности семейной структуры, самореализации, ощущения признания и любви по отношению к ребенку в семье на его склонность к деструктивному самовыражению, мстительной активности и демонстрации злорадства.

Ключевые слова: подростки группы риска, злорадство, мстительность, межличностные отношения Для цитирования: Фомина М. М. Особенности проявления злорадства у подростков группы риска // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 93–99. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_93.

PEDAGOGY

Original article

Features of the manifestation of schadenfreude in adolescents at risk

Marina M. Fomina

Vladimir State University, Vladimir, Russian Federation, marina_fomina_92@bk.ru, https://orcid.org/0000-0003-3459-5017

Abstract. The problem of the manifestation of schadenfreude in adolescents in modern psychological and pedagogical discourse is poorly developed both at the theoretical and practical level. The main directions of the research are based on the definition of the concept as a manifestation of destructive motivation and destructive activity based on the desire for justice, rivalry and aggression. The article has the structure of ideas about the schadenfreude of adolescents at risk. The contribution to the solution of the issue of domestic and foreign representatives of humanitarian knowledge, including the definition of the level of problematization of schadenfreude as a quality of a teenager's personality. The empirical part of the article highlights the results of an experiment to determine the specifics of schadenfreude among adolescents at risk. It was found that adolescents at risk are largely prone to expressing schadenfreude as a form of vindictive behavior. There is a great influence of the level of general life satisfaction, the social situation in the family, the stability of the family structure, self-realization, feelings of recognition and love towards the child in the family on his tendency to destructive self-expression, vindictive activity and demonstrations of schadenfreude.

Keywords: adolescents at risk, schadenfreude, vindictiveness, interpersonal relationships

For citation: Fomina M. M. Features of the manifestation of schadenfreude in adolescents at risk. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):93-99. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 93.

Введение

В психолого-педагогических исследованиях традиционно заметное место принадлежит изучению стратегий самоутверждения подрастающего поколения. Актуализация этой потребности происходит в пубертате, когда подростки начинают остро ощущать и стремиться выразить свою уникальность, заявить о своей самости. Одной из форм её реализации выступает деструктивное самоутверждение – разрушительная деятельность субъекта, порождающая чувство удовлетворенности (переживание самоценности) в связи с негативной оценкой окружающих. В спектр способов деструктивного самовыражения в подростковом возрасте некоторые исследователи включают физическую агрессию, хвастовство, критиканство и злорадство [1, с. 1354].

Обзор литературы

Столетие TOMY назад выдающимотечественным СЯ врачом педагогом И В. П. Кащенко злорадство было отнесено к недостаткам характера, обусловленным нервно-психопатическим развитием и выражающимся «болезненным стремлением к мучительству» [2, с. 40]. В девиантологии и педагогическом дискурсе принято считать, что данная форма поведения фиксируются в структуре личности так называемых «трудных» подростков, склонных к девиантной активности. В практике социальной работы к категории «трудных» относятся дети группы социального риска, которые более других предрасположены к негативному внешнему воздействию деструктивных движений общества [3, с. 53].

Согласно современным исследованиям, в структуру компонентов злорадства как качества личности входят чувство справедливости, стремление к соперничеству и агрессивность. В первом случае злорадство, или «законное чувство мести», возникает по отношению к тем, кто ранее допускал несправедливость [4, с. 236]. Таким образом, индивид испытывает удовольствие от возмездия, ощущение восстановления справедливости за ранее ненаказуемую несправедливость. При злорадстве, основанном на личном соперничестве, главная роль отводится зависти к определенным качествам другого человека. Соответственно, неудачи Другого выступают предметом радости от его страданий. Т. В. Бесковой установлено, что в спектр отношений к личному успеху (превосходству) и неудачам Другого входят такие способы реагирования, как сопереживание себе по факту личностного и профессионального превосходства Другого и скрытое желание прямо или опосредованно лишить Другого преимущества; некоторые алгоритмы реагирования на неудачи Другого безразличие, равнодушное отношение и злорадство – как проявление радости в результате неудач другого человека («Твоя беда – моя победа») [5].

Злорадство, основанное на агрессии, может

быть связано с групповой идентичностью. В этом случае оно возникает в результате идентификации себя с какой-либо определенной группой и, как следствие, проявляется в открытой неприязни и злорадстве с признаками агрессии по отношению к представителям *иной* группы. При этом человек получает морально-психологическое удовольствие с позиции наблюдателя за страданиями других людей в результате улучшения или подтверждения более высокого статуса собственной группы по отношению к другим группам.

В исследованиях установлено, что злорадство вместе с ощущениями психофизического удовольствия и социальных успехов (положительная репутация, справедливое обращение, взаимопомощь и благотворительность) контролируется системой награды [5]. Вместе с тем возникновение зависти и злорадства во многом зависят от определения индивидом своего социального статуса. Если в результате сравнительной оценки индивид определяет, что он проигрывает кому-либо по конкретным параметрам, то возникает чувство зависти. В случае превосходства над кем-либо и, как следствие, несостоятельности оппонента человек испытывает чувство радости. Таким образом, данные переживания выражают социальную самооценку индивида и являются для него личностно значимыми [5].

Н. Б. Субботина отмечает, что злорадство в равной степени может быть испытано и при неудачах Другого, и при личных успехах, достигнутых после реального или воображаемого оскорбления. В данном аспекте люди с пониженной самооценкой переживают чувство удовлетворения в результате зависти другого человека. Установлено, что данный тип злорадства формируется у людей, которые ранее переживали зависть и унижение. Затем, достигнув определенных успехов, человек сам испытывает злорадство, т. к. другие, в свою очередь, вынуждены ему завидовать [4, с. 234].

В исследовании Е. Н. Смагиной [6] проведен анализ корреляционных связей между моральными понятиями-ценностями у учащихся общеобразовательных организаций в возрасте 14–15 лет. Обращает на себя внимание установленная положительная взаимосвязь понятий «любовь» и «злорадство». В подростковом возрасте зачастую любовь рассматривается в контексте взаимоотношений мальчиков и девочек с позиции сарказма, троллинга и провокации, а не как высшая гуманистическая ценность [6, с. 92]. Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют об эмоционально негативном отношении социально ориентированных подростков к таким ценностям, как «зависть», «злорадство», «корысть» и др., эмоционально положительном - к понятиям «честь», «совесть», «справедливость» и др. [6, с. 95]. К иным выводам приходит Е. В. Василихин, изучая специфику эмоционального развития нормотипичных

подростков. Им определено, что всплеск специфического злорадства, например забавное отношение к проблемам других людей, недоброжелательное отношение к престарелым и инвалидам, - происходит в 13 лет [7, с. 73]. О. Г. Чекедовой установлено, что злорадство, как своеобразная форма защиты, часто бывает распространена в подростковых компаниях [8, с. 160]. В работе Е. С. Царевой [9, с. 130] отмечается, что в ситуации конфликта, если обидчик не просит прощения и не примиряется с обиженным, то последний вынужден терпеливо перенести огорчение. Зачастую такое неудовлетворение и принятие фрустрационной ситуации характеризуется неврологической симптоматикой по типу ощущения «кома в горле», враждебным состоянием, планированием возмездия, невыраженной злобой (злопамятностью) и злорадством. Данное негативное состояние вызывает у человека тревогу и нередко воспринимается как болезненное переживание, которое преодолевается при помощи символичных действий: пренебрежения, прекращения или демонстрации подчеркнуто формального общения с обидчиком.

В некоторых зарубежных исследованиях [10– 12] реакции злорадства, мстительности, цинизма, эмоциональной нестабильности, конфликтности и провокации относят к проявлениям негативизма, они также соотносятся с оппозиционно-вызывающим расстройством личности. Последнее представляет собой устойчивый образ раздражительного настроения, вызывающего поведения или мстительности как реакции на несоответствие между стремлением к автономии и родительским сверхконтролем. Авторы доказывают, что существует определенная модальная последовательность, а именно: оппозиционно-вызывающее расстройство способствует развитию расстройств поведения, которые, в свою очередь, стимулируют формирование взрослого антисоциального расстройства личности.

Несмотря на усиливающийся интерес психолого-педагогической мысли к поднятой в данной статье проблематике пока наблюдается явный дефицит исследований, посвященных уточнению детерминации, смысловых, эмоциональных, гендерных особенностей проявления злорадства у подростков группы риска, что объективно снижает возможности результативной профилактики этой разновидности виндиктивной активности. Целью работы является теоретическое и экспериментальное исследование особенностей проявления злорадства у подростков группы социального риска. Исследовательские задачи заключаются в определении уровня проблематизации в психолого-педагогическом формате злорадства как качественной характеристики подростка, уточняются детерминанты этого личностного конструкта, отношение к злорадству и гендерные особенности его проявления у подростков данной категории; детальном

анализе полученных результатов, позволяющих сделать доказательные выводы.

Материалы и методы

В эмпирической части исследования использована психодиагностическая методика оценки социально-перцептивной установки личности по отношению к другим людям (Т. Д. Дубовицкая, Г. Ф. Тулитбаева, А. В. Шашков [13, с. 217–219)], опросник «САН»: самочувствие, активность, настроение (В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, М. П. Мирошников, В. Б. Шарай [14, с. 36–38]), а также анализ представлений воспитанников о злорадстве на основе беседы с ними.

Методикой исследования социально-перцептивных установок личности по отношению к другим людям предусмотрено определение склонности субъекта к позитивному или негативному восприятию, оцениванию или осуществлению действий в отношении Другого. Стимульный материал методики представляет собой батарею пословиц народов мира (16 вариантов), определяющих взаимодействие и поведение людей, предполагающих разные способы реагирования в текущей ситуации. Согласие или несогласие с предложенным изречением служит показателем характерной для человека социально-перцептивной установки: знакомство с пословицей актуализирует соответствующий жизненный опыт.

По степени ранжирования три уровня оценки (высокий, средний, низкий) соответственно свидетельствуют о свойствах личности: доверии, способности выражать эмпатию; искренности, стремлении к сотрудничеству; подозрительности, игнорировании успехов и достижений других, критике, злорадстве.

Бланковый тест «Опросник «САН»: самочувствие, активность, настроение» позволяет выявить функциональное состояние индивида в период исследования. Многоступенчатая шкала состоит из индексов (3 2 1 0 1 2 3) и расположена между 30 парами слов противоположного значения, характеризующих здоровье, утомление (самочувствие), течение физиологических процессов (активность) и эмоциональное состояние респондента (настроение). Испытуемый должен определить значение, наиболее точно отражающее его физическое и психологическое состояние в момент исследования.

Итоговые данные свидетельствуют о низком, среднем или высоком значении активности, самочувствии и настроении, а также их соотношении.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на выборке, включавшей 81 подростка, в период с сентября 2022 г. по январь 2023 г. Целевую группу составили воспитанники государственных казенных учреждений социального обслуживания Владимирской области: г. Ковров и Ковровский район (21 чел.), г. Владимир (20 чел.), Собинский район (15 чел.), Гороховецкий

район (9 чел.), Суздальский район (6 чел.), г. Гусь-Хрустальный и Гусь-Хрустальный район (5 чел.), Камешковский район (5 чел.). Возрастно-половой состав респондентов представлен в соотношении: девушки (35 %), юноши (65 %); 13 лет (10 %), 14 лет (35 %), 15 лет (20 %), 16 лет (25 %), 17 лет (10 %). Контингент социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних – дети, оказавшиеся в социально опасном положении или иной трудной жизненной ситуации; дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей; заблудившиеся, подкинутые, самовольно оставившие семью или государственную организацию; дети, не имеющие места жительства и средств к существованию (п. 2 ст.13 ФЗ от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»).

Результаты исследования

В ходе анализа полученных данных установлено, что девушкам в большей степени свойственен средний уровень социально-перцептивной установки по отношению к другим людям (средний показатель — 19 баллов). Данные показатели свидетельствуют о большей склонности испытуемых женского пола к позитивному взаимодействию, основанному на взаимном доверии, открытости, внимательности, сочувствии, искренности, стремлении учитывать особенности, потребности и желания Другого в ситуации сотрудничества, готовности к принятию Другого и конструктивному разрешению возникающих противоречий.

По результатам анализа результатов диагностики юношей установлено, что они в большей степени склонны к скептицизму, эмоциональному игнорированию и пренебрежительному отношению к успехам и достижениям Другого (средний показатель – 8 баллов). Для этой категории подростков характерно предвосхищение негативного отношения к себе, склонность видеть прежде всего неодобрительную и негативную позицию со стороны окружающих, враждебные проявления в их поведении, унизительное и оскорбительное отношение; принижение способностей, достижений и успехов других людей, критические замечания, сарказм и злобная радость при неудачах Другого. Вместе с тем обвинения окружающих чаще всего применяются в качестве аргументации своих негативных действий и агрессии в отношении людей.

О том, что представители мужского пола более, чем женского, склонны к злорадству, говорится в исследованиях эволюционных психологов и биологов. Так, Т. Сингером и К. Фритом рассмотрен вопрос формирования у человека реакции сопереживания боли по отношению к людям с просоциальным и асоциальным поведением. Установлено, что женщины одинаково испытывают чувство сострадания к честным и нечестным людям, оказавшимся в ситуации боли. Мужчины, напротив, не испытывают сочувствия к людям,

поступающим вопреки закону или общепринятым правилам. Более того, вместо активизации чувства сострадания у большинства мужчин возбуждается особый центр «награды». Зная, что человек получает возмездие, мужчины испытывают злорадство, или законное чувство мести и справедливости. У женщин же злорадство фиксируется реже [15, с. 284–285].

Сравнительный анализ гендерной специфики в рамках опросника «САН» говорит о том, что по шкале «Самочувствие» девушки демонстрируют значительно более низкие показатели, чем юноши: среднее значение — 3 и 4,5 балла соответственно. По шкале «Активность» отмечается аналогичная закономерность: средний показатель оценки течения физиологических процессов у девушек фиксируется в значении 3,2 балла, у юношей — 5 баллов. Примечательно, что по шкале «Настроение» у группы испытуемых не наблюдается статистически значимых различий: показатель группы девушек — 4,3 балла, группы мальчиков — 4,1 балл.

Результаты исследования свидетельствуют о сниженном уровне витальности, энергичности девушек, пассивности во взаимодействии со средой. Иными словами, у респонденток обнаруживается латентный депрессивный потенциал, бессознательная установка на подавление эмпатических переживаний, притупленная чувствительность к тому, что происходит с окружающими.

Полученные данные корреспондируют с ранее проведенными исследованиями. Так, М. А. Барменковой установлены средние показатели активности, самочувствия и настроения подростков с признаками семейного и психологического неблагополучия – в интервалах 3,2–4,4 балла [16,229–230]. Любопытные результаты обнаружены в работе И. А. Куницыной, С. Тихомировой и Е. Н. Яхудиной [17, с. 225]. Авторы выяснили, что подростки, воспитывающиеся в государственном учреждении, в сравнении с подростками, воспитывающимися в семьях, демонстрируют существенно более низкие показатели по шкалам «Самочувствие» и «Активность». У подростков из центров содействия семейному воспитанию отмечается меньшая работоспособность, чувство усталости, вялость и отсутствие жизненных сил, снижение активности, подвижности и бездеятельность.

В ходе дополнительного опроса несовершеннолетних выявлено, что злорадство в их интерпретации — это деструктивный способ самоутверждения и самореализации: «Я вообще не злорадствую, потому что я выше всего этого» — Анна, 15 лет; «Я понимаю, что радоваться чужому провалу плохо, но не могу сдержаться, когда вижу, что у кого-то что-то не получилось, хотя я предупреждала» — Виктория, 15 лет.

Типовой диалог.

Педагог спросил:

- Егор, что такое злорадство?
- *Ну*, это, когда кто-то облажался, а мне от этого смешно, ответил Егор (16 лет).
- Почему же тебе смешно? уточнил педагог.
- *А почему нет? Мне кто-то запрещает?* отреагировал Егор.

В некоторых случаях злорадство, по мнению подростков, может стать стимулом к дальнейшему развитию: «Я считаю, что если я посмеюсь над подругой один раз, то в следующий раз она сделает лучше. Это же хорошо для человека, я ей так помогаю» — Ольга, 16 лет.

Т. Д. Дубовицкой, Г. Ф. Тулитбаевой и А. В. Шашковым выявлены статистически значимые различия средних арифметических показателей социально-перцептивной установки личности по отношению к другим людям социально благополучных подростков и подростков группы риска. Установлено, что подростки из социально неблагополучных семей испытывают негативные эмоции в отношении себя и, как следствие, других людей, т. е. прежде всего склонны отмечать отрицательные качества человека; респонденты демонстрируют эмоциональное отвержение, злорадство [13, с. 222]. В работе Т. В. Бесковой определена взаимосвязь интегративного показателя удовлетворенности жизнью со способами реагирования на успех и неудачи Другого. В отношении представителей юношеской группы установлено, что чем выше удовлетворенность жизнью, тем более позитивно молодыми людьми воспринимается успех Другого и тем чаще у них возникает желание помочь Другому в случае его неудачи, а также реже проявляется зависть и злорадство [18, с. 96].

Обсуждение и заключения

Практический опыт и результаты проведенных исследований позволяют заключить, что подросткам группы социального риска для проявления активности требуется физическая и душевная гармония, позитивное настроение, понимание смысла и значения деятельности, навыки планирования, способность к самостоятельной самоорганизации и уверенность в поддержке взрослых. Наши педагогические наблюдения дают основание утверждать, что уровень удовлетворенности жизнью у подростков группы социального риска ниже, чем у нормотипичных сверстников. Отсутствие поддержки близких, разобщение семейной структуры, низкая моральная ответственность родителей и трудности удовлетворения потребностей в любви, признании и самореализации в совокупности обуславливают переживание подростками чувства неудовлетворенности отдельными сферами жизни и жизнью в целом.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что подростки группы социального риска в значительной степени потенциированы к проявлению злорадства. Поведенческие модели проявления злобной радости данной категорией несовершеннолетних базируются на чувствах справедливости, соперничества и агрессии. Выявленные особенности открывают возможности прицельного использования злорадства социально неблагополучных подростков как перспективной мишени психопрофилактической и психокоррекционной работы.

Список источников

- 1. Киреева Е. А. Различия типов самоутверждения у мальчиков и девочек подросткового возраста // Фундаментальные исследования. 2014. № 9–6. С. 1352–1356.
- 2. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков: книга для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 1994. 223 с.
- 3. Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьева И. Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учебное пособие для студ. высш. пед. заведений. М.: Академия, 2002. 256 с.
- 4. Субботина Н. Д. Триада «справедливость зависть месть» как результат естественной и социальной эволюции // Ученые записки Забай-кальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. Серия «Философия, культурология, социология, социальная работа». 2012. № 4 (45). С. 227–237.
- 5. Бескова Т. В. Взаимосвязь перфекционизма со способами реагирования на успех и неудачу Другого // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. URL: www.science-education.ru/102-6046 (дата обращения: 16.09.2022).
- 6. Смагина Е. Н. Особенности эмоционального принятия некоторых моральных ценностей и когнитивной оценки ситуаций морального выбора 14—15-летними подростками // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2021. Т. 38. С. 83—99.
- 7. Василихин Е. В. Особенности эмоционального развития в подростковом возрасте // Приоритетные научные направления: от теории к практике: сб. матер. XXXVIII Междунар. науч.-практ. конф. (г. Новосибирск, 28 апреля 2017 г.). Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества, 2017. С. 71–74.
- 8. Чекедова О. Г. Роль юмора в предупреждении аддиктивного поведения подростков // Духовно-нравственное развитие детей и подростков в условиях современного образования : матер. межрегион. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 23 мая 2015 г.) / отв. ред. Н. Г. Куприна, М. В. Уманская. Екатеринбург : Уральский гос.пед. ун-т, 2015. С. 158–164.
- 9. Царева Е. С. Обида как форма реагирования на проявления агрессивности // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 126–130.

- 10.Lahey B. B., Loeber R. Attentiondeficit / hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder, conduct disorder, and adult antisocial behavior: A life span perspective // Handbook of antisocial behavior. New York: Wiley, 1997. Pp. 51–59.
- 11. Loeber R., Burke J. D., Lahey B. B., Winters A., Zera M. Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A review of the past 10 years. Part I // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 2000. No. 39. Pp. 1468–1484.
- 12. Millon T. Personality disorders in modern life. 2nd ed. New York: Wiley, 2004. 627 p.
- 13. Дубовицкая Т. Д., Тулитбаева Г. Ф., Шашков А. В. Психодиагностическая методика оценки социально-перцептивной установки личности: Психометрические характеристики и особенности использования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 14, № 2. С. 213–225.
- 14. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. 416 с.
- 15. Марков А. В. Эволюция человека : в 2 кн. Кн. 2: Обезьяны, нейроны и душа. М. : Астрель: CORPUS, 2011. 512 с.
- 16. Барменкова М. А. Профилактика психологического неблагополучия подростков в образовательной среде // Научный альманах Центрального Черноземья. 2022. № 1–4. С. 223–231.
- 17. Куницына И. А., Тихомирова Н. С., Яхудина Е. Н. Особенности эмоционально-волевой сферы подростков, воспитывающихся в центрах содействия семейному воспитанию // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2022. № 5. С. 220–228.
- 18. Бескова Т. В. Удовлетворенность жизнью и отношение к успеху и неудачам другого: гендерный и возрастной аспект // Теория и практика общественного развития. 2013. № 1. С. 92–96.

References

- 1. Kireeva E. A. Differences in the types of self-affirmation in adolescent boys and girls. *Fundamental'nye issledovaniya* = Fundamental research. 2014; 9-6:1352-1356. (In Russ.)
- 2. Kashchenko V. P. Pedagogical correction: correction of character defects in children and adolescents: a book for teachers. 2nd ed. Moscow, Education, 1994. 223 p. (In Russ.)
- 3. Oliferenko L. Ya., Shul'ga T. I. Socio-pedagogical support for children at risk: manual for students higher educational institutions. Moscow, Akademiya, 2002. 256 p. (In Russ.)
- 4. Subbotina N. D. The triad "justice envy revenge" as a result of natural and social evolution. *Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N. G. Chernyshevskogo. Seriya "Filosofiya, kul'turologiya,*

- sotsiologiya, sotsial'naya rabota" = Scientific notes of the N. G. Chernyshevsky Trans-Baikal State Humanitarian Pedagogical University. The series «Philosophy, cultural studies, sociology, social work». 2012; 4(45):227-237. (In Russ.)
- 5. Beskova T. V. The relationship of perfectionism with ways of responding to the success and failure of Another. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2012; 2. URL: www.science-education.ru/102-6046 (accessed 16.09.2022). (In Russ.)
- 6. Smagina E. N. Features of emotional acceptance of certain moral values and cognitive assessment of moral choice situations by 14-15-year-olds. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta*. *Seriya: Psikhologiya* = News of Irkutsk State University. Series: Psychology. 2021; 38:83-99. (In Russ.)
- 7. Vasilikhin E. V. Features of emotional development in adolescence. *Prioritetnye nauchnye napravleniya: ot teorii k praktike: sb. mater. XXXVIII Mezhdunar. nauch.-prakt.konf. (g. Novosibirsk, 28 aprelya 2017 g.)* = Priority scientific directions: from theory to practice: collection of materials of the XXX-VIII International Scientific and Practical Conference (Novosibirsk, April 28, 2017). Novosibirsk, Center for the development of scientific cooperation, 2017. Pp. 71-74. (In Russ.)
- 8. Chekedova O. G. The role of humor in preventing addictive behavior of adolescents. *Dukhovno-nravstvennoe razvitie detei i podrostkov v usloviyakh sovremennogo obrazovaniya: mater. mezhregion. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg, 23 maya 2015 g.)* = Spiritual and moral development of children and adolescents in the conditions of modern education: materials of the interregional scientific and practical conference (Yekaterinburg, May 23, 2015) / Ex. Editor N. G. Kuprina, M. V. Umanskaya. Yekaterinburg, Ural state pedagogical university, 2015. Pp. 158-164. (In Russ.)
- 9. Tsareva E. S. Resentment as a form of reaction to aggressiveness. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of the Bryansk State University. 2015; 2:126-130. (In Russ.)
- 10. Lahey B. B., Loeber R. Attentiondeficit/hyperactivity disorder, oppositional defiant disorder, conduct disorder, and adult antisocial behavior: A life span perspective / Handbook of antisocial behavior. New York, Wiley, 1997. 624 p.
- 11. Loeber R., Burke J. D., Lahey B. B., Winters A., Zera M. Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A review of the past 10 years, part I. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2000; 39:1468-1484.
- 12. Millon T. Personality disorders in modern life. 2nd ed. New York, Wiley, 2004. 627 p.
- 13. Dubovitskaya T. D., Tulitbaeva G. F., Shashkov A. V. Psychodiagnostic methodology for assessing the socio-perceptual attitude of the individual: Psychometric characteristics and features of use. *Vest*-

nik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and pedagogy. 2017; 14(2):213-225. (In Russ.)

- 14. Karelin A. Big encyclopedia of psychological tests. Moscow, Eksmo, 2007. 416 p. (In Russ.)
- 15. Markov A. V. Human evolution: in 2 books. Book 2: Monkeys, neurons and the soul. Moscow, Astrel, CORPUS, 2011. 512 p. (In Russ.)
- 16. Barmenkova M. A. Prevention of psychological distress of adolescents in the educational environment. *Nauchnyi al'manakh Tsentral'nogo Chernozem'ya* = Scientific almanac of the central chernozem region. 2022; 1(4):223-231. (In Russ.)
- 17. Kunitsyna I. A., Tikhomirova N. S., Yakhudina E. N. Features of the emotional-volitional sphere of adolescents brought up in family education assistance centers. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii* = Herzen readings: psychological research in education. 2022; 5:220-228. (In Russ.)

19. Beskova T. V. Life satisfaction and attitude to the success and failures of others: gender and age aspect. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* = Theory and practice of social development. 2013; 1:92-96. (In Russ.)

Информация об авторе:

Фомина М. М. – старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии.

Information about the author:

Fomina M. M. – Senior lecturer of the department of social pedagogy and psychology.

Статья поступила в редакцию 20.06.2023; одобрена после рецензирования 28.06.2023; принята к публикации 30.06.2023.

The article was submitted 20.06.2023; approved after reviewing 28.06.2023; accepted for publication 30.06.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С. 100–105. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):100-105.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья УДК 378.1

doi: 10.51609/2079-3499 2023 14 03 100

Педагогические условия формирования познавательной самостоятельности дошкольников

Татьяна Ивановна Шукшина¹, Татьяна Юрьевна Грошева^{2*}

- 1,2 Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия,
- ¹ tishukshina@ya.ru, https://orcid.org/0000-0001-7786-9589
- ² groshevatata@yandex.ru*, https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-5615-383X

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. Авторами дается краткий обзор исследований в области изучаемого качества, раскрывается ключевое понятие «познавательная самостоятельность» применительно к детям старшего дошкольного возраста, определена структура изучаемой самостоятельности, включающая в себя следующие компоненты: мотивационно-волевой, когнитивный, деятельностный, оценочный. Авторами представлены и теоретически обоснованы педагогические условия формирования познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста средствами мультипликации: привлечение детей старшего дошкольного возраста к созданию предметно-пространственной среды «МультиДетство»; включение детей старшего дошкольного возраста в познавательную деятельность через решение проблемных ситуаций сюжетных линий мультипликации; поэтапное вовлечение детей старшего дошкольного возраста в процесс создания мультипликации.

Ключевые слова: познавательная самостоятельность, дети старшего дошкольного возраста, педагогические условия, мультипликация, проблемная ситуация, развивающая предметнопространственная среда

Благодарности: работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров (Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Педагогические условия формирования познавательной самостоятельности дошкольников средствами мультипликации».

Для цитирования: Шукшина Т. И., Грошева Т. Ю. Педагогические условия формирования познавательной самостоятельности дошкольников // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 100-105. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 100

PEDAGOGY

Original article

Pedagogical conditions for the formation of cognitive independence of preschoolers

Tatiana I. Shukshina¹, Tatiana Yu. Grosheva^{2*}

- ^{1,2} Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia,
- ¹ tishukshina@ya.ru, https://orcid.org/0000-0001-7786-9589
- ²groshevatata@yandex.ru*, https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-5615-383X

Abstract. The article actualizes the problem of formation of cognitive independence of older preschool children. The authors give a brief overview of research in the field of the studied quality, reveal the key concept of "cognitive independence" in relation to older preschool children, determine the structure of the studied independence, which includes the following components: motivational-volitional, cognitive, activity, evaluative. The authors present and theoretically substantiate the pedagogical conditions for the formation of cognitive independence of older preschool children by means of animation: involving older preschool children in the

[©] Шукшина Т. И., Грошева Т. Ю., 2023

creation of a subject-spatial environment "Multi-childhood"; inclusion of older preschool children in cognitive activity through solving problematic situations of animation storylines; step-by-step involvement of older preschool children in the process of creating animation.

Keywords: cognitive independence, older preschool children, pedagogical conditions, animation, problem situation, developing subject-spatial environment

Acknowledgements: according to the priority areas of scientific activity of partner universities (Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Pedagogical conditions for the formation of cognitive independence of preschoolers by means of animation".

For citation: Shukshina T. I., Grosheva T. Yu. Pedagogical conditions for the formation of cognitive independence of preschoolers. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):100-105. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 100

Введение

Современное отечественное образование находится на этапе активного реформирования и модернизации. Эта фаза характеризуется широким спектром теоретико-методологических и практико-ориентированных исследований, направленных на развитие самостоятельной личности со сформированной субъектной позицией. Основной целью является создание условий, которые позволят каждому человеку успешно адаптироваться к постоянно меняющимся требованиям и самостоятельно приобретать новые знания, активно исследовать окружающий мир и продолжать свое собственное развитие.

Уже сейчас ощущается необходимость в формировании познавательной самостоятельности, так как современное общество сталкивается с возникновением и развитием новых областей и направлений деятельности, выходящих за границы имеющихся знаний человечества. Это явление становится актуальным и требует серьезного исследования в научных кругах.

По мнению отечественных педагогов и психологов (А. В. Запорожец, М. И. Лисина, А. А. Люблинская, С. Л. Рубинштейн), формирование изучаемой самостоятельности находит свое оптимальное развитие в период дошкольного детства, как наиболее благоприятного периода.

Осуществление компетентного подхода к формированию познавательной самостоятельности является предпосылкой формирования инициативной, направленной на достижение целей личности. Важно отметить, что такая личность обладает способностью самостоятельно приобретать новые знания и анализировать полученные результаты без внешней поддержки или участия. Это влияет на ее умение оценивать свой рост и достижения в процессе дальнейшего обучения. В этой связи становится актуальным выявление возможных и необходимых педагогических условий, способствующих эффективному формированию познавательной самостоятельности детей 5-6 лет. Цель нашего исследования — теоретическое обоснование педагогических условий формирования познавательной самостоятельности старших дошкольников средствами мультипликации.

Обзор литературы

Проблема познавательной самостоятельности

дошкольников находит отражение лишь в некоторых научных статьях Л. И. Аббасова, О. Н. Бакаева, И. Ф. Плетенева, Л. В. Шкнай, В. В. Щетинина и в ряде диссертационных работ (Г. Н. Гришкова [1], Т. В. Коломиец [2], Е. Е. Плотникова [3], Т. П. Лобзина [4], Ю. В. Лагутина [5]).

Исходя из задач исследования, в фокусе внимания находится феномен «познавательная самостоятельность» применительно к детям старшего дошкольного возраста. Резюмируя педагогические идеи исследователей и учитывая возрастные особенности детей 5-6 лет, под познавательной самостоятельностью детей старшего дошкольного возраста понимаем значимое качество личности, проявляющееся в осуществлении целеполагания, проявлении инициативы к познавательной деятельности, умении делать выбор в ситуации неизвестности, применении различных способов и средств решения познавательных задач в конкретной жизненной ситуации, при незначительной поддержке взрослого или без нее, готовности к оценке полученного результата. Формирование познавательной самостоятельности предполагает единство и взаимообусловленность структурных составляющих личности и деятельности. Сопоставляя различные мнения исследователей, а также учитывая собственный педагогический опыт, наиболее целесообразным для исследования считаем рассмотрение следующих компонентов познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста: мотивационно-волевой, когнитивный, деятельностный, оценочный [6].

Ключевое понятие исследования — «педагогические условия». В работах В. И. Андреева, М. В. Зверевой, Н. В. Ипполитовой, А. Я. Найна, М. Н. Яковлевой отражены различные подходы ученых к раскрытию данной категории. Значимым для данного исследования является позиция А. Я. Найна, который трактует педагогические условия как «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач» [7, с. 44–49].

Таким образом, в исследовании под педагогическими условиями формирования познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста понимается некая совокупность мер и потенциальных возможностей мультипликации, обеспечивающих достижение старшими дошкольниками необходимого уровня сформированности познавательной самостоятельности.

Материалы и методы

Для достижения цели и решения поставленных задач применялись методы теоретического исследования. Был осуществлен анализ философских, исторических, педагогических, психологических источников, связанных с идеей познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, нормативно-правовых документов образовательной сферы; также использованы такие методы, как синтез, контент-анализ ключевых понятий исследования, конкретизация, сравнение, обобщение, систематизация результатов исследования. Материалами исследования послужили диссертационные исследования по группам специальностей «Педагогические науки», а также научные статьи авторов указанных исследований.

В результате научно-исследовательской работы обоснованы педагогические условия формирования исследуемой самостоятельности.

Результаты исследования

Анализ современных подходов по исследуемой проблеме, а также собственный образовательный и исследовательский опыт позволили выявить и охарактеризовать педагогические условия формирования познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста средствами мультипликации, реализация которых, по нашему мнению, повышает эффективность данного процесса, а именно: способствует привлечению детей старшего дошкольного возраста к созданию предметно-пространственной среды «МультиДетство»; включению детей старшего дошкольного возраста в познавательную деятельность через решение проблемных ситуаций сюжетных линий мультипликации; поэтапному вовлечению детей старшего дошкольного возраста в процесс создания мультипликации.

Представим краткую характеристику обозначенных педагогических условий.

Первое педагогическое условие — привлечение детей старшего дошкольного возраста к созданию предметно-пространственной среды «МультиДетство», оно способствует обогащению впечатлений детей старшего дошкольного возраста и обеспечивает воспитательные воздействия на них, «содействуя их естественному развитию» (М. Монтессори) и ориентируясь на «зону ближайшего развития» (Л. С. Выготский).

Эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением — одна из задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Именно она является основополагающей для нашего исследования¹.

Проблема влияния среды на становление ребенка находит свое отражение в работах крупнейших просветителей К. А. Гельвеция, Д. Дидро, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо. Представителями Просвещения отводится значимая роль образовательной, социальной среде.

В исследованиях М. Монтессори, Л. И. Новиковой, С. Л. Новоселовой, Е. А. Флериной, посвященных предметной среде детства, доказана необходимость создания специально организованного пространства для полного гармоничного развития дошкольников. В исследовательском фокусе находится часть пространства — развивающая предметно-пространственная среда группы (РППС). В ФГОС ДО находит отражение переосмысленная концепция построения РППС. Для развития каждого ребенка РППС должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, доступной, безопасной².

Обзор работ Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, а также А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой, Е. А. Лобановой показывает, что сложился достаточно большой спектр подходов к осмыслению сущности, проектированию и наполнению РППС. Так, в определении РППС, предложенном Е. А. Лобановой, акцентируется внимание на развитии и саморазвитии субъектов, включенных в среду: «это особым образом организованное социокультурное и педагогическое пространство, создающее благоприятные условия для развития и саморазвития каждого включенного в нее субъекта» [8, с. 58], на которое мы и будем опираться в исследовании.

В качестве компонентного состава РППС будем рассматривать использование организации пространства и предметное наполнение. РППС «МультиДетство» представляет собой естественную комфортную обстановку, рационально организованную в групповом пространстве ДОО, насыщенную разнообразными предметами и материалами для создания мультипликации в различных техниках. Это может быть как переносная мультстудия в групповой комнате (минимально достаточный комплект: ширма, камера со встроенным микрофоном, набор фонов, ноутбук, материалы для творчества), так и отдельное помещение, оборудованное в том числе проектором и экраном для просмотров мультфильмов. Оба варианта не исключают возможности использования профессионального мультипликационного оборудования (анимационные станки, готовые мультипликационные студии).

При вовлечении старших дошкольников в

¹Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ №

¹¹⁵⁵: [утвержден Министерством образования и науки Российской Федерации 17 октября 2013 г.] // Официальный сайт. URL: https://fgos.ru // (дата обращения: 09.06.2023).

 $^{^2}$ Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ № 1155 : [утвержден Министерством образования и науки Российской Федерации 17 октября 2013 г.] // Официальный сайт. URL: https://fgos.ru // (дата обращения: 09.06.2023).

создание и развитие ППРС «МультиДетство» возможно использовать интерактивные приемы, например задания на придумывание максимального количества вариантов употребления той или иной вещи/инструмента/материала для создания мультипликации. В основу данных заданий положены тесты дивергентных способностей и креативности. Рекомендуется также использование так называемых дизайнерских заданий, состоящих из серии вопросов, направленных на мотивированный ответ и рассуждение детей старшего дошкольного возраста, и элементов познавательной деятельности (например, задание «Необычные способы употребления» на преодоление ригидности мышления, уход от тривиальных ответов) [9].

Одна из характерных особенностей старших дошкольников —обостренность эмоционального отклика на все, что воспринимают органы чувств, что делает их предрасположенными к познавательному творчеству. Особенности эмоционального развития современных дошкольников раскрыты в работе Н. Н. Васягиной, Е. Н. Григорян, К. В. Адушкиной [10].

В качестве удачных способов формирования мотивационно-потребностной основы старшего дошкольника в познавательной самостоятельности выступают: сюрпризные моменты, побуждение к поиску, эвристические беседы, открытие нового и неизвестного, демонстрация предметов в различных действиях, свободный выбор заданий и другие.

Второе педагогические условие требует включения детей старшего дошкольного возраста в познавательную деятельность через решение проблемных ситуаций сюжетных линий мультипликации.

Для реализации условия необходимо создание ряда взаимосвязанных ситуаций контакта старших дошкольников с мультипликацией, целенаправленно создаваемых педагогом, позволяющих преобразовывать воспринимаемую аудиовизуальную информацию в вербальную с целью расширения опыта познавательной самостоятельности.

Обратимся к понятию «проблемная ситуация». В отечественной психолого-педагогической науке рассматриваемый вопрос находит отражение в исследованиях ученых с 60-х гг. (И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин и др.). На сегодняшний момент существует достаточно широкий пласт работ, в том числе и диссертационных, обобщающих накопленный опыт в данной области (В. И. Агапов, А. М. Бобр, А. П. Градов, М. В. Дубова, Л. З. Кувандыкова, Т. В. Кудрявцев, В. Е. Никифоров, Л. А. Микешина и др.).

Авторами выделено более 40 определений понятия «проблемная ситуация». В педагогике под проблемной ситуацией наиболее часто понимают ситуацию затруднения, возникающую при выполнении практического или теоретического задания, когда ранее усвоенных знаний оказывается недо-

статочно, в процессе разрешения которой приобретаются знания, формируются новые умения и навыки.

Потенциал проблемных ситуаций в дошкольной педагогике затрагивается в работах Е. А. Дмитриевой, О. В. Дыбиной С. А. Калиниченко, М. П. Костюченко, Н. Р. Камаловой, З. А. Михайловой, Е. К. Орликовой, А. И. Савенкова и др. При определении актуальности использования проблемных ситуаций во взаимодействии с детьми старшего дошкольного возраста И. В. Булыгина, О. В. Дыбина, Н. Н. Поддьяков, В. В. Щетинина и др. указывают на то, что проблемные ситуации доставляют детям радость самостоятельного поиска и открытия и, что самое главное, обеспечивают формирование самостоятельности. Значимость применения рассматриваемых ситуаций отражается в Федеральной образовательной программе дошкольного образования.

Мы предполагаем, что формирование познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного происходит, когда ребенок решает проблемные ситуации сюжетных линий мультипликации. Для решения этой задачи необходимо целенаправленно разработать проблемные ситуации познавательного характера, основанные на сюжетах мультфильмов. Критериями для их разработки будут служить: возникновение познавательного дефицита, когда старший дошкольник не способен достичь цели известными ему способами и появляется субъективная потребность в новых знаниях, реализующаяся в целенаправленной познавательной деятельности; стимулирование у старших дошкольников эмоционального отклика на проблемную ситуацию, дающего возможность полного погружения в процесс ее осмысления; возможность самостоятельного решения дошкольниками проблемной ситуации или при незначительной помощи взрослого. Наиболее распространенными видами проблемных ситуаций применительно к детям старшего дошкольного возраста являются ситуации неожиданности, конфликта, предположения опровержения, несоответствия, неопределенности. Данное условие также подразумевает отбор актуальных мультипликационных фильмов (советских и современных) для данной возрастной категории в соответствии с критериями, предъявляемыми к детской мультипликации.

Третье педагогическое условие направлено на поэтапное вовлечение старших дошкольников в процесс создания мультипликации. Данное условие будет способствовать формированию всех структурных компонентов познавательной самостоятельности.

Как отмечают специалисты в области дошкольной педагогики (Т. И. Бабаева, Р. С. Буре, А. А. Люблинская, А. И. Савенков и др.), самыми прочными и ценными знаниями у старших дошкольников являются те, которые добыты самостоятельным путем. Для старших дошкольников свойственно

наглядно-образное и наглядно-действенное мышление, поэтому особенно важно вводить их в деятельность, в том числе познавательного характера. Цель развития личности ребенка через получение опыта самостоятельной познавательной деятельности в реальном взаимодействии достигается во время совместного создания мультипликационного контента по сюжетам собственного сочинения или сюжетам уже известных мультфильмов.

Анализ соответствующей литературы (Г. Н. Гришкова, Т. В. Коломиец Е. Е. Плотникова, Т. П. Лобзина, Ю. В. Лагутина и др.) показал, что компоненты познавательной самостоятельности формируются у детей старшего дошкольного возраста неравномерно в определенной последовательности: мотивационно-волевой компонент — когнитивный — деятельностный — оценочный компонент. Исходя из этого, вовлечение старших дошкольников в процесс создания мультипликации включает несколько этапов. Причем названиями для этих этапов служат крылатые фразы из известных мультпроизведений.

Первый этап — «Сказки могут стать явью. Ты должен заставить их сбыться, всё зависит от тебя» («Принцесса и лягушка»). Ознакомление старших дошкольников со спецификой анимационного искусства, с многообразием видов, техник, методов, материалов и т. п. мультипликации, с профессиями мультипликационной сферы. Организуется просмотр нарезок мультроликов, созданных ровесниками детей. Этап погружения в мультипликационный мир способствует зарождению мотивов познавательной деятельности.

Второй этап — «Сегодня хороший день, чтобы попробовать» («Горбун из Нотр-Дама»). Через практическую реализацию старшие дошкольники осознают отличительные черты и преимущества различных техник и особенностей создания мультипликации. Составляют пробные зарисовки. Данный этап преимущественно реализуется через организацию серии мастер-классов и опытно-экспериментальной деятельности.

Третий этап – «Ведь кто же, кроме тебя, звезды-то считать будет?!» («Ежик в тумане»). Доступным видом мультипликации для детей дошкольного возраста является комбинированный вид. Работа в данном направлении подчиняется общей структуре: разработка идеи; распределение поручений; написание сценария; распределение ролей; снятие кадров; монтаж; оформление звукового сопровождения; показ и оценка готового продукта. Данный этап максимально сближает содержание деятельности старших дошкольников и педагога, так как направлен на практическое создание конкретного мультпродукта. При этом роль педагога заключается в управлении процессом организации самостоятельной познавательной деятельности детей и направлении ребенка к достижению поставленной цели.

Четвертый этап — «Как вы яхту назовете, так она и поплывет» («Приключения Капитана Врунгеля»). После просмотра созданного мультпродукта оценка полученного результата и собственных действий для достижения этого результата становится ресурсом для удовлетворения потребности детей в самоконтроле и самооценке при выполнении познавательной деятельности.

Обсуждение и заключения

Нами обоснованы следующие педагогические условия: привлечение детей старшего дошкольного возраста к созданию предметно-пространственной среды «МультиДетство»; включение детей старшего дошкольного возраста в познавательную деятельность через решение проблемных ситуаций сюжетных линий мультипликации; поэтапное вовлечение детей старшего дошкольного возраста в процесс создания мультипликации. Перспективным направлением дальнейших исследований представляется апробация вышеперечисленных условий, результатом которой должно стать формирование необходимого уровня познавательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Список источников

- 1. Гришкова Г. Н. Развитие познавательной самостоятельности детей разновозрастной группы в предметно-игровой среде: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Омск, 2002. 21 с.
- 2. Коломиец Т. В. Формирование познавательной самостоятельности младших дошкольников на основе идей личностно ориентированного подхода: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Владимир, 2009. 22 с.
- 3. Плотникова Е. Е. Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста в условиях материнской школы: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Воронеж, 2011. 25 с.
- 4. Лобзина Т. П. Формирование социальных качеств старших дошкольников и младших школьников в семье: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Челябинск, 2021. 202 с.
- 5. Лагутина Ю. В. Педагогические условия развития познавательной самостоятельности дошкольников в семейных группах детского сада: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2022. 279 с.
- 6. Грошева Т. Ю. Теоретическое обоснование проблемы формирования познавательной самостоятельности дошкольников // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время новые решения». Часть III : Профессиональное образование : сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции XVI Осовских педагогических чте-

- ний (г. Саранск, 17–18 ноября 2022 года) / редколлегия: М. В. Антонова, Т. И. Шукшина (отв. ред.), Ж. А. Каско, В. И. Лаптун; Мордовский государственный педагогический университет. Саранск: РИЦ МГПУ, 2022. 1 электрон. опт. диск. ISBN 978-5-8156-1567-0.
- 7. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. 1995. № 5. С. 44–49
- 8. Лобанова Е. А. Создание развивающей среды как условие формирования познавательной активности дошкольников: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Саратов, 2001. 176 с.
- 9. Микляева Н. В., Микляева Ю. В., Виноградова Н. А. Дошкольная педагогика: учебник для вузов; под общей редакцией Н. В. Микляевой. 2-е изд. перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 411 с. ISBN 978-5-534-03348-9.
- 10. Васягина Н. Н., Григорян Е. Н., Адушкина К. В. Специфика эмоционального развития современных дошкольников // Учебный эксперимент в образовании. 2022. № 3 (103). С. 22–31. DOI: 10.51609/2079-875X 2022 3 22.

References

- 1. Grishkova G. N. Development of cognitive independence of children of different age groups in the subject-game environment: abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Omsk, 2002. 21 p.
- 2. Kolomiets T. V. Formation of cognitive independence of younger preschoolers based on the ideas of a personality-oriented approach: abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Vladimir, 2009. 22 p.
- 3. Plotnikova E. E. Development of cognitive activity of preschool children in the conditions of the mother school: abstract of the dissertation for the degree of Candidate of pedagogical Sciences. Voronezh, 2011. 25 p.
- 4. Lobzina T. P. Formation of social qualities of older preschoolers and younger schoolchildren in the family: dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Chelyabinsk, 2021. 202 p.
- 5. Lagutina Yu. V. Pedagogical conditions for the development of cognitive independence of preschoolers in kindergarten family groups: dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. St. Petersburg, 2022. 279 p.
- 6. Grosheva T. Yu. Theoretical substantiation of the problem of formation of cognitive independence of preschoolers. *Osovskie pedagogicheskie chteniya «Obrazovanie v sovremennom mire: novoe vremya novye resheniya»*. *Chast'III: Professional'noe obrazovanie* = Osovsky pedagogical readings «Education in the modern world: new time new solutions». Part III: Professional education: a collection of scientific articles based on the materials of the International Scientific and Prac-

- tical Conference XVI Osovsk Pedagogical Readings (Saransk, November 17–18, 2022) / editorial board: M. V. Antonova, T. I. Shukshina (Ex. ed.), J. A. Kasko, V. I. Laptun; Mordovian State Pedagogical University. Saransk, RIC MSPU, 2022. 1 electron. opt. disk. ISBN 978-5-8156-1567-0.
- 7. Nain A. Ya. On the methodological apparatus of dissertation research. *Pedagogika* = Pedagogy. 1995; 5:44-49.
- 8. Lobanova E. A. Creation of a developing environment as a condition for the formation of cognitive activity of preschoolers: dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Saratov, 2001. 176 p.
- 9. Miklyaeva N. V., Miklyaeva Yu. V., Vinogradova N. A. Preschool pedagogy: textbook for universities; under the general editorship of N. V. Miklyaeva. 2nd ed. reprint. and add. Moscow, Yurayt, 2023. 411 p. ISBN 978-5-534-03348-9.
- 10. Vasyagina N. N., Grigoryan E. N., Adushkina K. V. Specificity of emotional development of modern preschoolers. *Uchebnyj eksperiment v obrazovanii* = Educational experiment in education. 2022; 3(103):22-31. DOI 10.51609/2079-875X 2022 3 22.

Информация об авторах:

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.

Грошева Т. Ю. – аспирант; преподаватель кафедры педагогики.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

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 the Higher School of the RM.

Grosheva T. Yu. – Postgraduate; lecturer of the Department of Pedagogy.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 09.06.2023; одобрена после рецензирования 14.06.2023; принята к публикации 15.06.2023.

The article was submitted 09.06.2022; approved after reviewing 14.06.2023; accepted for publication 15.06.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С. 106–113. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):106-113.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья УДК 37.016:57(045)

doi: 10.51609/2079-3499 2023 14 03 113

Обобщение как средство активизации познавательной деятельности в предметной подготовке обучающихся

Михаил Александрович Якунчев^{1*}, Наталья Геннадьевна Семенова², Иван Федорович Маркинов³

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

Аннотация. В статье актуализирована проблема формирования у обучающихся общеобразовательной школы универсальных учебных действий на основе использования потенциала обобщения. В связи с этим уточнена сущность активизации познавательной деятельности, которая заключается в целенаправленной работе учителя по самостоятельному выполнению обучающимися операций, обеспечивающих получение собственного продукта интеллектуального назначения. На основе использования трех моделей построения обобщенного знания определены и апробированы в эксперименте совокупности действий для выражения предметного знания в целостном виде. В рамках графической модели действия, побуждающие обучающихся к активности, выражены в отношении таких ее выразителей, как когнитивная карта, кластерная картина, денотатный граф, фреймовой модели — в отношении блок-схемы, логико-смысловой матрицы, опорноузловой схемы, в отношении семантической модели — структурной, причинной и функциональной конструкций представления обобщенного знания. Полученные количественные и качественные данные позволяют утверждать, что использование обобщения как средства активизации познавательной деятельности обучающихся способствует повышению качества их предметной подготовки.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, предметная подготовка, универсальные учебные действия, активизация познавательной деятельности обучающихся на основе использования потенциала обобщения

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Формирование познавательной активности в предметной подготовке обучающихся посредством учебных кейсов».

Для цитирования: Якунчев М. А., Семенова Н. Г., Маркинов И. Ф. Обобщение как средство активизации познавательной деятельности в предметной подготовке обучающихся // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 106–113. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_106

PEDAGOGY

Original article

Generalization as a means of activating cognitive activity in the subject training of students

Mikhail A. Yakunchev^{1*}, Natalia G. Semenova², Ivan F. Markinov³

¹Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Abstract. The article actualizes the problem of the formation of universal educational actions among students of a secondary school based on the use of the potential of generalization. In this regard, the essence of the activation

¹mprof@list.ru*, http://orcid.org/0000-0002-0555-6900

² natashasemenovak@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-0555-6900

³mark33@list.ru, https://orcid.org/0000-0002-2932-7993

¹mprof@list.ru*, http://orcid.org/0000-0002-0555-6900

² natashasemenovak@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-0555-6900

³ mark33@list.ru, https://orcid.org/0000-0002-2932-7993

[©] Якунчев М. А., Семенова Н. Г., Маркинов И. Ф., 2023

of cognitive activity has been clarified, which consists in the purposeful work of the teacher to independently perform operations by students that ensure the receipt of their own intellectual product. Based on the use of three models for the construction of generalized knowledge, sets of actions for the expression of subject knowledge in a holistic form were determined and tested in an experiment. Within the framework of the graphical model, the actions that encourage students to be active are expressed in relation to its exponents such as a cognitive map, a cluster picture, a denotation graph, a frame model – in relation to a flowchart, a logical-semantic matrix, a support-node scheme, in relation to a semantic model – structural, causal and functional constructions of the representation of generalized knowledge. The obtained quantitative and qualitative data allow us to assert that the use of generalization as a means of activating the cognitive activity of students contributes to improving the quality of their subject training.

Keywords: general education school, subject training, universal educational activities, activation of cognitive activity of students based on the use of generalization potential

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 network interaction (South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Formation of cognitive activity in the subject training of students through educational cases».

For citation: Yakunchev M. A., Semenova N. G., Markinov I. F. Generalization as a means of activating cognitive activity in the subject training of students. 2023; 14(3-55):106-113. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 106

Введение

Формирование универсальных учебных действий у обучающихся сегодня признается одной из приоритетных целей общеобразовательной школы, о чем говорится в новой редакции федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования. В документе уточнены группы формируемых действий, выражены их характеристики и критерии сформированности. Данная установка на первый план выдвигает организацию такой деятельности обучающихся, когда им важно осуществлять реальный «переход от знания-догмы к знанию-мышлению» при совершении соответствующих учебных действий. Достижение такой установки, как справедливо считают специалисты в области психологии и педагогики, может послужить одним из важных факторов становления личности информационной культуры, способной самостоятельно учиться, многократно переучиваться в изменяющихся условиях, готовой к самостоятельным действиям и принятию решений в различных сферах жизни и деятельности.

Для формирующейся личности важно, чтобы общеобразовательная школа организовала бы свою работу в направлении эффективного овладения обучающимися всеми группами универсальных учебных действий – коммуникативными, регулятивными и познавательными. Не принижая значимость первых двух групп действий, отметим, что последняя из них для овладения умением общего назначения учиться имеет особую актуальность. Она определяется тем, что именно познавательные учебные действия в совокупности общеучебных, логических, постановки и решения проблем открывают широкие возможности для осмысленного восприятия, освоения и переработки информации, поиска ее недостающей части, выбора наиболее рациональных способов выполнения заданий в зависимости от конкретных ситуаций, осуществления рефлексии условий действия, оценки процесса и результатов деятельности, определения и реализации новых путей решения различных проблем.

Важно обратить внимание на тот факт, что обозначенная совокупность процедур во многом может обеспечиваться применением действий логического назначения, с помощью которых обучающиеся могут побуждаться к активной познавательной деятельности. Среди них мы особо выделяем обобщение как наиболее распространенного в общеобразовательной практике выразителя синтеза, позволяющего соединять сходные, существенные признаки отражаемых в мышлении объектов (предметов, явлений, процессов) окружающей действительности в виде различных конструкций, представляющих целостное знание. Каждая дисциплина учебного плана для вовлечения обобщения в предметную подготовку обучающихся в аспекте активизации их познавательной деятельности обладает достаточными возможностями. Не является исключением в данном случае и биология с определенными содержательными доминантами.

Обзор литературы

Анализ источников литературы осуществлялся по нескольким аспектам, среди которых выявление сущности понятий об активности и активизации познавательной деятельности обучающихся, определение категорий средств активизации такой деятельности, а также раскрытие роли обобщения как одного из средств побуждения обучающихся к выполнению действий поиска и выражения учебного материала в целостном виде. По первому аспекту – выявлению сущности понятий об активности и активизации деятельности обучающихся для нас важными были публикации Д. Б. Богоявленского [1], В. И. Горовой и Е. В. Строгиной [2], Т. И. Шамовой [3], Н. А. Лукьяновой [4], Т. В. Малковой и А. Ю. Баранова [5], С. Р. Абдурахманова и А. Р. Ибрагимовой [6]. В них утверждается, что в качестве родового для выражения сущности познавательной активности выступает понятие «активность» – психическое качество и черта характера личности, проявляющиеся прежде всего в исполь-

зовании интеллектуального потенциала человека. С опорой на данные суждения познавательная активность представляется нами как целенаправленная педагогическая деятельность, ориентированная на самостоятельное выполнение обучающимися учебных поручений для получения собственного продукта. По второму аспекту – определению и характеристике средств активизации познавательной деятельности обучающихся актуальными стали работы С. М. Дворцевой, Л. В. Остапенко, Л. В. Соколовой [7], Е. С. Лихачёвой, М. Г. Калашниковой, Н. А. Четанова [8], Н. В. Моргачевой [9], Головко, Д. А. Диановой М. А. Якунчева, А. И. Киселевой, Н. Г. Семеновой [11], О. М. Дементьевой [12], Е. М. Девяткина [13], И. Б. Буяновой, С. Н. Горшениной, И. А. Неясовой, Л. А. Сериковой [14], Г. И. Щукиной [15]. В их публикациях обнаруживаются материалы о том, что для активизации познавательной деятельности обучающихся имеется необходимость в использовании разных средств, среди которых особое положение занимают универсальные познавательные учебные действия. Они стимулируют интеллектуальную сферу личности, побуждают к анализу изучаемого материала, его преобразованию из одного вида в другой, а также выражению в желаемой конструкции. С опорой на данные суждения актуализирована важность задействования в процессе предметной подготовки обобщения как наиболее приемлемого выразителя синтеза, позволяющего отражать знание в целостном виде. По третьему аспекту – выражению роли обобщения как одного из средств побуждения обучающихся к выполнению соответствующих действий для выражения учебного материала в общем виде ценными для нас являются публикации Д. П. Горского [16], В. В. Давыдова [17], В. А. Лекторского [18], Т. В. Обласовой [19], Б. В. Пальчевского [20], М. И. Свириденко¹. В них обращено внимание на сущность обобщения как процесса и результата выделения наиболее существенных признаков рассматриваемых объектов (предметов, процессов, явлений) и их представления в общем виде. В этих публикациях также названы и охарактеризованы разные способы выражения обобщенного знания. На основе публикаций указанных авторов нами определены модели построения обобщенного знания, в частности графическая, фреймовая и семантическая. Для учителя сформулированы совокупности алгоритмических действий в составе каждой из названных моделей, побуждающие обучающихся к выполнению активных действий по обобщенному выражению содержания изучаемого материала.

Материалы и методы

Материалами исследования стали результаты

изучения педагогической, психологической и методической литературы. Они касаются выражения сущности понятий активность, активизация познавательной деятельности, представления и описания моделей, конкретных их выразителей, имеющих достаточный потенциал для побуждения обучающихся к активным интеллектуальным действиям для обобщенного выражения содержания предметного материала. Из теоретических методов исследования приоритетными были анализ, абстрагирование, генерализация, систематизация и обобщение материалов исследования, а из эмпирических педагогический эксперимент, индивидуальная и фронтальная беседы с обучающимися.

Результаты исследования

Для объективного задействования потенциала обобщения как средства активизации познавательной деятельности в предметно-биологической подготовке обучающихся нам важно определиться с соответствующими понятиями. Родовым в данном случае выступает понятие активность как психическое качество, черта характера человека, что проявляется в его умственной деятельности. Познавательная активность обучающихся выражается в стремлении учиться, преодолевая возникающие трудности на пути приобретения знаний, приложения максимума усилий, воли и энергии умственной работы. На основе сказанного под активизацией познавательной деятельности нами будет подразумеваться целенаправленная педагогическая деятельность, направленная на самостоятельное выполнение обучающимися учебных действий для получения собственного продукта идеального и (или) материального предназначения. В таком случае действия учителя, которые побуждают к получению новых знаний обобщенного смысла, являются средствами активизации познавательной деятельности. Поэтому в рамках данной статьи важно определить эти действия. Как показала практика работы авторов со старшеклассниками основной общеобразовательной школы, таковыми являются действия по выражению учебного материала при использовании нетрадиционных моделей построения обобщенного знания – графической, фреймовой и семантической.

Для грамотного представления действий активизации познавательной деятельности при изучении предметного материала, включая и материал биологического содержания, в отношении названных моделей важно выразить их сущность. Графическая модель построения обобщенного знания представляется как наглядный способ отражения объектов (предметов, явлений, процессов) через его содержание, объем в составе терминов и понятий, а также связей между ними в виде структурно-логической схемы. Наиболее приемлемыми для школьной практики могут выступать такие ее выразители, как когнитивная карта, кластерная картина, денотатный граф. Фреймовая модель — это та-

¹ Свириденко М. И. Использование структурнологических схем в учебном процессе // URL: https://infourok.ru/statyaispolzovanie-strukturnologicheskih-shem-v-uchebnomprocesse-679562. htm (дата обращения: 17.05.2022).

кой способ построения обобщенного знания, когда оно представляется через его организацию вокруг определенного понятия, которое при выделении соответствующих смысловых доминант, их кратких характеристик позволяет отразить существенные и специфические признаки изучаемых объектов (предметов, явлений, процессов). Наиболее приемлемыми для обучающихся выразителями данной модели являются блок-схема, логико-смысловая матрица, опорно-узловая схема. Семантическая модель – это способ продуктивной работы с суждением через смысловое истолкование значения слов и словосочетаний в его составе для выражения обобщенного знания. Выразителем модели, как показывает предметная подготовка обучающихся, является семантическая сеть в виде ее структурной, причинной и функциональной организации.

На основе изложенного возникает объективная возможность сформулировать действия учителя, которые активизировали бы обучающихся к выполнению познавательной деятельности в аспекте получения нового знания как продукта обобщенного смысла. На основе многолетней практики авторов такие действия с учетом возраста старшеклассников представляются исходя из сущности каждого из названных выше моделей построения целостной знаниевой конструкции. Имея метапредметный характер, они позволяют обучающимся овладевать не только предметным материалом, но и универсальными умениями для их применения в других предметных ситуациях, на что ориентируют федеральные государственные образовательные стандарты общего образования.

Для составления графической модели выражения обобщенного знания предлагается выполнить действия в следующем составе: 1) прочитайте внимательно предложенный вам текст и выделите объект (предмет, явление, процесс), который в нем занимает центральное место; 2) возьмите карандаш и подчеркните в тексте одной чертой самые главные термины, выражающие сущность выделенного вами объекта (предмета, процесса, явления); 3) прочитайте текст еще раз, обращая внимание на смыслы подчеркнутых вами терминов; 4) определите среди подчеркнутых терминов самый главный, а также второстепенные термины; 5) вспомните сущность выразителей графической модели (структурно-логической схемы) – когнитивной карты, кластерной картины, денотатного графа для выбора из них наиболее подходящего в данном случае; 6) составьте с помощью выбранного выразителя состав терминов и понятий с указанием связей между ними, в совокупности отражающих представленного в тексте объекта (предмета, явления, процесса); 7) сформулируйте вывод в отношении структурно-логической схемы с позиции ее значения в учебных ситуациях и повседневной жизни.

В опытно-экспериментальном применении данной модели в составе обозначенных действий

старшеклассникам 9–10 классов после истолкования ее сущности и предназначения предлагалось выполнить задания на основе специально составленных текстов в рамках школьной программы по биологии. Практика показала большую эффективность использования данной модели при изучении анатомического и физиологического материала в разделе «Человек и его здоровье» для его выражения с помощью когнитивных карт, кластерных картин и денотатных граф. Ниже во всей структурной полноте представляем пример графической модели выражения обобщенного знания о физиологии пищеварения в виде когнитивной карты (рис. 1).

Вводная часть представления когнитивной карты: выделение объекта, определение главного и второстепенного терминов, отражающих сущность изучаемого объекта

Выделенный объект (процесс) в тексте: пищеварение в организме человека

Главный термин: **пищеварение** как название соответствующего понятия — механическая и химическая (преимущественно ферментативная) обработка пищи, обеспечивающая расщепление пищевых веществ на компоненты, пригодные к всасыванию и участию в обмене веществ

Второстепенные термины: **пищеварение в ротовой полости, пищеварение в желудке, пищеварение в кишечнике** – **тонком и толстом отделах**

Основная часть когнитивной карты: выражение состава терминов и понятий

Пищеварение в ротовой полости: язык, зубы, слюна (измельчение пищи, образование комка); ферменты слюны (лизоцим – защита; птиалин – гидролиз крахмала до глюкозы; мальтаза – расщепление дисахарида мальтозы до глюкозы); всасывание ионов натрия, калия, карбонатов, воды, некоторых лекарственных препаратов; перемещение пищевого комка через глотку и пищевод в желудок

Пищеварение в желудке: желудочный сок (пепсин – белки до пептидов; липаза — жир молока до глицерина и жирных кислот); поджелудочный сок (амилаза — полисахариды до моносахаридов; трипсин — белки до аминокислот; липаза — липиды до глицерина и жирных кислот); всасывание воды, с ней минеральных солей, аминокислот и алкоголя; образование химуса и его перемещение порциями в тонкий отдел кишечника

Пищеварение в кишечнике: в тонком отделе (трипсин, энтерокиназа, нуклеаза — белки до аминокислот; сахараза, фосфатаза, лактаза и др. — углеводы до глюкозы; липаза — жиры до жирных кислот и глицерина; переваривание пищевых частиц благодаря ворсинкам; всасывание глюкозы и аминокислот в кровь, жирных кислот и глицерина в лимфу, а затем в кровь); связь с печенью (желчь — 12-перстная кишка — эмульгирование жиров), поджелудочной железой (панкреатический сок — регуляция углеводного, жирового и белкового обмена); в толстом отделе (гидролиз непереваренных веществ, особенно растительной клетчатки; всасывание воды, электролитов, водорастворимых витаминов, жирных кислот, углеводов; формирование каловых масс и их удаление)

Заключительная часть когнитивной карты: выражение обобщенного суждения о научно-познавательном и практическом значениях рассматриваемого процесса

Формулирование вывода: пищеварение — это сложный процесс физических и химических изменений пищи с помощью ферментов с образованием простых соединений, которые всасываются в кровь и лимфу; для организации правильного питания и предупреждения желудочно-кишечных заболеваний каждому человеку важно иметь ясное представление о процессе пищеварения

Рис. 1. Графическая модель выражения обобщенного знания в виде когнитивной карты (картапуть)

Для составления фреймовой модели выражения обобщенного знания важно выполнять действия в следующем составе: 1) прочитайте внимательно предложенный вам текст и выделите объект (предмет, явление, процесс), который в нем занимает центральное место; 2) найдите в тексте формулировку понятия, выражающего сущность определенного вами объекта (предмета, явления, процесса); 3) выделите в формулировке понятия его смысловые доминанты с их существенными краткими характеристиками; 4) вспомните сущность выразителей фреймовой модели – блок-схемы, логико-смысловой матрицы, опорно-узловой схемы для выбора из них наиболее подходящего в данном случае; 5) составьте с помощью выбранного выразителя формулировку определенного вами понятия с указанием его смысловых доминант и их кратких характеристик, в совокупности отражающих в тексте объект (предмет, явление, процесс); 7) сформулируйте вывод в отношении значения представленного вами понятия в учебных ситуациях и повседневной жизни.

В опытно-экспериментальном применении данной модели в составе обозначенных действий старшеклассникам 10 класса после истолкования ее сущности и предназначения также предлагалось выполнить задания на основе специально составленных текстов в рамках школьной программы по биологии. Практика показала большую эффективность использования данной модели при изучении эволюционного и природоохранного материала для его выражения с помощью блок-схемы, логико-смысловой матрицы и опорно-узловой схемы. Ниже во всей структурной полноте приводим пример фреймовой модели выражения обобщенного знания об охране животных в виде логико-смысловой матрицы (рис. 2).

Вводная часть представления матрицы: выделение объекта и формулирование понятия для выражения его сущности

Выделенный **объект** в тексте: **животные** как компонент живой природы, без которых не могут существовать естественные экологические системы, поддерживающие биосферу Земли в устойчивом состоянии

Понятие, выражающее сущность объекта: **охрана животных** — это совокупность мер научного, технического, административного, хозяйственного назначения, выполняемых человеком в направлениях их защиты от загрязнения, рационального использования и сохранения в специально созданных местах

Основная часть матрицы: определение смысловых доминант рассматриваемого понятия «охрана животных» и выражение их существенных характеристик

Первая доминанта: защита мест обитания и самих животных от прямого и косвенного влияния физического, химического и биологического загрязнения: мониторинг состояния окружающей среды, соблюдение норм и правил использования препаратов, приборов, привнесения в экологические системы нехарактерных для них биологических видов, слежение за состоянием работы очистных сооружений

Вторая доминанта: рациональное использование животных: изучение и выяснение запасов промысловых и других видов, соблюдение правил охоты и норм изъятия, научно обоснованное расселение, поддержание народных традиций сбережения животных

Третья доминанта: сохранение животных на охраняемых территориях: заповедники, национальные парки, центры по разведению редких и исчезающих животных

Заключительная часть матрицы: выражение обобщенного суждения о научно-познавательном и практическом значениях рассматриваемого понятия

Формулирование вывода: охрана животных как совокупность мер, выполняемых человеком, необходима для сохранения биологического разнообразия, обеспечивающего устойчивость экологических систем и состояние окружающей среды в определенных параметрах на локальном, региональном и глобальном уровнях; его основу можно использовать для выражения понятий природоохранного ряда—«охрана растений», «охрана биоценозов», «охрана здоровья человека» и др.

Рис. 2. Фреймовая модель выражения обобщенного знания в виде логико-смысловой матрицы

Отметим, что именно такая форма представления знаний для обучающихся была востребована потому, что матрица служила своего рода основой для выражения других подобных понятий, имеющих такие же смысловые доминанты, но с несколько иным содержательным наполнением. В данном случае это касается таких понятий природоохранного ряда, как охрана природы, охрана биосферы, охрана естественных экологических систем, охрана растений, охрана здоровья человека.

Для составления семантической модели выражения обобщенного знания важно выполнять действия в следующем составе: 1) прочитайте внимательно предложенный вам текст и выделите объект (предмет, явление, процесс), который в нем занимает центральное место; 2) найдите в тексте формулировку суждения, выражающего сущность определенного вами объекта (предмета, явления, процесса); 3) выделите в составе суждения слова и словосочетания, с помощью которых можно истолковать его смысл; 4) вспомните сущность выразителей семантической модели (семантической сети) – структурной, причинной, функциональной для выбора из них наиболее подходящего для данного случая; 5) составьте с помощью выбранного выразителя семантическую сеть для определенного вами суждения в совокупности отражающих в тексте объект (предмет, явление, процесс); 7) сформулируйте вывод в отношении значения представленной вами семантической сети для разрешения учебных ситуаций и использования ее материалов в повседневной жизни.

В опытно-экспериментальном применении данной модели в составе обозначенных действий учащимся 10 класса после истолкования ее сущности и предназначения также предлагалось выполнить задания на основе специально составленных текстов в рамках школьной программы по биологии. Практика показала большую эффективность использования данной модели при изучении экологического материала для его выражения с помощью семантической сети в виде ее структурной, причинной и функциональной организации. Далее

приводим пример такой сети для выражения обобщенного знания в виде его причинно-следственной организации (рис. 3).

Вводная часть представления семантической модели (причинные связи): выделение объекта и формулирование суждения для выражения его сущности

Выделенный объект в тексте: популяция как составная часть биологического вида Сокола сапсана (Falco peregrinus)

Суждение, выражающее сущность объекта: изменение состояния популяции Сокола сапсана под хлорорганического пестицида ДДТ

Основная часть семантической модели: определение слов и словосочетаний, с помощью которых можно истолковать смысл выделенного суждения на основе установления причинноследственных связей

Установление причинно-следственных связей

Главная причина изменения состояния популяции Сокола сапсана — хлорорганический пестицид ДДТ как ядовитое вещество, широко использованное в 60–80-х гг. прошлого века в сельском хозяйстве для борьбы с насекомыми-вредителями

Следствие первого порядка

попадание пестицида в организм насекомых, их накопление и передача по пищевым связям мелким и средним птицам, а от них – Соколу сапсану

Следствия второго порядка	
Гибель особей разного возраста	Накопление пестицида в жировой и костной тканях
	Следствия третьего порядка
	Нарушение обмена кальция и утончение скорлупы яиц
	Следствия четвертого порядка
	Разрушение скорлупы при насиживании и гибель эмбрионов
	Следствие пятого порядка
	Снижение численности популяции
	·
Сле	дствие шестого порядка (результат)
Сокращен Сокола сапсана	ие общей численности биологического вида и его исчезновение на отдельных территориях

ареала обитания

Формулирование вывода: на основе использования семантической модели возникает возможность для проникновения в сущность любого изучаемого объекта; в данном случае установление причинных связей позволило разрешить учебную ситуацию, касающуюся изменения состояния популяции одного из видов хищных птиц под влиянием экологического фактора антропогенного происхождения – химического загрязнения среды обитания

Рис. 3. Семантическая модель выражения обобщенного знания в виде отражения причинноследственных связей

Обсуждение и заключения

Активизацию познавательной деятельности в предметной подготовке необходимо признать в качестве одного из способов побуждения старшеклассников к самостоятельному постижению сущности изучаемых объектов окружающего мира. Как учителю, так и обучающимся важно обращать внимание на дидактические основы его использования в процессе овладения учебным материалом. Полноценное осуществление учебно-познавательной деятельности в данном случае затрудняется без задействования универсальных учебных действий логического назначения, имеющих достаточный потенциал для побуждения обучающихся к активным интеллектуальным действиям. Среди них особое место занимает обобщение, выступая в качестве признанного выразителя синтеза для выражения

наиболее существенных признаков изучаемых объектов (предметов, явлений, процессов) в виде различных конструкций. Поэтому в процессе обучения важно осуществлять поиск и использование нетрадиционных моделей обобщения учебного материала, к которым, несомненно, относятся графическая, фреймовая и семантическая модели с разными видами их выразителей. Как показал педагогический эксперимент, для активизации познавательной деятельности обучающихся в предметно-биологической подготовке на основе использования обобщения учителю важно выполнить определенные процедуры. Таковыми являются: 1) истолкование сущности обобщения как универсального учебного действия и его предназначения для лучшего овладения предметным материалом; 2) ознакомление с графическими, фреймовыми и семантическими моделями обобщения изучаемого материала и их различными выразителями; 3) представление совокупности алгоритмических действий для выражения обобщенного знания по выбранному его выразителю в составе той или иной модели; 4) организация работы с предметными текстами для выражения соответствующего обобщенного конструкта и при необходимости его обсуждение в классе. Обозначенные процедуры вполне состоятельны для достижения образовательных результатов метапредметного, предметного и личностного характера. По данным диагностических процедур, старшеклассники, которые приняли участие в педагогическом эксперименте, продемонстрировали более высокие результаты в указанных аспектах по сравнению с контрольными участниками. Большая часть респондентов (81 %), отвечая на вопросы анкеты, в групповой и индивидуальной беседах высказывались в пользу реализованных процедур обучения на основе выполнения собственных активных действий. Такие действия вполне могут обеспечить освоение метапредметных способов обобщенного выражения учебного материала на основе применения графической, фреймовой и семантической моделей. Примечательно, что 79 % старшеклассников высказались о том, что обобщение – это необходимый инструмент познания различных объектов (предметов, явлений, процессов) живой природы и имеет метапредметный смысл. Более 70 % респондентов указали на глубокое проникновение в сущность изучаемого предметного материала при выделении терминов, понятий, а также смысловых доминант и суждений, необходимых для представления целостного знания. Они утверждали, что на их основе успешнее выполняются задания поискового и творческого характера с выражением своих вариантов продуктов учебной деятельности. Интересными представляются результаты личностного смысла. Большая часть респондентов (77 %) отмечали, что они научились более уверенно выстраивать собственные суждения и умозаключения, рационально представлять обобщенные конструкты изучаемых объектов (предметов, явлений, процессов) живой природы. Следовательно, использование обобщения как средства активизации познавательной деятельности обучающихся вполне способствует повышению качества их предметной подготовки в общеобразовательной школе.

Список источников

- 1. Богоявленский Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д: Ростовский университет. 1976. 173 с.
- 2. Горовая В. И., Строгина Е. В. Познавательная самостоятельность как феномен и дидактическая стратегия: монография. Ставрополь : Сервисшкола, 2012. 111 с.
- 3. Шамова Т. И. Активизация учения школьников: учебное пособие для вузов. М.: Педагогика, 1982. 209 с.
- 4. Лукьянова Н. А. К вопросу формирования познавательной активности обучающихся // Научное отражение. 2020. № 4 (22). С. 53–55
- 5. Малкова Т. В., Баранов А. Ю. К вопросу о поиске средств для повышения учебной мотивации и познавательной активности обучающихся // Вопросы педагогики. 2021. № 11–2. С. 294–297.
- 6. Абдурахманов С. Р., Ибрагимова А. Р. Пси-холого-педагогические аспекты активизации мыслительной деятельности учащихся начальных классов // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 6–2. С. 288–292. URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38736 (дата обращения: 09.06.2023).
- 7. Дворцевая С. М., Остапенко Л. В., Соколова Л. В. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство повышения мотивации учения // Вестник научных конференций. 2020. № 4-1 (56). С. 26-27.
- 8. Лихачёва Е. С., Калашникова М. Г., Четанов Н. А. Активизация познавательной деятельности обучающихся на уроках биологии при помощи новых средств визуализации материала // Вестник современных исследований. 2020. № 7–9 (37). С. 27 32.
- 9. Моргачева Н. В. Педагогический потенциал технологии фреймов для формирования познавательных универсальных учебных действий на уроках биологии // Педагогическое образование: методология, теории и технологии (посвящается 100-летию кафедры педагогики ВГУ). Воронеж, 2022. С. 159 161.
- 10. Головко О. Н., Дианова Д. А. Роль творческих заданий в познавательной активности обучающихся // Вопросы педагогики. 2021. № 3–2. С. 52–54.
- 11. Якунчев М. А., Семенова Н. Г., Гаврилюк О. Ю., Киселева А. И. К проблеме формирования познавательного интереса обучающихся при изучении биологии в школе // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=45687467 (дата обра-

щения: 16.06.2022).

- 12. Дементьева О. М. Особенности познавательной деятельности в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26179 (дата обращения: 12.05.2020).
- 13. Девяткин Е. М. Активизация познавательной деятельности учащихся при обобщении и систематизация знаний по физике // NovaInfo. 2017. № 76. С. 339–345. URL: https://novainfo.ru/article/14519 (дата обращения: 12.06.2023).
- 14. Буянова И. Б., Горшенина С. Н., Неясова И. А., Серикова Л. А. Практико-ориентированная подготовка педагога к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10, № 3 (39). С. 16–22.
- 15. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе: учебно-методическое пособие. М.: Просвещение. 2005. 160 с.
- 16. Горский Д. П. Обобщение и познание. М. : Мысль. 1985. 208 с.
- 17. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогическое общество России. 2000. 480 с.
- 18. Лекторский В. А. О философском значении работ Василия Васильевича Давыдова // Вопросы философии. 2005. № 9. С. 38–44.
- 19. Обласова Т. В. Познавательные универсальные действия в содержании современного образования // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Ниmanitates. 2014. № 9. С. 114–123.
- 20. Пальчевский Б. В. Структурно-логические схемы: универсальные дидактические возможности в реальной образовательной практике // Вестник МГИРО. № 1 (49). 2022. С. 85–91.

References

- 1. Bogoyavlenskiy D. B. Intellectual activity as a problem of creativity. Rostov-on-Don, Rostov university, 1976. 173 p. (In Russ.)
- 2. Gorovaya V. I., Strogina E. V. Cognitive independence as a phenomenon and didactic strategy: monograph. Stavropol, Service School, 2012. 111 p. (In Russ.)
- 3. Shamova T. I. Activation of the teaching of schoolchildren: a textbook for universities. Moscow, Pedagogy, 1982. 209 p. (In Russ.)
- 4. Lukyanova N. A. On the issue of formation of cognitive activity of students. *Nauchnoe otrazhenie* = Scientific reflection. 2020; 4 (22):53-55. (In Russ.)
- 5. Malkova T. V., Baranov A. Yu. On the issue of finding means to increase educational motivation and cognitive activity of students. *Voprosy pedagogiki* = Questions of pedagogy. 2021; 11-2:294-297. (In Russ.)
 - 6. Abdurakhmanov S. R., Ibragimova A. R. Psy-

chological and pedagogical aspects of activating the mental activity of primary school students. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* = Modern science-intensive technologies. 2021; 6(2):288-292. URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38736 (accessed 09.06.2023). (In Russ.)

- 7. Dvortsevaya S. M., Ostapenko L. V., Sokolova L. V. Activation of cognitive activity of students as a means of increasing the motivation of teaching. *Vestnik nauchnyh konferencij* = Bulletin of scientific conferences. 2020; 4-1(56):26-27. (In Russ.)
- 8. Likhacheva E. S., Kalashnikova M. G., Chetanov N. A. Activation of cognitive activity of students in Biology lessons with the help of new means of material visualization. *Vestnik sovremennyh issledovanij* = Bulletin of Modern Research. 2020; 7-9(37):27-32. (In Russ.)
- 9. Morgacheva N. V. Pedagogical potential of frame technology for the formation of cognitive universal educational actions in Biology lessons. *Pedagogicheskoe obrazovanie: metodologiya, teorii i tekhnologii* = Pedagogical education: methodology, theory and technology (dedicated to the 100th anniversary of the Department of Pedagogy of VSU). Voronezh, 2022. Pp. 159-161. (In Russ.)
- 10. Golovko O. N., Dianova D. A. The role of creative tasks in the cognitive activity of students. *Voprosy pedagogiki* = Questions of pedagogy. 2021; 3-2:52-54. (In Russ.)
- 11. Yakunchev M. A., Semenova N. G., Gavrily-uk O. Yu., Kiseleva A. I. To the problem of formation of cognitive interest of students in the study of Biology at school. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2021; 2. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=45687467 (accessed 07.06.2022). (In Russ.)
- 12. Dementyeva O. M. Features of cognitive activity in the educational process. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2017; 2. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26179 (accessed 12.06.2020). (In Russ.)
- 13. Devyatkin E. M. Activation of cognitive activity of students in the generalization and systematization of knowledge in Physics. *NovaInfo*. 2017; 76:339-345. URL: https://novainfo.ru/article/14519 (accessed 12.07.2023). (In Russ.)
- 14. Buyanova I. B., Gorshenina S. N., Neyasova I. A., Serikova L. A. Practice-oriented teacher training for designing an individual educational route of a student. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 10(3-39):16-22. (In Russ.)
- 15. Shchukina G. I. Activation of cognitive activity in the educational process: an educational and methodical manual. Moscow, Education, 2005. 160 p. (In Russ.)
- 16. Gorsky D. P. Generalization and cognition. Moscow, Thought, 1985. 208 p. (In Russ.)

- 17. Davydov V. V. Types of generalization in teaching: logical and psychological problems of constructing educational subjects. Moscow, Pedagogical Society of Russia. 2000. 480 p. (In Russ.)
- 18. Lektorsky V. A. On the philosophical significance of the works of Vasily Vasilyevich Davydov. *Voprosy filosofii* = Questions of philosophy. 2005; 9:38-44. (In Russ.)
- 19. Oblasova T. V. Cognitive universal actions in the content of modern education. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates* = Bulletin of the Tyumen State University. Humanitarian studies. Humanitates. 2014; 9:114-123. (In Russ.)
- 20. Palchevsky B. V. Structural-logical schemes: universal didactic possibilities in real educational practice. *Vestnik MGIRO* = Bulletin of MGIRO. 2022; 1(49):85-91. (In Russ.)

Информация об авторах:

Якунчев М. А. – профессор кафедры биологии, географии и методик обучения, д-р пед. наук, проф., Заслуж. деятель науки РМ, Заслуж. работник высш. шк. РМ.

Семенова Н. Г. – доцент кафедры биологии, географии и методик обучения, канд. пед. наук.

Маркинов И. Ф. – доцент кафедры биологии, географии и методик обучения, канд. пед. наук.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Yakunchev M. A. – Professor of the Department of Biology, Geography and Teaching Methods, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Honored Scientist of the RM, Honored Worker of the Higher School of the RM.

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 Biology, Geography and Teaching Methods, 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 06.07.2023; одобрена после рецензирования 14.07.2023; принята к публикации 15.07.2023.

The article was submitted 06.07.2023; approved after reviewing 14.07.2023; accepted for publication 15.07.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С. 114–122. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):114-122.

PEDAGOGY

Original article УДК 372.881.1

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_03_114

Learning a foreign language in a natural and virtual language environment

Elena V. Burina^{1*}, Larisa A. Dunaeva²

¹MGIMO University, Moscow, Russia, helenabourina@yandex.ru* https://orcid.org/0000-0002-2605-1135 ²Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, https://orcid.org/0000-0002-3437-2051, dunaevalar@gmail.com

Abstract. The problems of language acquisition (both native and foreign) are successfully solved in a natural language environment, which raises the question of the formation of its analogue - an artificial, linguo-didactic, linguistic environment with similar characteristics. The study of a foreign language within the system where it is functioning contributes to the cognitive performance of a student and becomes a catalyst for language acquisition both as a means of communication and as a means of exploring another culture, which is fully in line with the personality-activity orientation of the content and the process of teaching foreign languages accepted in modern linguo-didactic science. In a language environment, the cognitive activity of a student is highly effective as such an organization of the educational process stimulates both external and internal motivation of students. Modern information and communication technologies (ICT), primarily the resources of the Internet, provide great opportunities for the formation of an artificial linguo-didactic environment based on the integration of traditional and electronic teaching aids, the use of various technologies, learning tools and pedagogical communication, which helps to immerge students in the language and cultural reality of the country of the language being studied.

Keywords: natural language environment, virtual language environment, ICT, text, background knowledge, communication situations, foreign language

For citation: Burina E. V., Dunaeva L. A. Learning a foreign language in a natural and virtual language environment. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):114-122. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_114.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

Обучение иностранному языку в естественной и виртуальной языковой среде

Елена Владимировна Бурина¹*, Лариса Анатольевна Дунаева ²

¹Московский государственный институт международных отношений (университет), Москва, Россия, helenabourina@yandex.ru*, https://orcid.org/0000-0002-2605-1135

 2 Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия, dunaevalar@gmail. com, https://orcid.org/0000-0002-3437-2051

Анномация. Проблемы усвоения языка (родного и иностранного) успешно решаются в естественной языковой среде, что ставит вопрос о формировании в процессе обучения иностранному языку ее аналога — искусственной, лингводидактической, языковой среды. Изучение иностранного языка внутри системы его функционирования способствует когнитивной деятельности студента, становится катализатором усвоения языка и как средства общения, и как средства познания иной культуры, что соответствует личностно-деятельностной ориентированности содержания и процесса обучения иностранным языкам, принятыми в современной лингводидактической науке. В языковой среде когнитивная деятельность учащегося отличается высокой результативностью, а средовая организация учебного процесса стимулирует как внешнюю, так и внутреннюю мотивацию обучающихся. Современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), прежде всего ресурсы и средства Интернета, предоставляют большие возможности для формирования искусственной лингводидактической среды на основе интеграции традиционных и электронных средств обучения, использования различных технологий и инструментов познания и педагогического общения,

[©] Бурина Е. В., Дунаева Л. А., 2023

способствующих погружению учащихся в языковую и культурную действительность страны изучаемого языка.

Ключевые слова: естественная языковая среда, виртуальная языковая среда, ИКТ, текст, фоновые знания, ситуации общения, иностранный язык

Для цитирования: Бурина Е. В., Дунаева Л. А. Обучение иностранному языку в естественной и виртуальной языковой среде // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 114—122. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 114

Introduction

The effectiveness of learning a foreign language in a language environment does not require any justification. The interest in learning a foreign language arises not only due to pragmatic and purely economic motives, but also due to non-utilitarian, general educational motives. In this case the language environment is considered as a catalyst for assimilation of a foreign language and as a means of communication with native speakers, as well as a means of exploring another culture. In this regard, the majority of foreign language learners prefer to learn a language in a linguistic environment, either as part of involved learning, which may include various kinds of internships and independent trips to the country, or by communicating with native speakers.

The language environment represents a communicative environment in which communication with native speakers may take place, a linguistic and socio-cultural environment for students in the country of the language being studied, and the totality of all sources of information in the language of the country where the person is living and learning the language. Moreover, the language environment stimulates students' language activity and their involvement in the learning process. Learning may occur both in the classroom and as an extracurricular activity, which creates a prerequisite for a sustainable intensification of the learning process and a significant improvement in students' performance.

In this respect, one of the most important methodological tasks is to design an educational (artificial, linguo-didactic, communicative) language environment, which, on the one hand, would reflect the features of the natural language environment and, on the other hand, would contribute to the implementation of its linguistic functions.

Literature Review

The conceptual foundations of the environmental approach in pedagogy are reflected in the works of L. S. Vygotsky, B. G. Gasparov, A. G. Kalashnikov, K. N. Karnilov, G. S. Kostyuk, Yu. S. Manuilov, M. Heidegger, Yu. A. Schrader, L. Porcher and others, including studies dedicated to teaching foreign languages (A. A. Leontiev, I. A. Orekhova, Yu. E. Prokhorov) and to developing the concepts of electronic linguodidactic environment using multimedia tools, ICT, mobile technologies, as well as an effective use of the Internet as a language communication medium to activate the personal potential of students in the process of learning a foreign language (A. N. Bogomolov, L. A. Dunaeva, E. S. Polat, G. N. Trofimova and others).

At the same time, despite the significant amount of work devoted to the problems of language contact and bilingualism, the formation and development of secondary language personality, environmental approaches to learning foreign languages, there remain unsolved problems related to the development of bilingualism in artificial learning conditions, the construction of a linguodidactic environment that provides immersion of students in the linguistic and cultural environment of the country whose language is studied through an interconnected complex of educational resources and authentic resources, technologies, and communication tools.

Materials and Methods

The framework of studies is developed on the base of the scientific works in the following spheres: 1) general theory of foreign languages teaching; 2) theoretical and practical matters of foreign communicative competence formation in the second foreign language; 3) interrelation between competence-based, communicative and activity approaches in the foreign languages teaching; 4) theoretical and practical questions of cross-cultural competence formation in the context of linguistic education; 5) conceptual framework of the environmental approach; 6) pedagogic engineering and integration of educational system theory; 7) theoretical, methodical and psycho-pedagogical bases of foreign languages teaching with the use of multimedia means, ICT, mobile technologies; 8) methodology of scientific and pedagogic researches.

Results

The language environment is a multifaceted multilevel phenomenon of reality. B. Gasparov points out that language surrounds our being as a continuous environment, outside of which and without participation of which nothing can happen in our life. However, this environment does not exist without us as an objectified reality; it is part of us, our consciousness, our memory, and it is changing its outlines with every movement of thought, every manifestation of our personality. This is our constant, never-ending life "with language" and "inside language", it is what is called language existence [1]. The author emphasizes that throughout the life of the individual, its linguistic existence represents an ongoing process with language. Language in this process is both an object on which the speaker is constantly working, acquiring life experience, and an environment in which this experience is immersed and surrounded by which it is accomplished. The person "masters the language," B. Gasparov notes, but also language, in a way, masters the person: "all our thoughts and actions are carried out with the participation of the language"

[1].

Irina Orekhova, referring to the works by Yu. Prokhorov, defines the language environment as "a set of discursive practices of a given linguo-cultural community, a complex of semiotic spaces" [2], and offers a systematic presentation and a consistent embodiment of the concepts of environmental learning of a foreign language (Russian) accumulated by the beginning of the 2000s. Considering the natural language environment "as one of the most active components of learning, which is both an incentive and catalyst for learning the language, and the process of staying in a foreign language environment "as a chain of situations in which, depending on specific conditions, the verbal or nonverbal components of communicative behavior prevail", Irina Orekhova develops a certain system of organizing the language environment with the aim of optimizing and intensifying the teaching of the Russian language during the student's stay in the country - the language metropolis.

L. A. Dunaeva gives the following definition of the linguo-didactic environment: it is the direct environment of the subjects of the educational process integrated on the basis of didactic principles, which is necessary and sufficient to achieve the goals of mastering verbal communication in the context of the modern information and communication educational space [3].

A. Leont'ev, writing about the linguo-didactic functions of the natural language environment, which, with a certain methodical interpretation, can be used to improve the process of learning a foreign language, highlighted communicative, diagnostic, informative, accelerative functions [4]. He saw the communicative function of the environment in the emergence of new communicative situations which are absent in the study of a foreign language outside the country, and which require indispensable communication precisely and only in the language being studied, which, in turn, forms the students' true motives for speaking foreign languages. The diagnostic function is examined by him through the prism of communicative situations, when the student, being in a language environment, feels the inadequacy of his linguistic knowledge, speech or communicative skills, their insufficiency or inconsistency, which forms "motivational readiness" for mastering the language. The informative function is designed to facilitate the assimilation of background knowledge, to immerse students in the cultural world of the country of the studied language, into the system of relations in society, in order to familiarize them with the lifestyle of native speakers, which forms the motives and abilities for self-mastering all this information. The accelerative function, according to A. A. Leont'ev, is associated with a student's unintended intense exposure to the language environment when they are constantly listening to foreign speech and reading in the language being studied, By doing so they are enriching and differentiating their linguistic competence, accumulating probabilistic experience – the unconscious "attribution" of probabilistic characteristics to previously learned linguistic (especially lexical) units and their connections in the text.

Continuing this line of research, I. Orekhova lists the following objective attributes of the linguistic environment: "natural authentic video series", "natural authentic audio series," "natural situational line" (including speech situations, norms of communicative behavior, sociocultural stereotypes, intercultural language contacts), "deep background knowledge", "teaching element of language", and the following subjective attributes of the language environment – "hypermotivation of cognitive activity in the language environment" (internal and external motivation, multiple-intensified and stimulated by the objective reality of the language environment), "the possibility of subjective (personal) use of the linguistic environment" (the entire sum of visual and auditory influences of a real language environment). In term of forming environmental methods in teaching foreign language, series of experiments and observations performed by the author and described by the author are extremely useful, as well as numerous examples of various tasks aimed at "implanting" foreign phones in the natural language environment. Since the surrounding reality has a significant influence on the creative process of forming the language personality [5], in the natural linguistic environment (Yu. Prokhorov) the creative process takes place in the field where the impact of material realities, the audiovisual series, the speech situational series and the text takes place.

It is rather natural that one of the educational areas aimed at using information and communication tools, which are an integral component of a modern person's lifestyle, is the theory and methodology of teaching foreign languages. This discipline has always been leaning towards environmental knowledge and environmental approaches to learning. Due to its area of interest, the theory and methodology of teaching foreign languages has traditionally been aimed at expanding the range of teaching aids through methodological adaptation of various technical devices and tools offered by other civilization achievements.

One of the most productive and still relevant approaches to modeling an artificial language environment based on problem-communication technologies was proposed by A. A. Leont'ev [4]. This approach is based on the use of natural communicative situations (prepared and organized by the teacher in the classroom and outside the classroom), the use of the educational setting for providing feedback within the language environment), the active sociocultural orientation of speech practice (aimed at getting used to the natural sociocultural environment) and the use of texts, which make an organic part of the language environment and realize its communicative, diagnostic and informative functions mentioned earlier.

Introducing the concept of a speech environment, V. A. Fedosov considers it as a combination of two components - the speakers of a foreign language environment themselves and the language system serving different areas of communication. He considers learn-

ing in a linguistic (speech) environment "as a kind of language contacts, which are artificial, specially organized, controlled contacts, as opposed to natural, spontaneous and uncontrollable contacts" [6].

In their works Irina Ignatova and Svetlana Grigorenko made an attempt to consistently compare the natural and artificial language environment from the following points of view, respectively: 1) the unlimited / limited nature of the language environment; 2) language flow (radio, television, cinema, theaters, music, books, newspapers, etc.) / language barrier in its mastering; 3) varieties of speech genres / restriction of speech genres to a minimum, subject to assimilation; permanence / fragmentation of immersion in language and culture; attitude to language as a way of survival and existence / attitude to language as a learning subject; consistency / inconsistency of motives and speech behavior; natural / specially organized acquisition of new language knowledge and skills; the need for possession of all functional styles / preferential focus on the possession of scientific speech and colloquial elements [7].

With the spread of the Internet, a new environment for the functioning of the language emerged as a means of communication in the hypertext multimedia space. At present modern technologies made a synthesis of audiovisual and situational series possible. ICTs allow us to use text, sound effects, graphics, video, photographs for communication and interaction in virtual space simultaneously. For example, when viewing the websites of French media (newspapers, radio, television), different types of speech activity are involved: the user is simultaneously viewing, reading, listening to the information on the air and in podcasts, is communicating online with the program hosts, if they wish. Thus, the audiovisual channel of the Internet media creates an "effect of coexistence", when individuals not only see fragments of life as if they are at the scene of the event, but also become its actual participants. The semantic dominants of the visual, audial and verbal series of the French hypermediatext in the perceptive process are combined, contributing to the formation of speech abilities. Thanks to the ability to listen to French radio stations, watch French television and read the French press on the Internet in real-time mode, students face a variety of styles, rich vocabulary, a wide range of grammatical forms of expression; they see the peculiarities of the life in the French society in all its spheres (social, economic, political, cultural, educational); explore the French culture, its history and traditions; observe the strategies of communicative behavior and socio-cultural stereotypes in communication in order to master all the acquired skilled with the teacher's help. We should also note that in the above-presented way of learning we are talking about the natural language environment as it was perceived earlier and which existed before the final formation of the global Internet space and the widespread introduction of ICTs into everyday practice. Currently, the phenomena of the real and virtual environment are interpenetrated.

A. N. Bogomolov outlines the concept of a virtual language environment within a virtual learning environment. He understands the virtual language environment as a "structured network environment for participants of the linguo-didactic process, which integrates a set of education methodological and applied tools on electronic and printed media, and user and communication services, which together make it possible to organize regular interaction between people who are separated by space and time" [8]. According to this approach, the virtual learning environment is the result of purposeful step-by-step development focused on learning goals.

We believe that the virtual language environment is related to the virtual learning environment in the same way as the real language environment is related to the real learning environment in traditional learning conditions. Thus, when we are speaking about the virtual language environment, we mean the space of the Internet (the French-speaking segment of the Internet), which offers original, authentic language examples. In its turn, the virtual learning environment is one of the structural parts of the virtual language environment, or in other words is one of the foreign language segments of the Internet.

The concept of a virtual language environment presupposes the use of materials presented with the help of various modern technologies on various electronic devices. Modern technologies that provide virtual communication include a wide range of programs, such as social networks, instant messengers, search engines, video hosting, video chats, e-mail, virtual encyclopedias and reference books.

The texts of the virtual language environment include materials that range from electronic newspapers and magazines to video materials (films, TV shows, advertisements, videos of performances and concerts, etc.), comments on various sites, radio broadcasts in French, etc.

Today, the concept of "network literature" has appeared in scientific circles, i.e. literature in the network that puts forward the idea of the Internet as a means of creating an interactive environment. We can talk about "network literature" as a new form of methodological literature, which is fundamentally different from the traditionally one. It changes the reader's attitude to the author, turning readers into co-authors. The final product of such interaction is located in the network and can be modified online by readers from different places on an equal footing. In foreign language segment one can find interactivity (both teachers and students are coauthors of the methodological construction) and multimedia (when various traditional media are combined into a new kind of text, image, sound). The structure on which the entire network training zone is built is hypertext. Students themselves control the reading process, and after finding various text segments, they combine these segments in accordance with their goals and objectives. In addition to working with texts, students often simultaneously communicate in the network.

Taking into account the interactivity of the virtu-

al language environment and the possibility of remote communication in real time or delayed communication, the texts in the virtual language environment can also include messages transmitted and received during video calls, voice calls, as well as voice messages (on an answering machine or in instant messengers).

Interaction in the virtual language environment means the ability to carry out a cross-cultural conversation with people from other countries, which contributes to the mutual understanding and mutual cultural enrichment. A cross-cultural conversation concerns not only language proficiency but also cultural knowledge. In order to enter a new culture, it is important to be fluent in one's native language and the traditions of one's own language culture. Mastering the language and cultural skills allows the student to take part in crosscultural communication. In this respect, it is important to be aware of the national and cultural peculiarities, ethical norms, rules of behavior. Knowing and applying these factors allows the students to enter the foreign language environment, following the rules of the language behavior. Following these rules signifies respect for the native speakers, helps to adapt to a new cultural and language environment and contributes to the mutual understanding during the communication process.

We are going to compare the characteristic features and attributes of the real environment and virtual environment. Unlike visual and auditory perception, which is understood as an artificially organized learning component for educational purposes, natural video and audio materials are a reflection of objects that are perceived visually and by ear at a given moment. As a rule, such video and audio materials cannot be completely subordinated to methodological goals, since the object of attention is surrounded by other realities, which do not always comply with the methodological perspective. On the other hand, the student receives a more holistic image of the surrounding reality and establishes stronger connections between objects.

The virtual language environment is a narrower and more limited phenomenon, since it does not represent the primary realities as such but focuses on their secondary reflection using electronic means. The virtual language environment is part of the real environment since it is used both by native speakers in their own country and by foreign language learners.

Once in the French-speaking segment of the network, the students are faced with authentic texts which relate only to a narrow circle of messages that are interesting for them. On the other hand, they also come across banners, text and video advertisements, native speakers' comments on different topics and their responses to messages, etc.

The value of natural video and audio materials can be explained by such characteristics as their relevance and modernity, which provide a reflection of the state in which the language and culture are in a given historical period. If in a real language environment a student has the opportunity to get acquainted with actual examples of the language mainly in synchrony (the

period in which the student is directly in the country of the studied language), the virtual environment allows them to obtain such examples both in synchrony (the most recent material) and diachrony (archive of materials).

However, the materials of the virtual language environment initially do not have an educational purpose and may not always be completely in compliance with methodological tasks.

Being in the French-speaking segment of the network, as well as in the space of the real language environment, the student inevitably receives redundant information that does not always correspond to their goals and objectives. We can say that when students are surrounded by linguistic environment — both real and virtual — the enrichment of their linguistic and sociocultural competences is to some extent hard to predict

Authentic texts that a student may encounter in a language environment are rich in vocabulary, are presented in a variety of styles and contain a wide range of grammatical and lexical forms. As a rule, students studying the French language do not have a developed instinct for languages and due to their level they do not possess enough linguistic experience, which are necessary for a flawless assimilation of new language units. They acquire new information through observation, which is has not been organized, i.e., they are perceiving new content by seeing, hearing and repeating. Thus, researchers talk about the possible negative and spontaneous influence of the language environment, which manifests itself not only in grammatical or phonetic violations of the language, but also in stylistic violations, for example inappropriate use of colloquial constructions and slang.

However, as research and empirical observations of methodologists show, the influence of the teaching aspect of the language has more advantages than disadvantages. The teaching potential of the language environment provides ample opportunities for organizing and using it in the learning process. Organized, guided and supervised by a teacher, the work of students in a language environment contributes to removal of communication barriers and helps to successfully master the language.

The spontaneity is also present in the virtual language environment, which is represented by numerous authentic texts that are diverse in terms of lexical, grammatical and stylistic features. In the French-speaking segment of the Internet, students come across a variety of communication models, as well as lot of unfamiliar material. In such conditions it can be hard for students to determine the level of informality and the stylistic features of certain texts by themselves. The process of learning new language units may also occur in the course of virtual communication, by watching films, TV series, programs in French without the teacher being present and for this reason such language may not always comply with the norms of the language usage.

However, similarly to the case of a real language environment, the positive impact of the virtual lan-

guage environment on learning and the potential it has for the organization of the learning process by teachers outweigh its possible negative impact on student's competence. The most valuable feature of the learning element of the virtual language environment is the fact that it provides an understanding of the current state of both language and culture. When the access to a real language environment is either impossible or limited, the virtual language environment becomes a source of authentic language and socio-cultural information. The spontaneity of the language environment distinguishes it from the linguo-didactic environment as the former helps students to have an idea about the real use of the studied language, and makes the standardized language studied in class more vivid and significant from a communicative point of view.

Another difference between the language environment and the linguo-didactic one (both real and virtual) is the quantitative difference between the texts surrounding the student – the number of texts available in the language environment is much higher. Such texts are of a natural origin, and as a consequence they have a wider range of functions.

Before the spread of the Internet, the number of authentic texts outside the language environment was of course very limited. Today the development of computer technologies has made it possible to have access to online versions of magazines and newspapers. Thus, we can talk about another general characteristic of a real and virtual language environment – a more important role and a more significant place of such a text in the process of learning a foreign language.

By working with texts in the virtual language environment, students develop a new set of skills. With the help of these skills a student discovers the foreign language world through articles and other unadapted texts as well as through an exchange of e-mails or chat messages with native speakers in real time. Thus, the process of mastering a foreign language is accelerated and is more efficiently implemented because such texts are generated by native speakers of modern living language. It also has its own linguistic, cultural features of conducting a conversation based on a hypertext network. When students are using a linear text and they can only read it from beginning to end and focus on the information provided, while when they are working with hypertext, they draw attention to the multidimensional nature of the study and how it is used in various fields of knowledge and educational activities. It is important for the student to use the didactic potential of an interactive resource for continuous self-education, learning a foreign language.

However, the peculiarity of the text as a learning unit in the language environment is not limited by quantitative indicators. Another important difference is that in the language environment the role of a text as a carrier of background knowledge is becoming more vital. Finding themselves in the country of the language being studied, students are often faced with the problem of understanding the meaning of separate words,

while the meaning of what was said may slip away from them. This is largely connected with a small amount of background knowledge, which students have at their disposal when they arrive in a foreign country (in our case, it is France). Communication with French friends, reading the French press, observing the life of French society inevitably leads to the development of a certain set of background knowledge and to the expansion of this knowledge. The important thing is that the richness of the language in the language environment is combined with the favorable conditions for learning the language: observation and communication with native speakers (French people), solving everyday problem while living in the country. Daily routine activities allow students to learn the language much faster as these actions are repeated numerous times, which helps them to stay in the long-term memory for a long time and sometimes even forever.

The texts offered by the environment also provide a wide range of background knowledge. When a student is far away from a real language environment, the use of a language environment can be an effective tool for acquiring background knowledge. Thus, another feature of the real and virtual environment is access to background knowledge, which can be found in authentic texts and communication situations.

The formation of correct communication skills requires not only audiovisual observation, but also direct participation in speech situations, which are understood as a general complex of real conditions and human reactions to them. Direct participation is key to making the learning experience more personal, which results in a more powerful internal desire to master the language.

According to many researchers it is possible to reach a linguistically correct behavior under conditions of educational speech communication [9; 10]. Unlike the artificial language environment, the natural language environment significantly widens the range of speech situations, it presents a number of authentic speech situations which demonstrate the language skills to be obtained in the course of learning providing an idea of the desired proficiency in the target language.

Speech situations, according to E. Vereshchagin and V. Kostomarov, may be divided into standard and variable [11]. Both types of speech situations exist in language environment in real communication, however, variable speech situations dominate. In standard speech situations verbal and non-verbal behavior is regulated, which makes it easy to reproduce them in the classroom by using visual textbooks. However, the presence of a natural language environment gives an opportunity to extend the boundaries of the learning process and helps to learn the language faster as well as to use the behavior patterns more effectively. The problem lies in the fact that the changes taking place in France lead to changes in common situations. The authentic common situation may be different from the one taught in class in terms of its topicality, therefore, only the natural language environment allows students to go through "observation – mastering – practice – self-control and self-correction". In this respect, we may refer to A. Leont'ev and his idea about the diagnostic function of the language environmet.

In the framework of the current research a particular emphasis is put on the national communicative behavior, which is defined as a collection of norms and traditions in national communication of a certain linguacultural community [12]. It is believed that the description of communicative behavior may be successfully used in the process of teaching and learning a second foreign language [12]. The contextual model of communicative behavior includes: 1. Verbal communicative behavior: standard communicative situations (greetings, farewells, address, compliments, condolences etc.); communicative spheres (communication with familiar people, neighbors, unfamiliar people, communication in public transport, church etc.); 2. Non-verbal communicative behavior: the body language (look, mimics, postures, nominative and emotional evaluation gestures etc.); silence in communication (its functions and its acceptance in communication); non-verbal symbols (wealth, poverty, solidity, high social status) [12]. The major task of the learning process in a linguodidactic environment is to master speech communication skills. Thus, it is important to draw one's attention to the native speakers' communicative behavior and to refer to it while teaching the French language using the contextual principle. Communicative behavior is closely related to the national socio-cultural stereotype of the speech communication. Yuri Prokhorov regards a stereotype as a mental linguistic unit, a normative socio-cultural unit of communication between representatives of a certain ethnos [13]. A stereotype may take a form of either a cliché or a verbalized/nonverbalized pattern of conscience [14]. The term "stereotype" represents well-established familiar patterns of communication, which were formed in the course of time and therefore, have been used by native speakers in communication for a long period of time [2]. Correspondingly, the socio-cultural stereotypes of speech communication, as well as communicative behavior, are primarily reflected in literature.

Yu. Prokhorov provides four models of cross-cultural contacts: 1) first contact, 2) awareness, 3) immersion, 4) interaction [13]. The "first contact" is regarded as a divergence of communication stereotypes in different cultures. In spite of this, communication can still take place even if certain communication rules and patterns are not complied with. The "awareness" implies that both interlocutors are aware of existing stereotypes, but one of them uses two types of communication stereotypes (one's own and the other interlocutor's one), while the other uses only one type of communication stereotypes (his or her own one). The "immersion" implies acceptance of new communication stereotypes and as a consequence allows to understand and master them [13]. This type of cross-cultural contact allows students to assimilate new communication stereotypes which, for example, do not exist in their culture. This contributes to the development of necessary skills in the French language and allows students to move on to the level of "interaction".

Thus, speech situations, communicative behavior, socio-cultural stereotypes of the speech behavior and cross-cultural linguistic contacts allow us to consider the target component of the linguo-didactic language sphere as a contextual model.

Now we are going to consider the subjective attributes of the language environment, which include: 1) hypermotivation; 2) the possibility of personal use for cognitive purposes.

Hypermotivation is considered as a subjective-objective or partially subjective attribute of the linguistic environment, as it combines both objective and subjective factors, and both external and internal motivation. The environmental conditions act as a source of external motivation. Thus, outside of the language environment, the teacher, fellow students, parents, friends and others will have certain influence on the student. In the conditions of the language environment, the language environment itself becomes the most influential factor as it is stimulating students' language activity in the process of solving communicative problems.

Intrinsic motivation in relation to the study of foreign languages is a combination of needs, motives, rules, feelings, norms, desires, etc. Among the internal motives, we can also distinguish cognitive, aesthetic, subject-functional, utilitarian-consumer, professional, educational and entertaining motives. In the language environment, depending on the situation in which language learning takes place, we can outline utilitarian-consumer and subject-functional motives. The former accounts for the use of the French language for life support and the latter is explained by students' internal motivation and the desire to use the language in their life.

The virtual language environment has the potential for the formation of both external and internal kinds of motivation, because when we are using the French-speaking segment of the Internet for educational, cognitive, professional or entertainment purposes, the student, similarly to a real language environment, is faced with the need to solve communication problems. Although in a real language environment the range of tasks is much wider, and the direct contact with native speakers presupposes an instant response to the interlocutor's questions and comments, communication in a virtual language environment can also stimulate motivation to a much greater extent comparing to the standard learning situations in the classroom.

In terms of extrinsic motivation, the virtual language environment, in comparison with the educational situation, has an advantage of a significant expansion of the circle of communicants. This means that outside of the language environment, the student will be influenced not only by the teacher, their friends and family, but also by a significant number of native speakers who can teach them appropriate language models and share relevant socio-cultural information about the country. Given the above-mentioned facts, we may say that the virtual language environment is also characterized by

such a subjective-objective attribute as hypermotivation.

The internal motivation of the student provides subjective opportunities for using the language environment, which makes it possible to highlight those attributes of the language environment that will be relevant for this particular subject of cognitive activity. For example, students' internal motivation may be increased by their interest in the history of France or the French language. Similarily, if a student is interested in a representative of French culture or a famous person, etc., it could become a source of motivation for in-depth study of the French language. This interest promotes the subjective use of the language environment for cognitive purposes.

In this regard the virtual language environment is also characterized by the potential for personal use for cognitive purposes — access to a wide range of information, for example, students have access to numerous communities and forums of their interest. It should be noted that both real and virtual language environment provide an opportunity to form a complex image using a number of interrelated actions.

Thus, the virtual language environment along with the real one provides ample opportunities for implementing an individual approach to learning. The potential for a wide personal use of the language environment for cognitive purposes in many respects distinguishes the language environment from the learning environment in the classroom. The most important feature of both real and virtual language environment is that the student is constantly surrounded by a foreign language reality and is immersed in it.

It should be noted that the materials of the virtual linguo-didactic environment - a space artificially created for learning - represent in this case a highly specialized part of the virtual language environment. The materials may include educational films, quizzes, discussions and other learning content, as well as the teacher-student networking infrastructure.

N. Bogomolov understands the *virtual edu*cational environment as a whole information and learning field, which, with the help of ICT, makes it possible to fully implement a set of innovative personality-oriented learning technologies focused on remote pedagogical contact. Such technologies imply a high level of students' autonomy and independence. Students feel free to choose a learning path that suits them best, they are in control of the progress they make and are willing to continue studying encouraged by their learning achievements. Thus, in this work we understand the virtual language environment in a broad sense as an author's software resource, which includes educational and reference materials, applied capabilities and means of interaction between the participants of learning activities in the pedagogical process, and as a software shell (platform) for creating similar resources [8].

The use of a virtual language environment can be of great interest both to students and teachers as it provides ample opportunities for implementing the language environment in the educational process.

Discussion and Conclusions

The linguo-didactic influence of the language environment is not a potential speculative property, but a methodological given, the impact of which on the student is determined by the following factors: the methodological construction of the learning system, which takes into account the natural language environment (real and / or virtual) and the formation of internal motivation for learning, which, according to N. A. Lobanova and I. I. Potapova, arises when students are in direct contact with the language environment, which "stimulates the language activity of students, both educational and extracurricular, creates the prerequisites for a significant intensification of the learning experience and an improvement in ... students' performance" [15].

Thus, we can talk about the existence of a real language environment (in the country of the language being studied) and a virtual language environment, which, on the one hand, is part of the real environment, and on the other hand, goes beyond it.

References

- 1. Gasparov B. M. Language. Form. Memory. Linguistics of linguistic existence. Moscow, 1996. 352 p. (In Russ.)
- 2. Orekhova I. A. The teaching potential of the Russian environment in the formation of the linguoculturological competence of foreign students: Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogy. Moscow, 2004. 341 p. (In Russ.)
- 3. Vishniakov S. A., Dunaeva L. A. Foreign language verbal communication: teaching, learning, mastering in the context of the theory of the environmental approach: Monograph. Moscow, Flinta, Science. 2017. 166 p. (In Russ.)
- 4. Leont'ev A. A. Learning functions of the language environment and the problem of intensifying inclusive learning. *Russkii iazyk za rubezhom* = Russian language abroad. 1983; 4:60-63. (In Russ.)
- 5. Prokhorov Yu. E. Reality. Text. Discourse. Moscow, 2004. 224 p. (In Russ.)
- 6. Fedosov V. A. Linguo-methodological foundations of teaching Russian as a foreign language, taking into account the factors of the linguistic environment and the native language of students (based on the material of teaching Hungarian students of philology). Dissertation of the doctor of pedagogical sciences. Moscow, 1999. 253 p. (In Russ.)
- 7. Ignatova I. B., Grigorenko S. E. Features of the included form of teaching the Russian language to foreign students of philology. *Izvestiia Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta*. *Seria: Gumanitarnii nauki. Vipusk 2* = Bulletin of the Tula State University. Series: Humanities. Issue: 2. Tula, TulSU, 2009. Pp. 228-237. (In Russ.)
- 8. Bogomolov A. N. Virtual environment for teaching Russian as a foreign language: linguodidactic aspect: Monograph. Moscow, MAKS Press, 2008. 320 p. (In Russ.)

- 9. Milrud R. P., Maksimova I. R. Modern conceptual principles of communicative teaching of foreign languages. *Inostrannye yazyki v shkole* = Foreign languages at school. 2000; 4:9-16. (In Russ.)
- 10. Lyakhovitskii M. V. Methods of teaching foreign languages. Moscow, High School, 1981. 159 p. (In Russ.)
- 11. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. In search of new ways of development of linguistic and regional studies: the concept of speech-behavioral tactics. Moscow, State Institute of Russian Language, 1999. 84 p. (In Russ.)
- 12. Prokhorov Yu. E., Sternin I. A. Russian communicative behavior. Moscow, Flinta, Science, 2007. 328 p. (In Russ.)
- 13. Prokhorov Yu. E., National sociocultural stereotypes of speech communication and their role in teaching Russian to foreigners. Moscow, Pedagogikapress, 1997. 216 p. (In Russ.)
- 14. Morkovkin V. V. Anthropocentric approach to lexicography. National specificity of the language and its reflection in the normative dictionary. Moscow, Science, 1988. 127 p. (In Russ.)
- 15. Lobanova N. A., Potapova I. I. The content and organizational forms of the internship according to the type of included training. *Russkii iazyk za rubezhom* = Russian language abroad. 1983; 4:63-67. (In Russ.)

Список источников

- 1. Гаспаров Б. М. Язык. Образ. Память лингвистика языкового существования. М., 1996. 352 с.
- 2. Орехова И. А. Обучающий потенциал русской среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 341 с.
- 3. Вишняков С. А., Дунаева Л. А. Иноязычная вербальная коммуникация: преподавание, изучение, освоение в контексте теории средового подхода: монография. М.: Флинта: Наука, 2017. 166 с.
- 4. Леонтьев А. А. Обучающие функции языковой среды и проблема интенсификации включенного обучения // Русский язык за рубежом. 1983. № 4. С. 60–63.
- 5. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс. М., 2004. 224 с.
- 6. Федосов В. А. Лингвометодические основы обучения русскому языку как иностранному с учетом факторов языковой среды и родного языка студентов (на материале обучения венгерских студентов-филологов): дис. д-ра пед. наук. М., 1999. 253 с.
- 7. Игнатова И. Б., Григоренко С. Е. Особенности включенной формы обучения русскому языку иностранных студентов-филологов // Известия Тульского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. Выпуск 2. Тула: ТулГУ, 2009. С. 228–237.
- 8. Богомолов А. Н. Виртуальная среда обучения иностранному языку как иностранному: лингводидактический аспект: монография. М.: МАКС Пресс, 2008. 320 с.

- 9. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 9–16.
- 10. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высшая школа, 1981. 159 с.
- 11. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция рече-поведенческих тактик. М., 1999. 84 с.
- 12. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русское коммуникативное поведение. М.: Флинта: Наука, 2007. 328 с.
- 13. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М.: Педагогика-пресс, 1997. 216 с.
- 14. Морковкин В. В. Антропоцентрический подход к лексикографированию. Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном языке. М.: Наука, 1988. 127 с.
- 15. Лобанова Н. А., Потапова И. И. Содержание и организационные формы стажировки по типу включенного обучения. Русский язык за рубежом. 1983. № 4. С. 63–67.

Information about the authors:

Burina E. V. – Associate Professor of the Department of French, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Dunaeva L. A. – Professor of the Department of Russian for Foreign Students of the Humanities Faculties of the Faculty of Philology, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Информация об авторах:

Бурина Е. В. – доцент кафедры французского языка, канд. пед. наук, доц.

Дунаева Л. А. – профессор кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов филологического факультета, д-р пед. наук, проф.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 15.05.2023; одобрена после рецензирования 08.06.2023; принята к публикации 10.06.2023.

The article was submitted 15.05.2023; approved after reviewing 08.06.2023; accepted for publication 10.06.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С. 123–128. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):123-128.

PEDAGOGY

Original article УДК 37.013

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_03_123

Risks for the brand of the All-Russian School Olympiad

Artem P. Gulov

Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia, Moscow, Russia, gulov@tea4er.org, http://orcid.org/0000-0001-7192-5316

Abstract. The All-Russian Olympiad of schoolchildren is a significant pedagogical phenomenon aimed at finding and revealing the talents of schoolchildren. The transitive period of educational modernization, associated with the instability of conditions at the level of economic and political processes in the world, necessitates specialists who are able to work in conditions of uncertainty and think creatively. In Russian pedagogy, great attention is paid to the development of giftedness, the Olympiad movement is a massive social and educational project, in which several million students of Russian schools take part annually. However, lacunae remain in the regulatory documentation and in the context of the implementation of subject school olympiads, which leads to problems and conflicts between participants in intellectual competitions. Thus, the purpose of the study is to analyze the causes of social tension, which lead to a decrease in the importance of the brand of the All-Russian Olympiad. Our study examined the main problem fields, among which it is necessary to highlight the variability of organizational conditions, discrediting the admission system following the results of the state final certification, the lopsided formation of olympiads due to overload with the main subject, as well as the aggressive commercialization of the olympiad movement, dishonest academic practices as well. These systemic risks do not allow to fully realize the educational and educational potential of subject olympiads, lead to the refusal of schoolchildren to participate, in general, reduce confidence in the system of holding olympiads. The theoretical significance of the study is refracted in a comprehensive analysis of a number of significant problems, the understanding of which will allow taking preventive measures and developing a strategic development program. At the practical level, the results can be used by local methodological commissions, educational authorities, schools to analyze their own activities within the framework of these risks, and respond to modern challenges of the olympiad movement.

Keywords: intellectual competitions, subject olympiads, academic test

For citation: Gulov A. P. Risks for the brand of the All-Russian School Olympiad. Gumanitarnie nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):123-128. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_123.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

Риски бренда для всероссийской олимпиады школьников

Артем Петрович Гулов

Московский государственный институт международных отношений (университет), Москва, Россия, gulov@tea4er.org, http://orcid.org/0000-0001-7192-5316

Аннотация. Всероссийская олимпиада школьников является значимым педагогическим феноменом, направленным на поиск и раскрытие талантов школьников. Транзитивный период модернизации образования, связанный с нестабильностью условий на уровне экономических и политических процессов в мире, обуславливает необходимость в специалистах, которые способны работать в условиях неопределенности и креативно мыслить, создавать новое и творить. В отечественной педагогике большое внимание уделяется вопросам развития одаренности, олимпиадное движение является массовым социально-образовательным проектом, в котором ежегодно принимают участие несколько миллионов учащихся российских школ. Однако остаются лакуны в нормативной документации и в условиях реализации предметных школьных олимпиад, что приводит к возникновению проблем и конфликтов между участниками интеллектуальных состязаний. Таким образом, целью исследования выступает анализ причин социальной напряженности,

которые приводят к снижению значимости бренда всероссийской олимпиады. Были изучены основные проблемные поля, среди которых изменчивость организационных условий, дискредитация системы поступления по итогам государственной итоговой аттестации, однобокость образования олимпиадников вследствие перегруженности основным предметом, а также агрессивная коммерциализация олимпиадного движения, нечестные академические практики. Данные системные риски не позволяют в полной мере реализовать образовательный и воспитательный потенциал предметных олимпиад, приводят к отказу школьников от участия, в целом снижают доверие к системе проведения олимпиад. Теоретическая значимость исследования преломляется в комплексном анализе ряда значимых проблем, понимание которых позволит принять превентивные меры и разработать программу стратегического развития. На практическом уровне результаты могут быть использованы локальными методическими комиссиями, органами управления образования, школами для анализа собственной деятельности в рамках указанных рисков.

Ключевые слова: интеллектуальные состязания, предметные олимпиады, академический тест *Для цитирования:* Gulov A. P. Risks for the brand of the All-Russian School Olympiad. Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 123—128. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 123.

Introduction

The socio-cultural transformation of Russian society and its economic, cultural, educational, etc. institutions in spheres gained in the aftermath of the Global Financial Crisis (2008–2012) and is presently characterised by susceptibility to global risks, axiological crisis, digitalisation risks, and deepfake technologies. The domestic educational system, with its emphasis on humanitarianism, humanistic values, peacemaking potential, and continuous lifelong professional development, has come to the forefront of the debate concerning the sociocultural problems the Russian Federation faces. In the post-Soviet socio-historical climate, starting from the 1990-s, the didactic novelty of the educational environment in Russian schools has been characterised by the integration of research principles into teaching and their entrenchment [1]; this period has seen the emergence of innovative forms of educational and cognitive activity of schoolchildren, such as academic interviews, project- and researchbased activities, creative competitions, and subject Olympiads – all requiring strong competitive skills. Time has shown that the highest creative potential for the development of the student as a person is offered by subject Olympiads that promote their participants' cognitive activity and presence in social, cultural and information spaces, affirm and uphold the principles of free development of the individual, their autonomy and intrinsic worth [2].

The objective of the All-Russian School Olympiad as a pedagogical phenomenon is to identify talented and gifted children who are able to think outside the box and switch between different types of activities with ease. The active, inquisitive mind of such pupils, who are able to operate with complex concepts, carry out factual analysis and construct chains of reasoning, easily copes with tasks presented in a traditional and familiar format. In order to foster creativity, the commissions of task developers design complex, high-level tasks that often surprise even the pedagogical community with their uniqueness and unconventionality [3; 4]. The positive impact of school subject Olympiads on the development of the educational system and educational institutions in the country has manifested itself in an intensive expansion of their 1) scope from high subject-specificity towards functional integration of the educational process (forging links between instruction, upbringing and personal development); 2) target group, now encompassing students at various educational stages from secondary through to higher and professional education; 3) geography, from municipal to regional and national ("All-Russian") Olympiads; and, finally, 4) geopolitical reach, from national to international.

The state significance of subject Olympiads is enshrined in Article 77 of the Federal Law No. 273-FZ of 29 December 2012 on Education, according to which the objective of school subject Olympiads is "the identification and development in school pupils of intellectual and creative abilities, aptitude towards physical culture and sports, interest in scientific (scientific research) activities, creative activities; the propaganda of scientific knowledge and creative and sporting achievements". Thus, the organisation of subject Olympiads provides creative pathways for the development of physical and intellectual skills and fosters an interest in research activity, which has a holistic positive impact on the individual, develops and strengthens their ethical principles and their value system. Intellectual competitions for school students which are held under the joint patronage of the Ministry of Education and the Ministry of Science and Higher Education, such as the All-Russian School Olympiad and university Olympiads, attract the attention of teacher and parent communities alike, as successful participation in these projects is rewarded with priority admission to a university course in the relevant subject without any additional examinations. Such practices, on the one hand, motivate school students to study individual subjects in depth, venturing into material covered in 1st and 2nd year of university, as well as into 'real' research; on the other hand, they can have negative implications, both for children and for the education system as a whole. The objective of this study is to consider potential problems that may arise in the Olympiad movement and negatively affect the brand of the Olympiad in general.

Literature Review

Within the framework of this study, we investigated the normative acts, issued by state bodies, that regulate the conduct of the Olympiads¹. We have paid attention

¹ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 30.08.2022 № 828 «Об утверждении

to the work of researchers studying the links between career advisory work carried out by universities and Olympiads held under the joint patronage of the Ministry of Science and Higher Education [5; 6]. A significant share of the articles we studied focuses on the organisation of, and preparation for, the All-Russian School Olympiad [7; 8]. We have analysed the list of Olympiads endorsed by the Russian Council of School Olympiads [9; 10]. A range of articles is devoted to the organisation of high school intellectual competitions that guarantee their winners automatic admission to the university programme of choice or entitle them to preferential consideration [11–13]. A number of academics highlight certain common problems that arise whilst teaching those gen-Z children who are digitally proficient but struggle with issues of a socio-psychological nature precisely because of their excessive immersion in virtual reality; these problems, however, do not hinder successful instruction in this environment [14–16]. Some researchers believe that preparation for olympiads and intellectual competitions form part of the 'hidden curriculum' of the educational system [17–20].

Materials and methods

Within the framework of the study, we used theoretical and practical methods, when relying on cultural, systemic, axiological approaches. Among theoretical methods, we highlight the study of scientific literature, generalization, categorization. Among the practical methods, we used observation, a survey of participants in the Olympiad contests, conversations with teachers who take an active part in preparing schoolchildren for trials.

Results

Unstable conditions. Intellectual competitions, unlike the unified system of state examinations, are unpredictable both in terms of the topics examined and the expected or desired performance of the participants. On the 'frontlines' of the Olympiad, the aim is to score above a 'pass' threshold, as opposed to achieving full marks; at the same time, the rankings in the final protocol of the final stage often depend on external circumstances more than on the participants themselves. In a particularly high-achieving cohort, there is a substantial risk that not even scoring 90% of the marks or above will be sufficient to guarantee victory in the Olympiad. We should also not overlook the inherent subjectivity of some of the criteria used in the evaluating creative texts that means that, in many cases, the opinions of the participants and their mentors categorically differ from those of jury members. In 2019, the participants of the final stage of the All-Russian Olympiad in Literature sought additional legal expertise in court, which received wide publicity and

перечня олимпиад школьников и их уровней на 2022/23 учебный год» [Электронный ресурс] // http://publication.pravo.gov.ru/ Document/View/0001202209300006. Официальный интернет-портал правовой информации (дата обращения: 02.04.2023); Задания всероссийской олимпиады школьников по английскому языку [Электронный ресурс] // http://vos.olimpiada.ru/. Информационный сайт Всероссийской олимпиады (дата обращения: 18.02.2023).

was covered on the RBC channel. Of course, such incidents lead to increased stress and emotional burnout for participants as they come to realise that the final result can be defined largely by luck and not necessarily by academic merit.

High competition for state-funded university places. In guaranteeing state-funded university places for recipients Olympiad diplomas subject to minimal conditions and restrictions, the state loses the ability to regulate the activity of applicants and their choice of higher educational institution. It is, however, intuitively obvious that university applicants choose their field of study and university by prestige; topranking universities such as Moscow State University, MGIMO, Higher School of Economics, St. Petersburg State University and KFU, amongst others, are heavily oversubscribed amongst Olympiad diploma holders who are automatically granted a state-funded place. This practice increases the average cut-off USE (Unified State Exam) score required for admission, and it is not uncommon for applicants to have to have scored a total of 390 points across 4 subjects (out of a maximum of 400) in order to be eligible for free tuition on the programme of their choice. This discredits the state examination system by creating an idiosyncratic situations where extremely high exam scores can no longer reliably guarantee an applicant's admission to the university of their choice to continue their educational trajectory. The apotheosis of this issue was reached in 2020, when, due to the cancellation of the final stages of the All-Russian Olympiad in all subjects amidst the COVID-19 pandemic, the Ministry of Education made the decision to issue prize-winner diplomas to all students in their final year of school who had passed the selection process for the final stage without conducting any further alternative assessments. Recall that many universities also organise intellectual competitions independently and allocate state-funded places for their award recipients. Olympiad projects are displacing the USE system from its niche of a reliable tool for university admission, sowing chaos in university admissions reception rooms. Originally conceived as a 'sieve' for singling out talented, forward-thinking young people, the Olympiads are now, to some extent, being trivialised towards a standard academic examination.

Basic knowledge gaps in compulsory school subjects, lacking upbringing. It is not uncommon for pupils to hinge all their hopes on an Olympiad diploma, and in doing so, to neglect all fields of study that are irrelevant to the discipline they have chosen to pursue further. As a result, those with a specialism in the natural sciences often graduate school with inadequate knowledge of their first language and history, which prevents them from maturing into a well-rounded person with a strong moral compass. Moreover, increasingly often 'brain drain' occurs at the university level, with Olympiad winners leaving Russia to enrol in Master's degree programmes in Europe or the US and eventually remaining abroad to work and live. International Olympiads are becoming a talent fair frequented by

Western educational institutions, headhunting young people with grants and scholarships. It should be noted that the greatest interest in study abroad is expressed by participants of international competitions in the natural sciences, as mathematicians, physicists, chemists, and engineers are near-universally in high demand around the globe. This situation has precedent in recent history; immediately after the collapse of the USSR, against the backdrop of the financial and social crisis, many Russian scientists were forced to emigrate in search of a better life and fairer wages. In modern Russia, the root cause of this issue is found in the shift in the moral values and value systems of the younger generation that arises from the structural problems Russian society is riddled with. The risks of globalisation and digitalisation create a culture where the celebration of Western achievements in research is exalted and exaggerated and all domestic strides in the sciences are diminished, leading to the prevalence of cosmopolitanism and the loss of patriotism in this circle. At the other end of the spectrum, we find philologists and linguists who do not have a strong foundation in mathematics and the social sciences, have little to no grasp of the basic economic theory taught in the school curriculum, and are therefore unable to make rational economic decisions and carve out a career path.

Financial bonuses and commercialisation. As recently as 10 years ago, payment of bonuses to Olympiad winners was handled at the federal level; the payment programme has since been cancelled and, to date, no federal replacement has been implemented. Instead, the tradition of incentivising Olympiad participation and accomplishment with monetary prizes was adopted by the governments of a number of regions, with drastic variation across the country; for instance, in 2022 the monetary value of the bonus paid to winners from Moscow and the Moscow Region was set at 500,000 Russian rubles, in stark contrast with the local living wage of about 15,000 Russian rubles. Other regional governments cannot boast of the same generosity. Undoubtedly, monetary prizes are a good tool of providing assistance to the young intellectual elite as they move along their educational journey and start their careers; however, their impact on the Olympiad movement is still hotly disputed within the teaching community. Those who argue against the existence of such bonuses argue, first of all, that the spirit of intellectual rivalry for the sake of selfrealisation and personal development has been lost. In taking on a commercial dimension, school Olympiads begin to be defined and governed by the provision of "educational services", shifting the onus away from teaching and educating a person. In addition, there are many instances of "Olympiad tourism", where students relocate in pursuit of financial gain. Thus, some participants of the Olympiad have adopted the strategy of transferring to a Moscow school immediately after the regional stage, which allows them to represent Moscow (affiliation with whose team brings higher prestige and maximises financial returns) rather than

the region where they were actually educated. Another aspect of the negative impact of financial bonuses on education as a whole is the upward trend in the fees charged by private educational institutions and tutors who specialise in Olympiad preparation for their services. We note, unfortunately, that many members of the CSMC (Central Subject-Methodological Commission, Russian abbreviation: ЦПМК) and jury board members across a range of subjects are, year by year, widely publicise their involvement in such commercial educational initiatives, casting a shadow on the brand of the Olympiad as a whole. This limits access to high-quality Olympiad training and restricts its reach to children from financially well-off families, which defeats the core purpose of the Olympiad – to identify and elevate raw talent throughout the whole of the Russian Federation, including economically disadvantaged areas, and not just in major urban centres. An issue that warrants separate discussion is the emergence en masse of so-called "online schools" staffed by yesterday's Olympiad winners, who, upon gaining university student status, immediately turn to teaching in droves. Without taking away from the entrepreneurial spirit that enables the establishment and the running of such institutions, we would like to raise the question of the quality of the training they provide. Many of these "teachers" do not view teaching as a future career pathway and approach their work for such enterprises as a temporary side gig, adopting a mindset in which holding an Olympiad diploma automatically qualifies them to teach their subject without supplementing it with any pedagogical training. These projects rarely stay in business for longer than a few years, as most of them are shut down by their founders after their university graduation when they enter the career world and land their first full-time job in their chosen profession. It is due to this lack of pedagogical expertise and longterm commitment that the work of student-run schools can hardly be called meaningful. University students' collaboration with qualified and experienced teacherstrainers to gain experience in teaching can be productive for all parties, but this cannot be said about enterprises where they take the lead.

Dishonest academic practices. The high stakes in the form of academic benefits and financial bonuses fuel various kinds of fraud and ingenious scams, from the sale of unrelated examination material for relatively small amounts of money under the guise of leaking the question papers of upcoming Olympiads, to confirmed cases of leakage of genuine regional and final stage assignments – there have been multiple instances of Olympiad commissions finding real question papers online a few hours in advance of the competition and having to use "spare" kits, printed and distributed to participants at the last minute. In most cases, the usual risks of digitisation were also the main culprits behind such incidents, although we note that participants are often disqualified for attempting to cheat by smuggling reference material or electronic gadgets into the auditorium at the competition.

Discussion and Conclusions

To summarise the above, we emphasise that a thorough, comprehensive analysis of the systemic risks of holding nationwide academic competitions is long overdue, especially given that Olympiads have long been a popular alternative to the USE system in university admissions. Whilst we recognise the important role school subject Olympiads play in developing and shaping the creative competencies of students, it is also our view that ignoring the existing problems and risks is a road that leads to nowhere. The educational system is a living organism in its own right that needs constant reform, elucidation of best practices, and elimination of risks that can undermine the consolidated efforts the state and the teaching community undertake in training and educating the next generations of the intellectual elite that we aim to help Olympiad participants grow into.

References

- 1. Ryzhova O. N., Kuzmenko N. E. Features of modern higher education and the role of federal school subject Olympiads in it. *Rossijskij himicheskij zhurnal (Zhurnal himicheskogo obshhestva im. D.I. Mendeleeva)* = Russian Chemical Journal (Journal of the Chemical Society named after D. I. Mendeleev). 2011; 5-6:62-65. (In Russ.)
- 2. Bazhanov A. E. Preparing for Olympiads in German. *Inostrannye jazyki v shkole* = Foreign languages at school. 2020; 1:2-8. (In Russ.)
- 3. Ivanova S. V., Ivanov O. B. Axiological crisis in the modern world: finding a way out. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika* = Domestic and Foreign Pedagogy. 2022; 1:21-29. (In Russ.)
- 4. Maksimchik O. A. Didactic Potential of the All-Russian School Olympiad in English. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik* = Povolzhye Pedagogical Bulletin. 2022; 1(34):85-94. (In Russ.)
- 5. Abramova L. A. Increasing the role of career counselling for school Olympiad participants in their further education and professional self-determination. *Vysshee obrazovanie segodnja* = Higher Education Today. 2019; 10:47-51. DOI 10.25586/RNU. HET.19.10.P.47. (In Russ.)
- 6. Volkova E. A., Volokitina O. A., Romanchuk V. O., Frolova E. V. Leading pedagogical approaches to scientific and methodological support in preparation for subject Olympiads at university. *Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovanija* = Contemporary Linguistic and Method-Didactical Studies. 2022; 3(55):49-59. DOI 10.36622/VSTU.2022.23.49.004.EDN ATGUUD. (In Russ.)
- 7. Gulov A. P. Development of a programme for systematic preparation for the All-Russian Olympiad in English. *Nauka i shkola* = Science and School. 2022; 5:162-170. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-5-162-170. (In Russ.)
- 8. Privalova G. F., Tkachenko L. A., Tkachenko A. V. Subject Olympiads as a method of improving the quality of education of students of a university of arts

- and culture. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* = Professional education in Russia and abroad. 2020; 2(38):160-165. (In Russ.)
- 9. Zaytseva S. A., Smirnov V. A. The Olympiad movement as a tool of professional self-actualisation for students. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.G. i N. G. Stoletovyh. Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki* = Bulletin of Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletov. Pedagogical and psychological sciences. 2021; 47(66):84-96. (In Russ.)
- 10. Samoilova I. V. School Olympiads from the perspective of children's mental health. *Upravlenie kachestvom obrazovanija: teorija i praktika jeffektivnogo administrirovanija* = Management of the quality of education: theory and practice of effective administration. 2022; 3:81-86. (In Russ.)
- 11. Zborovskiy G. E., Ambarova P. A., Shabrova N. V. The rocky path of young students to educational success: pitfalls of the Olympiad movement. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*=Pedagogical Magazine of Bashkortostan. 2021; 3:11-28. (In Russ.)
- 12. Passov E. I., Dvurechenskaya T. A. The concept of higher professional pedagogical education (on the example of foreign-language education). Lipetsk, LSPI, 1998. 67 p. (In Russ.)
- 13. Hughes A. J., Partida E. Promoting pre-service STEM education teachers' metacognitive awareness: professional development designed to improve teacher metacognitive awareness. *Journal of Technology Education*. 2020; 32(1):5-20.
- 14. Zubrilin A. A., Rybkina V. A., Pronchatova A. S. Remote Olympiads in the organisation of joint career advisory work of school and university. *Profil'naja shkola* = Specialist School. 2022; 10(4):20-28. DOI 10.12737/1998-0744-2022-10-4-20-28. (In Russ.)
- 15. Blankenburg J. S., Höffler T. N., Parchmann I. Fostering today what is needed tomorrow: Investigating students' interest in science. Science Education. 2016; 100(2):364-391.
- 16. Clara S. F. B., Singai C. B., Saheed O. Soft skills for young adults: Circuit in the formal, non-formal and informal models. *Issues and Ideas in Education*. 2018; 6(1):97-110.
- 17. Kurasovskaya Yu. B. Transformation of the format of USE tasks into the tasks of the All-Russian School Olympiad. *Pedagogicheskie izmerenija* = Pedagogical measurements. 2021; 1:71-79. (In Russ.)
- 18. Raeva A. V. Principles of creating creative tasks for grades 9-11 at the municipal stage of the Supreme School of Literature. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitija obrazovanija* = Bulletin of the Saratov Regional Institute for the Development of Education. 2021; 2(26):92-95. (In Russ.)
- 19. Berk S. Designing for the future of education requires design education. *Art Education*. 2016; 69(6):16-20.
- 20. Pustylnik Yu. Yu., Pustylnik M. L., Verzhbitskaya S. V. Didactic potential of the brand of the All-Russian Olympiad in artificial intelligence.

Cennosti i smysly = Values and Meanings. 2022; 1(77): 82-97. DOI 10.24412/2071-6427-2022-1-82-97. (In Russ.)

Список источников

- 1. Рыжова О. Н., Кузьменко Н. Е. Особенности современного высшего образования и роль в нем федеральных предметных олимпиад школьников // Российский химический журнал (Журнал химического общества им. Д. И. Менделеева). 2011. Т. IV, № 5–6. С. 62–65.
- 2. Бажанов А. Е. Готовимся к олимпиадам по немецкому языку // Иностранные языки в школе. 2020. № 1. С. 2–8.
- 3. Иванова С. В., Иванов О. Б. Аксиологический кризис в современном мире: найти выход // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 21–29.
- 4. Максимчик О. А. Воспитательный потенциал Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку // Поволжский педагогический вестник. 2022. Т. 10, № 1 (34). С. 85–94.
- 5. Абрамова Л. А. Повышение роли профориентации участников олимпиад школьников в их дальнейшем образовании и профессиональном самоопределении // Высшее образование сегодня. 2019. № 10. С. 47–51. DOI: 10.25586/RNU.HET.19.10.P.47.
- 6. Волкова Е. А., Волокитина О. А., Романчук В. О., Фролова Е. В. Ведущие педагогические подходы к научно-методическому обеспечению при подготовке к предметным олимпиадам в вузе // Современные лингвистические и методикодидактические исследования. 2022. Вып. 3 (55). С. 49–59.
- 7. Гулов А. П. Разработка рабочей программы для системной подготовки к всероссийской олимпиаде по английскому языку // Наука и школа. 2022. № 5. С. 162–170. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-5-162-170.
- 8. Привалова Г. Ф., Ткаченко Л. А., Ткаченко А. В. Предметные олимпиады как способ повышения качества образования студентов вуза культуры // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 2 (38). С. 160–165
- 9. Зайцева С. А., Смирнов В. А. Олимпиадное движение как средство профессиональной самоактуализации студентов // Вестник Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2021. № 47 (66). С. 84–96.
- 10. Самойлова И. В. Олимпиады школьников в аспекте психологического благополучия ребенка // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2022. № 3. С. 81–86.
- 11. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А., Шаброва Н. В. Тернистый путь учащейся молодежи к образовательной успешности: «подводные камни»

- олимпиадного движения // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 3. С 11–28.
- 12. Пассов Е. И., Двуреченская Т. А. Концепция высшего профессионального педагогического образования (на примере иноязычного образования). Липецк: ЛГПИ, 1998. 67 с.
- 13. Hughes A. J., Partida E. Promoting pre-service STEM education teachers' metacognitive awareness: professional development designed to improve teacher metacognitive awareness // Journal of Technology Education. 2020. № 32 (1). Pp. 5–20.
- 14. Зубрилин А. А., Рыбкина В. А., Прончатова А. С. Дистанционные олимпиады в организации совместной профориентационной работы школы и вуза // Профильная школа. 2022. Т. 10, № 4. С. 20–28. DOI: 10.12737/1998-0744-2022-10-4-20-28.
- 15. Blankenburg J. S., Höffler T. N., Parchmann, I. Fostering today what is needed tomorrow: Investigating students' interest in science // Science Education. 2016. № 100 (2). Pp. 364–391.
- 16. Clara S. F. B., Singai C. B., Saheed O. (2018). Soft skills for young adults: Circuit in the formal, non-formal and informal models // Issues and Ideas in Education. 2016. № 6 (1). Pp. 97–110.
- 17. Курасовская Ю. Б. Трансформация формата заданий ЕГЭ в заданиях Всероссийской олимпиады школьников // Педагогические измерения. 2021. № 1. С. 71–79.
- 18. Раева А. В. Принципы создания творческих заданий для 9–11 классов на муниципальном этапе ВсОШ по литературе // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2021. № 2 (26). С. 92–95.
- 19. Berk S. Designing for the future of education requires design education. Art Education. 2017. № 69 (6). Pp. 16–20.
- 20. Пустыльник Ю. Ю., Пустыльник М. Л., Вержбицкая С. В. Воспитательный потенциал бренда Всероссийской олимпиады по искусственному интеллекту // Ценности и смыслы. 2022. № 1 (77). С. 82–97. DOI 10.24412/2071-6427-2022-1-82-97.

Information about the author:

GulovA.P.—Associate Professor in the Department of the English language #6, Ph.D. (Pedagogy).

Информация об авторе:

Гулов А. П. – доцент кафедры английского языка № 6, канд. пед. наук.

Статья поступила в редакцию 15.05.2023; одобрена после рецензирования 24.05.2023; принята к публикации 25.05.2023.

The article was submitted 15.05.2023; approved after reviewing 24.05.2023; accepted for publication 25.05.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С. 129–134. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):129-134.

PEDAGOGY

Original article УДК 37.0:81-112.2

doi: 10.51609/2079-3499 2023 14 03 129

The means of influence on the attitude of the person in the educational process

Tatiana V. Nerusheva^{1*}, Natalya N. Zaytseva²

¹ Orel State Agrarian University named after N. V. Parakhin, nerushevat@rambler.ru*, http://orcid.org/0000-0002-5408-1374

²Lukyanov Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of Russia, natasha5103469@yandex.ru, http://oreid.org/0000-0002-6705-4201

Abstract. The personal-oriented learning model assumes that in the educational process the student does not learn ready-made images and concepts, but himself builds his idea of the world from a variety of impressions, knowledge and concepts. Methods and means of verbal influence on the subconscious of the individual have been developed, since speech impact is one of the ways of persuasion, suggestion and learning. Teacher's speech, as well as educational texts, being means of verbal influence, must correspond to certain principles. Among the many proposed below, a metaphor is described as a multifunctional phenomenon in language. Its versatility is manifested in time and in space, in the language structure. The metaphor covers the various sides of the language. In linguistics, metaphor is defined as a process that creates new meanings of language expressions during their rethinking. According to N. D. Arutyunova, «the metaphor serves as the instrument of thought with which we manage to reach the most remote areas of our conceptual field» [1]. Consequently, educational texts that contain metaphors for understanding them are a means to achieve changes of the personality's attitudes in the educational process.

Key words: a person-oriented learning model, verbal means, metaphor, duality of semantics

For citation: Nerusheva T. V., Zaytseva N. N The means of influence on the attitude of the person in the educational process *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55): 139-144. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 129.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

Средства воздействия на установки личности в учебном процессе

Татьяна Васильевна Нерушева^{1*}, Наталия Николаевна Зайцева²

¹Орловский государственный аграрный университет имени Н. В. Парахина, Орел, Россия, nerushevat@rambler.ru*, http://orcid.org/0000-0002-5408-1374

²Орловский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. В. Лукьянова, Орел, Россия, natasha5103469@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-6705-4201

Аннотация. Личностно-ориентированная модель обучения предполагает, что в учебном процессе учащийся не усваивает готовые представления и понятия, а сам из множества впечатлений, знаний и понятий строит свое представление о мире. Разработаны методы и средства вербального воздействия на подсознание личности, поскольку речевое воздействие является одним из способов убеждения, внушения и обучения. Речь учителя, как и учебные тексты, являясь средствами вербального воздействия, должны соответствовать определенным принципам. Среди множества предложенных ниже описывается метафора, которая является многофункциональным феноменом в языке. Её многогранность проявляется во времени и в пространстве, в языковой структуре. Метафора охватывает различные стороны языка. В лингвистике метафору определяют как процесс, создающий новые значения языковых выражений в ходе их переосмысления. По мнению Н. Д. Арутюновой, она «служит тем орудием мысли, при помощи которого нам удается достигнуть самых отдаленных участков нашего концептуального поля» [1]. Соответственно, учебные тексты, содержащие метафоры для их понимания, являются средством для достижения изменения установок личности в учебном процессе.

Ключевые слова: личностно-ориентированная модель обучения, вербальные средства, метафора,

Для цитирования: Hepyшeва Т. В., Зайцева Н. Н. The means of influence on the attitude of the person in the educational process // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С.129–134. https://doi. org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 129.

Introduction

The paradigm shift in domestic education is determined by historic and economic factors. Our country is on the verge of a new society, which is called post-industrial or informational. The distinction between industrial and information society can be defined as the shift of the basic public need from the production of material goods to the production of services and information. Economically, this difference is manifested in the fact that information is becoming the most important economic category. Information becomes the basis for the development of production.

The analysis of changes occurring in educational practice, in terms of the transition from industrial society to information, made it possible to formulate distinctive signs of a person-oriented learning model (POlm) from the traditional one.

The first difference is that in the personal-oriented educational process, the student does not learn readymade images and concepts, but himself builds his idea of the world from a variety of impressions, knowledge and concepts.

The second feature of POlm is that the main element of the educational process is not knowledge, but information. The difference between knowledge and information can be defined as follows. Knowledge is a result of knowledge of reality proven by the practice of society, the main feature of which is truth and consistency. Information is information of any kind, expressing most often the opinions of speakers, sometimes of dubious reliability and, as a rule, those opinions may not coincide or even contradict each other.

Literature Review

philosophers V. S. Russian Soloviev, N. A. Berdyaev, N. O. Lossky, S. L. Frank and P. F. Florensky put forward the concept of a person in which he appears as the epicenter of the culture, its highest spiritual value, which should be raised and accepted taking into account her individual abilities, as well as to form spiritual values in it, which is the basis of society. V. S. Solovyov underlined, that «it is necessary to proceed from the fact that his «simplest element» is an isolated person who, through his own experience, through the process of upbringing and education, reaches perfection in his interaction with others»¹. Therefore, the historical process is committed with the participation of «personal figures». N. B. Berdyaev emphasized, that «from a pedagogical point of view, person-oriented learning means the education of such interconnected qualities among students, as a high level of self-awareness, a sense of self-worth, self-respect, independence, self-discipline, independence of judgment, combined with respect for

1 Soloviev V. S. Spiritual foundations of life. URL: http://www.odinblago.ru/soloviev 3/7 (accessed 23.06.2023). (in Russ.)

the opinions of other people, the ability to orient in the world of spiritual values and in situations of surrounding life, ability to make decisions and be responsible for their actions, to freely choose the content of their lifestyle, line of behavior, methods of their development, etc.» ². N. O. Lossky paid attention to the formation of respect for the elders, a high-profile moral experience, special interest in distinguishing between good and evil, sensitive perception of someone else's mental mood, lively individual communication even among low-risk people³.

As for the study of metaphor it becomes total. Its stylistic capabilities, semantics and functions, laws of metaphorization, the structure of a metaphorical sign are explored. So, V. G. Gak [1], speaking of a metaphor in language, noted «its versatility, protruding in space and in time, in the structure of language and functioning. It is known to all languages, in all eras, it covers different aspects of the language and is found in all its functional varieties». According to N. D. Arutyunova «the metaphor serves as the instrument of thought with which we manage to reach the most remote sections of our conceptual field» [2, p. 5–32]

Materials and methods

The material of the study was scientific and journalistic materials devoted to the study of personally oriented approach, a description of the phenomenon of metaphor in linguistic, cognitive and stylistic aspects. A descriptive method and a logical matching method were used as the main tools of analysis.

Results

The specificity of PO training is that it becomes possible to develop the student's ability to create and get knowledge from the information received, that is, to use not only ready-made knowledge, but also a «semi-finished product» which the information is often.

To convey information, teachers still intuitively define emotionally affecting forms and means. However, the existence of unconscious morphological and syntactic parameters in the language affecting perception has been scientifically proven. Moreover, methods and means of exclusively verbal action on the subconscious personality (students) have been developed, since language is the shortest path of latent influence on attitudes. By «attitude» we mean an unconscious readiness of the psyche to definite perception, decision, action.

Verbal means of influencing the individual include texts (educational). The purpose of the influence in the

² Berdyaev N. B. Russian idea (The main problems of Russian thought of the XIX century and the beginning of the XX century. URL: http://www.philologos.narod.ru/berdyaev/berd-rusidea.htm (accessed 19.06.2023). (in Russ.)

³ Lossky N. O. Character of the Russian people. URL: https://predanie.ru/book/220243-harakter-russkogo-naroda (accessed 23.06.2023). (in Russ.)

educational process is to create a personal positive attitude to mastering of knowledge.

For the teacher's speech to have influence on, it is necessary to consider the principles of building the educational texts. You need to know what to say and how.

The teacher's speech must be as generalized as possible, so that the students themselves fill the space the teacher creates with speech's content. The teacher creates using his own words «traps" for the consciousness of students, weaves a verbal web that imperceptibly envelops their consciousness and paves the way for the unconscious. The «traps» in the teacher's speech are: a) truisms are knowingly correct statements with the purpose call for consent; b) attracting attention are words: I wonder, I doubt, I would like to know; c) nominalization allows you to make statements indistinct and indeterminate. Nominalizations cannot contradict to the model of world of students, as they themselves fill them with content (Of course you came here to get a solution to your difficulties and to find the desired changes...); d) indefinite verbs – understand, learn; e) absence of reference – it is not defined in the sentence to whom the statement refers; f) you should omit any personal characteristics of anybody or anything; g) causal relationships. In the sentence there must be imperative verbs (to make, to cause, to demand, etc.) and you should add the feeling which would like to evoke; h) hidden commands; i) rhetorical questions (If people are happy with everything, are they looking for change?); j) instructions scattered in the text (I would like you to remember now...; or images and recollections began to flash inside you...); k) semantic multiplicity of meanings – the phenomenon of semantic multiplicity arises «by using words that have a similar sound, but different meaning (air – heir) and the same sound, but different meaning (bank (банк) – bank (берег реки)); k) presuppositions – students should not doubt the existence of the alleged phenomenon. The more preliminary sentences the teacher's speech will contain, the more effectively the verbal web will be woven; l) prescription of awareness – use of words: to know, understand, feel, sense; m) modal operators – mean no choice: must, ought to, cannot; n) use of metaphors. A metaphor is a figure of speech that uses an implied comparison to draw a connection between two unrelated things, ideas, or actions (making them easier to understand). Metaphor is the means to explain a phenomenon through analogies what are well known.

Aristotle gave the first definition of metaphor and thus raised the question of its study. The current level of knowledge about language and speech activity shows that an integrated approach is needed, requiring the combined efforts of representatives of different sciences, to design a way of learning. An important place among them is occupied by didactics, which accumulates the most valuable ideas of various sciences (linguistics, psycholinguistics, psychology) and develops the

concept of personal-oriented learning⁴.

Due to the fact that cognitive development is directly related to language development, the study of metaphor, as one of the ways of representing knowledge in linguistic form, can make a definite impact on the development of a didactic concept.

The appeal to metaphor, as a way of learning, is determined by the fact that the processes of metaphorization of scientific information in the educational process is little studied. We shall consider the creative aspect of metaphor and its ability to serve as a means of understanding the world and reflecting scientific information in the form of language signs.

In the works of V. N. Telia [3], N. D. Arutyunova [2], it is noted that the metaphorical process and its result are a model of cognition, assimilating and displaying in the language of new knowledge. An important role is also played by the anthrometics of the metaphor, that is, the commensurability of the «combined» in it of the association of objects in consciousness, often unconsciously to their real similarities and differences. This function of metaphor fits into the modern anthropological paradigm of scientific cognition, proceeding from the assumption that man learns the world through awareness of himself as a subject of practical and theoretical activity⁵. Telia

The typology of metaphors by E. R. McCormack is of interest, who believes metaphor to be used as a linguistic means that reflects changes and systemic shifts in conceptualization, occurring in the course of the general evolution of cognition. According to McCormack, it is the metaphorical process that is the mechanism uniting the brain, mind and culture in language creativity. The general theory of metaphor, seeking to explain its nature and semantics, must necessarily include three levels: 1) culture (correlates with the level of superficial specific language); 2) semantics and syntax (deeper level); 3) cognition, conceptualization processes (deep level).

The complexity of metaphor as part of the cognitive process is due to the fact that it finds its linguistic embodiment in a certain context of culture and should itself be considered not only as a cognitive process, but also as part of culture. In the general theory of metaphor, it is necessary to introduce the problem of interaction between people and the surrounding world, interaction that generates verbal associations and creates knowledge.

E. R. McCormack divides metaphors into epiphors and diaphores. Epiphors include those metaphors that are based more on the real similarity of similar objects; diaphores are those that, when occurring, are more associated with inconsistencies and formations

⁴ Prokopchuk O. G Development of ideas about metaphor in the ancient retoric tradition (Aristotle and Quintilian). URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/5595/1/17%20%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%9A%D0%9E%D0%9F%D0%A7%D0%A3%D0%9A.pdf (accessed 15.06.2023). (in Russ.)

⁵ Telia V. N. Metaphorization and its role in creating the language picture of the world. URL: https://studfile.net/preview/3962920/page:38/ (accessed 23.06.2023). (in Russ.)

and express new experience. Epiphora and diaphora categories are not absolute and static. In reality, there are no pure epiphors and the diaphores, in addition, the metaphor can change its status in the process of its use. Diaphores go into the category of epiphores as the new assumptions expressed in them about the features of the denoted are confirmed empirically. Epiphora, in turn, can turn into an element of everyday language, which is common for native speakers, who has lost the duplicity of semantics and is included in the dictionary as a new lexical meaning of the word. This process, as well as the overall division of metaphors into these categories, reflects the dynamics of the cognitive process presented in the metaphor. It also contains the dynamics of cultural process, during which the language itself develops¹.

The knowledge of the world involves not only the rational beginning of a person, but also the emotional beginning. Learning certain objects, a person determines their place in the value picture of the world, comparing their properties with his experience, which cannot be completely abstracted from the ideas of «bad / good», «pleasant / unpleasant». These ideas can be correlated with a purely individual experience or with the experience of the society to which the speaker belongs. Antimetricity is the most important parameter of the metaphor, obliging to consider the metaphorical process as the language activity of the individual, passing through the prism of a person's awareness of himself as a measure of all things and introduces categories such as assessment in its objective and subjective aspects, expressiveness and emotivity into the metaphor model².

Thus, the role of metaphor in language is determined by the its features, corresponding to certain patterns of human knowledge of the world. First of all, it is the basis of the metaphor on the search for similarities in objects belonging to different classes. The ability to see similarity in a similar and dissimilar is the basis of creative thinking and finds its refraction in each of the areas of activity in which it is applied, and, accordingly, in different subsystems of the language. An important role is played by the antimetry of the metaphor that is the commensurator of objects connected in it through an association of objects in man's consciousness, regardless of their real similarities and dissimilarities. This property of metaphor manifests itself both in the creation of a scientific picture of the world, and in the way we operate pictures of the world, the so-called everyday concepts. Finally, another thing is connected with this feature of metaphor. The cognizable world, both the objective world and to a greater extent the world of mental, social properties, undergoes not only logical, rational processing in consciousness. Many objects are inextricably linked with the everyday experience of a man, are part of the value picture of the world, which determines the connection between rational and emotional principles in relation to them. Their interpenetration is very clearly seen in the laws of metaphorization and in the meaning of metaphors, in particular, in different types and kinds of estimation of the metaphors defining an inconspicuous world³.

Thus, based on the above analysis of metaphor in linguistics, it is possible to formulate what metaphor means in didactics, since these terms are not identical, but they are based on similarity.

A didactic metaphor becomes when there is a hint of a problematic situation. By activating the internal search process, the unconscious of this person is looking for ways solving this situation in the future.

With the help of metaphor, a complex phenomenon is made understandable. Metaphor is a catalyst, a conductor by which a message is sent that can lead it to internal and external changes. For the metaphor too acquire such features it must be in something identical to the situation with students, but the similarity must be implicit. This creates a situation leading to an internal search for their own meaning and solutions. In the educational process, metaphorical communication is one of the opportunities to attract the attention of students and achieve didactic goals.

Before you start using the metaphor with didactic goals, it is necessary to collect information about students. When selecting metaphors to pay attention not to the characters, but to the relationship between by them. Storytelling (tales, anecdotes, parables, sayings) is effective training. When telling, it is necessary to use the technique of scattering and highlighting individual words for the purpose of attraction of students' attention to certain parts of history. With didactic target one can use stories as illustration of material, as a clue to solving a problem situation, as an impact on the forms of relationships as a way to show alternative solutions and choices.

Metaphor creates a holistic, undivided representation of describing phenomenon. Its meaning can only be understood as a whole. The teacher transfers some message using the words of its surface-language structure. It is accepted by the surface structure of the listener, but in order to understand the true meaning of the spoken, the process of internal search for the meaning of what is said in the deep structure of the language is activated. Thus, the meaning of what was said is captured.

Didactic metaphor has 16 functions:

- 1. Creative function. Metaphorical creativity can be defined as the potential of creating of something new with the help of said figure, defined in a relatively large text length. The metaphor possesses such potential due to its inherent multifaceted nature. The constructing of the new reality is one of the most important functions. A prerequisite for its implementation is the development of metaphoric context.
 - 2. Heuristic function. This function means an

¹ McCormack E. Cognitive Metaphor Theory. URL: https://studopedia.net/20_61828_e-makkormak-kognitivnaya-teoriya-metafori.html (accessed 23.06.2023). (in Russ.)

² McCormack E. Cognitive Metaphor Theory. URL: https://studopedia.net/20_61828_e-makkormak-kognitivnaya-teoriya-metafori.html (accessed 23.06.2023). (in Russ.)

³ Ibidem.

attempt to express something completely new; that defies expression without metaphor.

- 3. Cognitive function. Metaphorization allows you to see the line between phenomena and bring together them in similarity in order to interpret one phenomenon by the other one. Reflexive transfers provide a connection of different metaphoric plans, which ultimately ends with an understanding of the metaphor, giving some new knowledge.
- 4. The matching function of incompatible. Metaphorization indicates that the most, at first glance, things that exclude each other still have something in common with each other, and therefore are amenable to combination, thereby violating the habitual idea of compatibility.
- 5. Update function. This function is implemented through the representation of properties of description objects in new combinations. Metaphor redistributes the signs so that signs come to the fore, usually hidden among others, forming a concept or representation. It is these signs that by become effective by rearrangement and cause this or that experience.
- 6. Reflective inference function. In the process of meaningful rapprochement during metaphorization there is ordering of the inner side of the image, a set of signs with some commonalities is formed. This is how the optimal conditions for defining an idea are found.
- 7. Information increasing function (explicating function). Metaphor is the most effective means of saving in the language, since with a minimum of verbal material used, it contains rich content. Moreover, during metaphorization, a kind of inversely proportional dependence is observed: the amount of information clearly increases with a reduction in text. Thanks to this, metaphor has a huge power of aesthetic impact.
- 8. Suspension function. It is a metaphor that give a nomination of one, and «say» completely different and thereby contribute to the achievement of the «detached» effect. This effect consists in the fact that something, familiar and close to everyone for a long time, suddenly appears, as if for the first time is seen.
- 9. Function of semantic induction. The suspension function is very close to the function of semantic induction., or the meaning stretching function. Metaphorization in this case, as it were, «takes on the responsibility» of performing the function of the solid epigraph, and then one is understood through the other.
- 10. Conditional function. Metaphors are constructions that have no direct analogues in life, but give shape to what, in a specifically sensual form, cannot be observed. Attributing some new properties to the object, the metaphor draws attention to the possibility of previously prevented situation. This, apparently, is explained by the fact that acting with metaphors requires, as it were, a «double vision» which is able to attract attention to an object simultaneously from two (or more) points of view and as a result creates essentially a new object as a given of our experience.
 - 11. Conceptualization function. By updating

- everything ephemeral, insignificant, unusual, metaphor thereby expands the resources of the language and promotes the transmission of new ideas. Thus, it performs the function of conceptualization, that is, introducing an object into a conceptual scheme that forms systematic knowledge of it.
- 12. Communicative function. Metaphors play an important role in communication, as they are an important means of awakening reflection over the «common memory of the producer and recipient». The potential ability of the metaphor to implement a communicative function can be used for various purposes, including to indicate to the person experiencing alienation the commonality of ideas with someone else.
- 13. Function of building some narrative genres. Metaphor is characteristic of the function of constructing some narrative genres of didactic-allegorical character, such as fairy tale, parable, morality.
- 14. Indirect transmission function of human intents (therapeutic function). We are talking about those cases when it is necessary to express criticism, reproach, moral instruction to someone, but with a decrease of undesirable effects.
- 15. Text integrity function. Understanding the text improves if the metaphor is preceded by contextual support, that is, when a broader metaphoric context is built: something new into the reflective reality helps understanding. The metaphor itself helps to understand the text, to remember its content, to keep the previous context in memory. A metaphor can remind of something present in the content of the same text, that is, it builds a «reflective leap» to the content that they want to remind.
- 16. Rhetorical function. Metaphor brilliantly performs the function of providing understanding in accordance with a given rhetoric, since it has the strongest convincing principle. In this respect, the metaphor acts harder than, for example, a simple analogy.

Discussion and Conclusions

Hence, personal-oriented learning helps to form and develop the abilities of students to rethink content of knowledge, there is a personal attitude towards it, the ability to be creative. To verbal means for achieving personality attitudes in the educational process texts are referred, the understanding of the content of which is carried out using metaphor.

References

- 1. Gak V. G. Metaphor: universal and specific. *Metafora v yazyke i v tekste* = Metaphor in language and text. Moscow, Akad. sciences of the USSR. In-t linguistics, 1988. Pp. 11-26. (in Russ.)
- 2. Arutyunova N. D Metaphor and discourse. *Teoriya metafory* = Metaphor theory: a collection. Moscow, 1990. Pp. 5-32. (in Russ.)
- 3. Telia V. N. Connotative aspect of the semantics of nominative units. Moscow, Science, 1988. 143 p.
- 4. Kukanova E. V. Personal-oriented education of students in grades 5-11 in a comprehensive school: System and technology: thesis ... doctor of pedagogical

sciences. Moscow, 1999. 357 p.

5. Shpak N. O. Formation of creative thinking of college students in classes in a foreign language: abstract of thesis cand. ped. Sciences. Novokuznetsk, 2006. 22 p.

Список источников

- 1. Гак В. Г. Метафора: универсальное и специфическое // Метафора в языке и в тексте. Москва: Акад. наук СССР. Ин-т языкознания. 1988. С. 11–26.
- 2. Арутюнова Н. Д Метафора и дискурс // Теория метафоры : сборник. М., 1990. С. 5–32. 4.
- 3. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1988. 143 с.
- 4. Куканова Е.В. Личностно ориентированное обучение учащихся 5–11 классов в общеобразовательной школе: Система и технология : дис. ... д-ра. пед. наук. Москва, 1999. 357 с.
- 5. Шпак Н. О. Формирование творческого мышления студентов колледжа на занятиях по иностранному языку : автореферат дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2006. 22 с.

Information about the authors:

Nerusheva T. V. – Associate Professor of

Department of Foreign Languages, Ph.D. (Philology), Doc.

Zaytseva N.N. – Senior Lecturer of Department of Foreign and Russian Languages

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

The authors declare no conflicts of interests.

Информация об авторах:

Нерушева Т. В. – доцент кафедры иностранных языков, канд. филол. наук, доц.

Зайцева Н. Н. – старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 22.06.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 05.07.2023.

The article was submitted 22.06.2023; approved after reviewing 03.07.2023; accepted for publication 05.07.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С.135–138. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):135-138.

ИСТОРИЯ

Научная статья УДК 796.8(045)

doi: 10.51609/2079-3499 2023 14 03 135

История исламских СМИ в Республике Мордовия (в контексте освещения благотворительной деятельности мусульман)

Ратмир Игоревич Мусалов

Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, bf-mm@mail.ru, http://orcid.org/0000-0003-0797-162X

Аннотация. В статье анализируются особенности развития мусульманских средств массовой информации в России в целом и в Мордовии в частности. В настоящее время существует весьма обширный и влиятельный исламский сегмент мировых массмедиа во всем их разнообразии периодических изданий, теле- и радиокорпораций и, конечно, вездесущего Интернета. Активно развиваются мусульманские СМИ и в Российской Федерации, внося свой и достаточно существенный вклад в культурный ландшафт нашей страны, что обусловливает актуальность темы данной статьи. Прослеживается определённая преемственность между периодическими изданиями мусульман Российской империи и Советского Союза и современными исламскими массмедиа Российской Федерации. Региональные СМИ мусульман анализируются на примере исламского сообщества Республики Мордовия, которое создало свои печатные и интернет-издания, пропагандирующие ценности этой религии, в том числе через благотворительную деятельность мусульман.

Ключевые слова: ислам, средства массовой информации, мусульманская умма Республики Мордовия, благотворительность

Для цитирования: Мусалов Р. И. История исламских СМИ в Республике Мордовия (в контексте освещения благотворительной деятельности мусульман) // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 135–138. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 135

HISTORY

Original article

History of Islamic media in the Republic of Mordovia (in the context of covering the charitable activities of Muslims)

Ratmir I. Musalov

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, bf-mm@mail.ru, http://orcid.org/0000-0003-0797-162X

Abstract: The article analyzes the peculiarities of the development of Muslim mass media in Russia, in general, and in Mordovia, in particular. Currently, there is a very extensive and influential Islamic segment of the world's mass media in all their variety of periodicals, television and radio corporations and, of course, the ubiquitous Internet. Muslim media are also actively developing in the Russian Federation, making their own and quite significant contribution to the cultural landscape of our country, which determines the relevance of the topic of this article. There is a certain continuity between periodicals of Muslims of the Russian Empire and the Soviet Union and modern Islamic mass media of the Russian Federation. The regional Muslim media are analyzed on the example of the Islamic community of the Republic of Mordovia, which has created its own print and online publications promoting the values of this religion, including through the charitable activities of Muslims.

Keywords: Islam, mass media, Muslim Ummah of the Republic of Mordovia, charity

For citation: Musalov R. I. History of Islamic media in the Republic of Mordovia (in the context of covering the charitable activities of Muslims). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):135-148. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_135.

Введение

протяжении нескольких последних столетий человеческой истории, соответствующих эпохам Нового и Новейшего времени, исламская цивилизацияподвергласьмасштабнойколониальной экспансии западных стран. При всех мрачных сторонах колониальной эпохи – захватнических войнах и ограблении на территории мусульманских стран Азии и Африки – была оборотная сторона медали, весьма романтизированная в западной культуре. Это то, что великий классик британской литературы, «железный Редьярд» Киплинг назвал «бременем белого человека». Исламский мир, как и весь остальной Восток, был приобщен к достижениям западной цивилизации и, помимо прочего, мусульманская интеллектуальная элита жадно впитывала европейскую культуру, что породило разнообразные идейные и философские течения, к которым применяют обобщенный термин «мусульманский модернизм».

Одним из несомненных достижений Запада, оцененных по достоинству в исламском мире, стала периодическая печать и, шире, средства массой информации. Сегодня существует весьма обширный и влиятельный исламский сегмент мировых массмедиа во всем их разнообразии периодических изданий, теле- и радиокорпораций и, конечно, вездесущего Интернета. Активно развиваются мусульманские СМИ и в Российской Федерации, внося свой и достаточно существенный вклад в культурный ландшафт нашей страны, что обусловливает актуальность темы данной статьи.

Обзор литературы

Статья опирается на исследования по истории мусульманской периодики России таких авторов, как Р. А. Амирханов [1], А. Н. Гильманова [2], В. З. Гарифуллин [3], Ф. Г. Вагапова [4]. Указанные авторы прослеживают и анализируют развитие мусульманских конфессиональных СМИ России, начиная с дореволюционного периода до наших дней.

Материалы и методы

В качестве материалов и источников для данного исследования послужили мусульманские периодические издания России в целом и современной Республики Мордовия в частности (поскольку, собственно, история мусульманских СМИ в Мордовии началась в постсоветский период).

В методическом плане статья опирается на цивилизационный подход, делающий основной акцент на социокультурные особенности и истоки того или иного исторического феномена, в нашем случае — мусульманских средств массовой информации.

Результаты исследования

Мусульманская периодика зародилась в первой половине XIX столетия, став, как указывалось выше, своеобразным продуктом европейского влияния на

общественно-политическую и культурную жизнь стран исламской ойкумены эпохи колониализма. Например, в 1827 г. в Египте — тогда османской провинции, охваченной реформами наместника Мухаммада Али-паши, была основана первая мусульманская газета — «Вакайи аль-Мысрийа» («Известия Египта») [5].

Что же касается зарождения мусульманской периодики в России, то оно связано с именем крымско-татарского просветителя, стоявшего у истоков движения джадидов, – Исмаил-бея Гаспринского (1851–1914 гг.) и его газетой «Терджиман» («Переводчик»). Первые экземпляры данного периодического издания были опубликованы в 1883 г. и выходили вплоть до 1918 г. Примечательно, что газета, ориентированная на аудиторию мусульман Российской империи, выходила на русском языке, широко освещала вопросы политического и культурного развития страны. Она стала своеобразным рупором движения джадидов, пропагандировавших межкультурный диалог И содружество мусульманских православных народов России, а также гармоничное сочетание религиозного и светского образования – принцип, нашедший отражение в их знаменитых новометодных медресе [6, с. 335–343].

Впериодреволюции 1905—1907 гг. в Российской империи значительные масштабы приобрела татарская периодика. Но часто её материалы носили не исламский, а более национальный характер.

Собственно, исламская пресса активно выпускалась с начала 1900-х до конца 1930-х гг., сначала в Российской империи, затем в Советском государстве. После Великой Отечественной войны в СССР выходили в печать такие исламские издания, как «Шура Духовного Управления народов Средней Азии и Казахстана» и «Мусульмане Советского Востока». Но данные издания выпускались с задержкой и перебоями [7, с. 98–99].

В целом советский период можно охарактеризовать как период массового закрытия религиозных печатных изданий, в том числе исламских, что было связано с официально насаждаемой идеологией так называемого «научного атеизма».

В эпоху перестройки и особенно после распада Советского государства началось стремительное возрождение исламской прессы как в Российской Федерации, так и в других государствах постсоветскогопространства, особенносчисленным преобладанием мусульманского населения. Это сопровождалось обширным потоком мусульманской богословской религиозно-просветительской И литературы на русском языке, хлынувшим в Россию из-за рубежа, в основном из арабских стран. Уже в начале 1990-х гг. практически каждое Духовное управление мусульман в РФ выпускало своё периодическое издание. По словам современной российского исследовательницы ислама

Вагаповой, «в российском медийном пространстве мусульманские журналисты успешно сочетают механизмы саморегулирования журналистского сообщества религиозного законодательно-правовые светского характера, акты государства и установок первоисточников адептов ислама – Корана (Священного писания мусульман) и Сунны (жизнедеятельности пророка Мухаммада), положений шариата (мусульманского фикха (мусульманского законодательства) И права) \gg^1 .

При активной динамике развития исламских СМИ на территории Российской Федерации мусульмане Республики Мордовия (РМ) не стали исключением. 23 ноября 2000 года было основано Духовное управление мусульман Республики Мордовия (далее по тексту ДУМ РМ), первым председателем которого стал Наиль Риянович Фахретдинов. Образование данной религиозной организации послужило катализатором развития исламской прессы на территории Мордовии. В частности, в республике появилась газета ДУМ РМ под названием «Ислам Мордовии», а также периодическое издание другого муфтията Регионального духовного управления мусульман Республики Мордовия (РДУМ РМ) под названием «Ускюдар».

Газета «Ислам в Мордовии», основанная в 2001 г., представляет собой четырёхполосное издание с анонсом событий. Первая полоса описывает особо важные события из жизни мусульман республики. Вторая полоса включает в себя рубрику «Наша религия». В каждом номере на данной полосе содержится информация о различных канонических аспектах ислама, в том числе периодически публикуются исламские постановления (фатвы) Совета алимов Российской Федерации при Духовном Управлении мусульман Российской Федерации (ДУМ РФ, возглавляет Равиль Гайнутдин). муфтий Третья полоса включает в себя рубрику «Социум», которая содержит новости ислама в Российской Федерации и за рубежом. Четвёртая полоса включает рубрику «Насущное», которая рассказывает читателям мероприятиях, проведённых мусульманами Мордовии за прошедший месяц. Кроме того, на четвёртой полосе указывается расписание времени молитвы на текущий месяц. Добавим, что существует интернет-вариант данной газеты в виде информационно-аналитического портала «Ислам в Мордовии» (https://islam-rm.com).

Более молодым изданием является духовнопросветительская газета «Ускюдар», выпускаемая РДУМ РМ. Первый выпуск газеты датирован апрелем 2018 г. Периодическое издание выходит один раз в месяц. Данная газета так же, как и «Ислам в Мордовии», является четырёхполосной. Первая

полоса описывает наиболее значимые дела и работу РДУМ РМ, деловые встречи муфтия духовного управления. Отличительной особенностью данной газеты является рубрика «Колонка муфтия Республики Мордовия», в которой муфтий РДУМ размещает важные обращения для мусульманской уммы (общины), праздничные поздравления, освещает вопросы духовности. Вторая полоса включает рубрику «События и факты». Ежемесячно она повествует о жизнедеятельности, исторических фактах, внутренней работе РДУМ. Третья полоса носит название «Благие дела». Она информирует читателей о благотворительной деятельности РДУМ. Все благотворительные акции, проводимые общественными организациями, которые так или иначе сотрудничают с РДУМ, тоже освещаются на этой полосе. Стоит отметить, что здесь же изредка выходит колонка с новостями ЦДУМ России. Четвёртая полоса называется «Духовность». В особенности ней отображены мусульманских канонов или доктринальных аспектов. Также на данной полосе публикуется расписание с временем намазов для читателей. В то же время необходимо отметить, что в связи с закрытием РДУМ РМ по постановлению Верховного суда Республики Мордовия в 2022 г. судьба данного периодического издания находится под вопросом.

Обсуждение и заключения

В исламских СМИ Мордовии важное место занимает освещение благотворительной работы мусульман. При этом формируется общественное мнение, популяризируется мусульманская умма республики через информирование оее общественно полезной деятельности. Данные периодические издания играют важную роль в жизни обычных прихожан, в первую очередь пожилых и особенно в сельской местности, поскольку на сегодняшний день у мусульман РМ пока нет программы на телевидении, а интернет-источники доступны лишь молодым и средним возрастным группам мусульман. Кроме того, газета, освещающая жизнь мусульман, очень важна для верующих, которые находятся в местах лишения свободы.

В целом в современной России сложилась достаточно развитая система мусульманских массмедиа, включающих в себя прессу и весьма обширный интернет-сегмент. Мусульманские СМИ были сформированы и в Республике Мордовия 2000—2020-х гг., примеры приведены в данной статье.

По большому счету, контент российских исламских СМИвключаетвсебя два содержательных сегмента.

Во-первых, это информационнопросветительский сегмент (ознакомление читателей и интернет-пользователей с доктринальными, культовыми и социокультурными основами ислама и всего многообразия современного исламского мира).

¹ Вагапова Ф. Г. Мусульманские СМИ: этикоправовые аспекты // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. 2014. № 2 (2). С. 432.

Во-вторых, это социально ориентированный сегмент, прежде всего – освещение и продвижение благотворительности, которое, помимо прочего, имеет огромное нравственное и воспитательное значение.

Список источников

- 1. Амирханов Р. А. Татарская дореволюционная пресса в контексте «Восток Запад» (на примере развития русской культуры). Казань : Татар. книжн. изд-во, 2002. 240 с.
- 2. Гильманова А. Н. История мусульманской журналистики в России (конец XX начало XXI вв.). Казань : Изд-во Казанского ун-та, 2019. 147 с.
- 3. Гарифуллин В. 3. Роль мусульманских СМИ в обеспечении этноконфессиональной толерантности в Татарстане // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 21 (312). С. 131–134.
- 4. Вагапова Ф. Г. Мусульманские СМИ: этикоправовые аспекты // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. 2014. № 2 (2). С. 430–432.
- 5. Кириллина С. А. Ислам в общественной жизни Египта (вторая половина XIX начало XX в.). М.: Наука, 1989. 203 с.
- 6. Гаспринский И. Русское мусульманство. Мысли, заметки и наблюдения // Ислам в Российской империи. Законодательные акты, описания, статистика. М.: Академкнига, 2001. С. 335–343.
- 7. Ахмадуллин В. А. Деятельность партийногосударственного аппарата СССР и Духовного управления мусульман Средней Азии и Казахстана по изданию и распространению мусульманских журналов в 1945—1991 гг. // Вестник Дагестанского государственного университета. 2014. Вып. 4. С. 98—99.

References

- 1. Amirkhanov R. A. Tatar pre-revolutionary press in the context of "East West" (on the example of the development of Russian culture). Kazan, Tatar book publishing house, 2002. 240 p. (In Russ.)
- 2. Gilmanova A. N. History of Muslim Journalism in Russia (late 20th early 21st centuries). Kazan,

Kazan University Press, 2019. 147 p. (In Russ.)

- 3. Garifullin V. Z. The Role of Muslim Media in Ensuring Ethno-Confessional Tolerance in Tatarstan. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of the Chelyabinsk State University. 2013; 21(312):131-134. (In Russ.)
- 4. Vagapova F. G. Muslim media: ethical and legal aspects. *Vestnik Nizhegorodskogo universitita imeni N. I. Lobachevskogo* = Bulletin of Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky. 2014; 2(2):430-432. (In Russ.)
- 5. Kirillina S. A. Islam in the public life of Egypt (the second half of the 19th early 20th centuries). Moscow, Science, 1989. 203 p. (In Russ.)
- 6. Gasprinskiy I. Russian Islam. Thoughts, notes and observations. *Islam v Rossiyskoy imperiyi. Zakonodatelniye akti, opisaniya, statisika* = Islam in the Russian Empire. Legislative acts, descriptions, statistics. Moscow, Academic Book, 2001. Pp. 335-343. (In Russ.)
- 7. Akhmadullin V. A. The activities of the party-state apparatus of the USSR and the Spiritual Administration of Muslims of Central Asia and Kazakhstan on the publication and distribution of Muslim journals in 1945-1991. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of the Dagestan State University. 2014; 4:98-99. (In Russ.)

Информация об авторе:

Мусалов Р. И. — соискатель кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения.

Information about the author:

Musalov R. I. – Applicant of the Department of National and Foreign History and Teaching Methods.

Статья поступила в редакцию 02.02.2023; одобрена после рецензирования 14.02.2023; принята к публикации 15.02.2023.

The article was submitted 02.10.2022; approved after reviewing 14.02.2023; accepted for publication 15.02.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С.139–146. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):139-146.

ИСТОРИЯ

Научная статья УДК 930.2

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_03_139

Моделирование методологических основ фальсификации исторической памяти

Евгений Генрихович Панов

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия, EPanov@fa.ru, http://orcid.org/0000-0002-4879-3092

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению методологических основ фальсификации исторической памяти. Прежде всего это касается разбора основ апологетического подхода, представленного в современных исторических исследованиях как методология «презентизма». Выявляется также проблема фальсификации исторической памяти в рамках методологии генетической реконструкции явлений и процессов прошлого. В ходе генетической реконструкции существует возможность принимать настоящее состояние явлений за их наиболее развитую форму, что приводит к скатыванию исследователя в область фальсификации исторической памяти. Для противодействия этой фальсификации в методологическом плане наиболее интересной представляется генетическая деконструкция. Она применяется в различных областях гуманитарного знания со второй половины прошлого века, причем применение этой методологии к явлениям и процессам прошлого является несомненным достижением не только зарубежной, но и отечественной исторической науки. В современных условиях этот подход позволяет эффективно противодействовать фальсификации исторической памяти не только по политическим мотивам, но и в результате допускаемых в проводимых исследованиях методологических ошибок. Однако данная методология является достаточно сложным исследовательским инструментом, требующим поэтапного, комплексного и междисциплинарного подхода, учитывающего достижения различных областей гуманитарного знания и цифровизации. Особое внимание следует обратить на деконструкцию смыслового содержания источниковедческой базы и современные формы анализа статистических данных. Предполагается также возможность построения сложных математических моделей исторических событий и процессов. Все это требует осуществления исследований большим коллективом ученых различных специальностей, что позволит резко ограничить поле фальсификации исторической памяти. Наиболее яркие фрагменты деконструкции могут стать популярными в социальных сетях как в наиболее устойчивых каналах современной межпоколенческой трансляции исторической памяти. Результаты исследования могут быть использованы в научных разработках и образовательном процессе в сфере гуманитарного знания.

Ключевые слова: фальсификация, методология, презентизм, межпоколенческая преемственность, генетическая реконструкция, деконструкция

Благодарности: статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финуниверситета в 2023 г.

Для цитирования: Панов Е. Г. Моделирование методологических основ фальсификации исторической памяти // Гуманитарные науки и образование. Т. 14, № 3 (55). С. 139–146. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 139

HISTORY

Original article

Modeling the methodological foundations of the falsification of historical memory

Evgeny G. Panov

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, EPanov@fa.ru, http://orcid.org/0000-0002-4879-3092

Abstract. The article is devoted to the consideration of the methodological foundations of the falsification of historical memory. First of all, this concerns the analysis of the foundations of the apologetic approach, presented in modern historical research as the methodology of "presentism", The problem of falsification of historical memory

is also revealed in the framework of the methodology of genetic reconstruction of phenomena and processes of the past. In the course of genetic reconstruction, it is possible to take the present state of phenomena as their most developed form, which leads the researcher to slide into the field of falsification of historical memory. To counter this falsification of historical memory, in methodological terms, genetic deconstruction seems to be the most interesting. It has been used in various fields of humanitarian knowledge since the second half of the last century. Moreover, the use of this methodology to the phenomena and processes of the past is an undoubted achievement not only of foreign, but also of domestic historical science. In modern conditions, this approach makes it possible to effectively counteract the falsification of historical memory, not only for political reasons, but also as a result of methodological errors made in ongoing research. However, this methodology is a rather complex research tool that requires a phased, integrated and interdisciplinary approach that takes into account the achievements of various fields of humanitarian knowledge and digitalization. Particular attention should be paid to the deconstruction of the semantic content of the source base and modern forms of statistical data analysis. It also assumes the possibility of constructing complex mathematical models of historical events and processes. All this requires the implementation of research by a large team of scientists of various specialties, which will sharply limit the field of falsification of historical memory. The brightest fragments of deconstruction can become popular in social networks as in the most stable channels of modern intergenerational transmission of historical memory. The results of the research can be used in scientific developments and educational process in the field of humanitarian knowledge.

Keywords: falsification, methodology, presentism, intergenerational continuity, genetic reconstruction, deconstruction

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 2023.

For citation: Panov E. G. Modeling the methodological foundations of the falsification of historical memory. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):139-146. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_139.

Введение

Историческая память всегда находилась в центре внимания ведущих представителей гуманитарного знания. Трактовка прошлого как памяти восходит к представлениям классиков европейской мысли Средневековья. «Совершенно ясно теперь одно: ни будущего, ни прошлого нет, и неправильно говорить о существовании трех времен: прошедшего, настоящего и будущего. Правильнее было бы, пожалуй, говорить так: есть три времени – настоящее прошедшего, настоящее настоящего и настоящее будущего. Некие три времени эти существуют в нашей душе, и нигде в другом месте я их не вижу: настоящее прошедшего – это память; настоящее настоящего – это непосредственное созерцание; настоящее будущего – его ожидание» [1, с. 297]. Однако именно поэтому наше прошлое постоянно подвергается различным трактовкам в интересах обоснования или оправдания событий настоящего. Напротив, принцип историзма как методологическая основа гуманитарного знания окончательно дистанцируется от различных интерпретаций исторических фактов и событий в угоду политическим или идеологическим концепциям. «История не терпит сослагательного наклонения» — это положение вошло в российское интерпретация знание как гуманитарное Гейдельбергского профессора высказывания университета Карла Хампе (1869–1936) «Die Geschichte kennt kein Wenn» («История не знает слова Если») [2].

Любая политическая партия или организация для ведения пропаганды и агитации создает теоретическое положение, демонстрирующее ее представления о предполагаемом будущем состоянии общества. В развернутом состоянии эти

представления образуют концепцию социального идеала [3]. Понимание социального идеала как обоснованных представлений о желаемом, возможном и достижимом будущем состоянии общества вошло во все гуманитарные области знания. Поэтому социальный идеал рассматривается как неотъемлемая часть культуры определенного общества и квинтэссенция механизма трансляции исторической памяти [4].

Обзор литературы

формирование Теоретическое концепций социального идеала произошло в XIX в. при создании научных концепций развития общества. Однако на протяжении многих веков в мировой истории выявлены многочисленные представления об идеальных целях общественного развития. Они получили наименование «утопии» по названию произведения Томаса Мора «Весьма полезная, а также занимательная, поистине золотая книжечка о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия» [5]. С середины 70-х гг. прошлого века изучение утопических произведений и их социального значения стало особым направлением академических исследований на Западе [6].

Характеризуя нежелаемость определенного будущего общественного состояния, еще в прошлом веке получило развитие особое направление в гуманитарных исследованиях — анализ настроения масс путем формирования антиутопий. Их демонстрация посредством произведений литературы и искусства в прошлом веке стала одним из механизмов воздействия на общественное мнение в нужном для идеологии направлении [7]. Основной проблемой формирования социального идеала остается доказательность демонстрируемой тенденции развития общества как реально

достижимой. Для этого в концепции будущего необходимо было соединить представления о прошлом с актуальным настоящим посредством причинно-следственной связи. Чем жестче был явлен детерминизм такой связи, тем проще было протянуть через две точки – прошлое и настоящее – линию в будущее до представленного социального идеала. «Знание истории своего народа, знание его культуры открывает памятников человеком целый мир, мир, который не только величественен сам по себе, но который позволяет по-новому увидеть и оценить современность. Знание прошлого – это понимание современности. Современность – это итог прошлого, а прошлое – это еще не развившееся будущее», – писал Д. С. Лихачев [8, с. 299].

В этом механизме проявилась и первая методологическая основа фальсифицируемости исторической памяти, фактов и событий истории определенной культурно-исторической общности. Апологетический подход заключается в том, что центральным моментом формирования социального идеала становится определенная интерпретация настоящего, выгодная политическим кругам, удерживающим власть или стремящимся ней [9]. Такого рода понимание настоящего закрепляется его трактовкой как закономерного итога определенных событий прошлого, причем единственно возможного. Казалось бы, в этом и заключается представление о том, что в истории нет сослагательного наклонения, т. е. такая позиция методологически верна.

При апологетическом подходе ИЗ исторической памяти исключается все TO, что может не подходить под представление о жесткой причинно-следственной связи событий прошлого и настоящего. Понимание прошлого упрощается и примитивизируется, приобретая с точки зрения здравого смысла однозначность трактовки в качестве причины настоящих событий. Причем на каждом этапе развития общества эти трактовки подвергаются новым интерпретациям, соответствующим такой жесткой однозначности. Таким образом история пересматривается и уточняется в силу изменяющейся внутренней или внешней политики. В конце концов власти или политические партии могут вовсе отказаться от формулировки социального идеала, ограничиваясь апологетикой настоящего на основе трактовки отечественной прошлого. Особое место В литературе занимает критика особого направления в апологетической методологии второй половины прошлого века, прежде всего в зарубежной историографии. Оно получило обозначение как проблема «презентизма» [10, с. 382–406].

Материалы и методы

Избежать этой методологической ошибки позволяет метод генетической реконструкции, сформулированный еще в XIX в. Он был детально разработан в рамках материалистического понимания истории в теории марксизма. Основой

является диалектический подход к пониманию соотношения логического и исторического в теоретическом анализе, где «логическое есть правильно понятое историческое» [11, с. 238]. В ходе исторического процесса следствия и причины подчас меняются местами, следствия проявляются ранее, чем причины определенных событий. Поэтому в научном анализе необходимо исходить из понимания сущности явлений, что проливает свет на его реальное существование и позволяет исследователю выделить действительные причинно-следственные связи. В конечном счете следует определить наиболее развитую форму исторического явления и соотнести с ней все его предшествующее развитие. По этому поводу часто приводят высказывание К. Маркса по отношению к «Методу политической экономии»: «Анатомия человека – ключ к анатомии обезьяны. Наоборот, намеки более высокого у низших животных могут быть поняты только в том случае, если само это высокое уже известно. Буржуазная экономика дает нам, таким образом, ключ к античной и т. д.» [12, с. 731–732].

Однако и в этом понимании кроется проблема методологического плана. Исследователь может отождествлять сущность с развитой формой явления или считать эту форму окончательным итогом развития, далее не подлежащим изменениям в ходе развития. То есть для него в исследуемой форме развитие заканчивается. Например, само представление о марксизме как венце развития философии стало основанием деградации теории и попыток трактовать все интеллектуальное развитие человечества в качестве основания марксизма. Диалектический метод уступает место идеологической позиции апологетики понимания настоящего как закономерного и единственно возможного итога исторического развития. Еще более проблемным становится понимание развитой формы с позиций междисциплинарного подхода. Здесь генетическая реконструкция с позиций различных дисциплин приводит исследователей различным ИЛИ даже диаметрально противоположным выводам.

Сложность выбора понимания развитой формы усугубляется еще и тем, что исторически более ранние формы могут сосуществовать в пространстве настоящего. Они могут рассматриваться как искаженные формы или даже уродливые копии развитого явления. В этом случае все становится с ног на голову. Наиболее ярко такой подход наблюдается в истории налогообложения, которая сводит это сложное социальное явление к пониманию налогов как выплат в бюджет государства. Все остальные налогообложения, формы сохранившиеся современном обществе, не рассматриваются как налоги, а получают иное наименование и в научном исследовании не анализируются. Прежде всего это касается «благотворительных» выплат в рамках теократических налоговых систем, существующих в современном мире [13].

В качестве второй методологической основы фальсификации исторической памяти можно признать ошибочное применение генетической реконструкции в условиях соблюдения границ научных дисциплин и сложившихся в них трактовок рассмотрения определенного исторического явления. Такая дисциплинарная ограниченность также может быть ангажирована идеологией или политической властью. Поэтому генетическая реконструкция также часто исходит из ненаучной позиции, объявляя наиболее развитой формой исторического явления то, что конъюнктурно востребовано. Весь прошлый век в центре дискуссии находилось понимание государства и его сущности, притом каждый тип общественного устройства отстаивал свою позицию. Наиболее ярко спор велся по поводу социалистического государства, которое рассматривалось в полемике как тоталитарное [14], а будущее мировое устройство – как теократическое [15].

Возвращаясь к вышеприведенному отрывку об «анатомии человека как ключу к анатомии обезьяны», следует отметить, что такое понимание развитой формы возможно только при принятии теории Э. Геккеля, перенесшей учение Ч. Дарвина о происхождении видов на антропогенез [16]. Если же сущность человека понимается подругому, то вся реконструкция признается ложной. Тоже можно сказать о дальнейших суждениях в духе классической политэкономии в изложении К. Маркса. Они правомерны в рамках такого понимания экономического развития. Напротив, представления о капитализме М. Вебера исходят из концепции «мирского аскетизма», развитые формы которого предшествуют предпринимательской деятельности современных ему капиталистов [17].

Дисциплинарная разобщенность научных теорий вторым является методологическим основанием фальсификации исторической памяти. Укаждой дисциплины складывается свое понимание генезиса явлений и процессов, представляющих предмет их исследования. История государства и права дает свою интерпретацию исторических фактов, отличную от истории социальных движений или народного хозяйства, не вполне коррелирующую с историей экономики. Такого рода проблемы были зафиксированы учеными уже достаточно давно, и в прошлом веке сложилась методология преодоления этого междисциплинарного разрыва исторической памяти. Она стала известна как генетическая деконструкция.

Результаты исследования

Деконструкция признана решить проблемы дисциплинарных барьеров методики реконструкции с учетом различных смысловых аспектов в научном анализе социальных явлений. Это привело к необходимости привлекать точки зрения различных дисциплин с условием нахождения общих смыслов в их трактовках. Фактически взгляд на социальные феномены переключился с рассмотрения опредмеченных связей и отношений в

социальной жизни на их условные и символические характеристики. В социальном анализе была выдвинута концепция символического обмена как основания общественных отношений. Одно из ранних произведений натему символического обмена было опубликовано французским антропологом Марселем Моссом на тему анализа отношений дарения в первобытных обществах [18]. В этой работе он выявил символические основания обмена материальными предметами вне сложившихся отношений товарообмена на рынке. Далее им были представлены основные закономерности такого рода символического явления. Подобного рода исследования были продолжены и отечественными исследователями на материалах обмена подарками государственных служащих [19].

Символический структуре повседневности стал предметом анализа австрийского социолога А. Щюца, заложившего феноменологической теории основания социологии, выдвинув концепцию формирования социальной реальности на основе символических структур [20, с. 456–530]. Базируясь на его исследованиях, американские социологи П. Бергер и Т. Лукман декларировали теорию символического конструирования социальной реальности [21]. Завершающим манифестом теории символического обмена стал выход в 1976 г. работы Ж. Бодрийяра «Символический обмен и смерть» [22].

обоснование Само нового взгляда на возможности междисциплинарного взгляда социальные явления с позиций теории символического обмена нашло свое выражение в работах Ж. Дерриды, который утвердил в научном обиходе термин «деконструкция» как категорию постмодернистской философии [23]. Само понятие «деконструкция» применялось М. Хайдеггером [24] для выхода за пределы объективно-теоретического анализа социальных явлений. Его позиция нашла выражение в работах советских философов М. М. Бахтина [25] и О. М. Фрейденберг [26], применявших метод деконструкции в эстетическом и культурологическом анализе общественной жизни и ее процессов.

Представляется целесообразным применение метода генетической деконструкции в анализе проблем фальсификации исторической памяти, прежде всего связанных с интерпретацией сведений о событиях истории в сообщениях современников иликомментаторовследующих эпох. Деконструкция призвана перевести контекст источника в поле символических характеристик и смысловых конструктов времени написания текста. Первым шагом деконструкции становится реконструкция основных мировоззренческих позиций и ориентиров определенного исторического сообщества. Таким образом воссоздается представление о социальной реальности этого общества, выраженной в его картине мира, особенно в ее лингвистическом аспекте. Поэтому вторым шагом деконструкции является изменение контекста перевода источника,

избавляющее его от подходов современной ментальности и определенности дисциплинарного анализа. Поэтому к исследованию необходимо привлекать максимально доступное число вариантов анализа данного текста, которые демонстрируют различные мировоззренческие позиции его интерпретаторов.

Понимание текста как мировоззренческой интерпретации исторических фактов и событий позволяет осуществить третий шаг деконструкции. Он состоит в реконструкции предвзятости позиции автора текста по отношению к описываемым им событиям. Таким образом осуществляется понимание интерпретации интерпретации, содержащейся в документальном материале. На этом основании генетическая реконструкция не снимает такого рода удвоенную субъективность, а только усиливает ее. Представление о сегодняшнем состоянии управления социальными процессами прослеживается на протяжении длительного исторического периода общественного развития. В отечественной истории основными источниками по эпохе Древней Руси считаются летописи, которые формировались представителями церкви под протекторатом княжеской власти. Поэтому описание событий или их трактовки однозначно выражают позиции определенной ветви власти. «Опора на источники» позволяет ряду историков проводить линию самодержавной или даже имперской традиции осуществления политической власти «прямо со времен Рюрика». Такого рода трактовки можно обнаружить даже в учебниках по отечественной истории.

Третий шаг генетической деконструкции проблемами связан cтак называемого «бытописания». Эту позицию ярко выражает французская историческая «школа анналов» [27]. Этот этап предполагает, что в исторических чаще всего свидетельствах регистрируются неординарные явления и процессы, а события обыденного плана не подлежат такого рода описаниям. Поэтому повседневная жизнь общества, его социальных слоев или групп, за исключением власть предержащих, может не попадать в поле зрения историков. В этой связи к исследованию необходимо привлекать ряд материалов, которые классической наукой признаются недостоверными, т.к. не подкрепляются данными «опорных Такого рода свидетельств». «многомерные деконструкции» включают анализ того, что сегодня расценивается как миф или фантастика.

Великолепным погружением в методологию исследования средневековой культуры служат работы отечественных историков А. Я. Гуревича [28], а также М. И. Стеблин-Каменского. В трудах последнегодается описаниетого, что в скандина в ской средневековой традиции признавалось за правдивое описание исторических событий современниками [29]. Часть советских историков активно применяла такого рода методологию для описания социальной организации «варварского общества» на принципах

народовластия [30], а также переносила эти принципы на развитие городов-государств Древней Руси [31]. Культурно-исторические аналогии таким образом перестают восприниматься в качестве фальсификаций и входят в научный инструментарий современных историков.

Важнейшим генетической аспектом деконструкции является применение количественных методов исторического анализа, в том числе с использованием методики big data [32]. Современная историческая наука оперирует сложными математическими моделями, с помощью которых возможно описание различных процессов повседневной жизни далекого прошлого, исходя из обработки статистических данных. Причем эти модели вошли в отечественный исторический анализ еще в последней четверти прошлого века [33]. Важно отметить, что количественный анализ должен проходить в рамках деконструкции, которая учитывает систему исчисления и подход к измерениям, принятым в каждой культурноисторической традиции в различные исторические периоды. Например, Византийская цивилизация обеспечивала единство количественного подхода ко всем явлениям общественной жизни на основании двенадцатеричной системы исчисления времени, денежной системы, системы налогообложения и всей хозяйственной деятельности. «Все побуждает, таким образом, к выводу, что византийская налоговая система, которая была скоординирована с монетной, а также с единицами мер площади и веса, предусматривала и соответствующие общей метрической системе нормы урожайности земли» [34, с. 23]. Однако и здесь исследователя поджидают загадки и головоломки. Так, налогооблагаемая площадь земельного участка измерялась в Византии в единицах объема, т. е. подразумевала качество и количество посевного зерна, измерявшегося литрах, а общая площадь земли общины вычислялась посредством обмера ее по границам. Возможно, это покажется абсурдом, но в каждом конкретном случае производилось исчисление в единицах объема, а все целиком рассматривалось в единицах длины [35, с. 73].

Генетическая деконструкция предусматривает осознание исторически возможных вариантов каких-либо событий из учета таких количественных факторов, как численность населения, географические условия и т. д. В качестве примера можно привести распространенную точку зрения на так называемую «реформу княгини Ольги», учредившую систему погостов по пути «из варяг в греки» для сбора «повоза» или «полюдья». Хрестоматийным признано описание этого явления академиком Б. А. Рыбаковым [36, с. 317–325]. Однако сам автор предпринятой реконструкции характеризует ее как «большой и громоздкий» механизм, который должен был поглощать огромные ресурсы. Вывод автора: таких возможностей в то время на Руси не существовало. Поэтому сама реконструкция интересна, но не реальна.

Обсуждение и заключения

Завершаем анализ методологии генетической деконструкции как одного из выработанных исторической наукой методов опровержения фальсификаций исторической памяти следующими выводами.

- 1. Эта методология на современном этапе ее развития остается достаточно сложным исследовательским инструментом, учитывающим достижения целого комплекса гуманитарных наук в применении их к определенной исторической реальности. Поэтапно проводится реконструкция картины мира и социальных идеалов определенной культурно-исторической общности, затем этимологический анализ понятий и терминов, характеризующих исследуемое явление в языковой картине мира этого общества.
- 2. На основании реконструкции языковой картины мира данного общества осуществляется деконструкция пошаговая смыслового содержания исторических источников, к которой привлекается большое количество разнородных данных из различных сфер повседневной жизни общества, подвергнутых верификации посредством количественных и качественных измерений. Обработка статистических данных должна использовать возможности современных методов цифровизации в отношении анализа статистических данных, а также построения сложных математических моделей. Всеэто возможно осуществлять только междисциплинарным коллективом ученых, владеющих передовыми методиками в различных сферах гуманитарного знания.
- 3. На наш взгляд, введение методологии генетической деконструкции в исторических исследованиях способно резко ограничить поле фальсификации исторической памяти. Отдельные фрагменты деконструкции могутстать популярными в молодежной среде благодаря использованию уже отработанных механизмов социальных сетей, а также компьютерных игр. Не стоит игнорировать именно эти массовые каналы межпоколенческой трансляции исторической памяти в современных условиях.

Список источников

- 1. Аврелий А. Исповедь : в XIII книгах. Кн. XI, гл. XX (26). М. : Ренессанс, 1991. 488 с.
- 2. Deutsche Kaisergeschichte in der Zeit der Salier und Staufer by Hampe Karl Quelle & Meyer. Bremen, 2014. 334 p.
- 3. Гелих О. Я., Скоробогатько А. В. Социальный идеал и его роль в управлении развитием общества // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2018. № 4. С. 144–151.
- 4. Ремезова И. И. Социальный идеал и культура как факторы социализации (Аналитический обзор) // Культурология : дайджест / РАН. ИНИОН. Центр гуманит. науч.-информ. исслед. (Сер.: Теория и история.). 2018. № 2 (85). С. 10–28.

- 5. Мор Т., Кампанелла Т. Утопия. Город Солнца. М.: Алгоритм, 2014. 256 с.
- 6. The Routledge companion to science fiction / edited by Mark Bould. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009. 554 p.
- 7. Солобуто Д. С. Антиутопия: эволюция и особенности жанра // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2022. Вып. 3 (858). С. 142—149.
- 8. Культура древней Руси: пособие для учителя / под ред. Д. С. Лихачева. Ленинград: Просвещение, 1967. 301 с.
- 9. Хромцова М. Ю. Новые формы апологетического мышления в контексте вызова религиозного и культурного плюрализма // Вестник Русской христианской гуманитарной академии, 2021, № 2 (22). С. 249–262.
- 10. Савельева И. М., Полетаев А. В. Теория исторического знания: учеб. пособие. СПб. : Алетейя. Историческая книга, 2007. 523 с.
- 11. Ильенков Э. В. Диалектическая логика. Очерки истории и теории. М. : Политиздат, 1974. 320 с.
- 12. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. : в 30 т. Т. 12. М. : Государственное издательство политической литературы, 1958. 880 с.
- 13. Панов Е. Г. Проблема генетической реконструкции феномена налогообложения. // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2012. № 1 (5). С. 137–143.
- 14. Арендт X. Истоки тоталитаризма. М. : ЦентрКом, 1996. 672 с.
- 15. Соловьев В. История и будущность теократии // Собрание сочинений Владимира Сергеевича Соловьева : Соч. : в 10 т. Т. 1. СПб. : Книгоиздательское Товарищество «Просвещение», 1911. 421 с.
- 16. Воронцов Н. Н. Эрнст Геккель и судьбы учения Дарвина // Природа, 1984, № 8. С. 75–87.
- 17. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма М.: АСТ, 2021. 358 с.
- 18. Мосс М. Общество. Обмен. Личность: Труды по социальной антропологии. М.: Восточная литература, 1996. 360 с.
- 19. Додлова М. Ч., Юдкевич М. М. «Обмен дарами» в отношениях государственных служащих. Препринт WP 10/2006/01. М.: ГУ ВШЭ, 2006. 36 с.
- 20. Щюц А. Избранное: Мир светящихся смыслов. М.: Росспэн, 2004. 1056 с.
- 21. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 323 с.
- 22. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М.: Добросвет, 2000. 387 с.
- 23. Деррида Ж. О грамматологии. М. : Ad Marginem, 2000. 512 с.
- 24. Хайдеггер М. Бытие и время. М. : Ad Marginem, 1997. 451 с.
- 25. В поисках утраченного времени. Реконструкции и деконструкции. Квадратура круга.

- М.: Либроком, 2013. 408 с.
- 26. Юрченко Т. Г. О теоретическом наследии О. М. Фрейденберг (1890-1955). Часть 1. Генетический метод // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 7. Литературоведение : реферативный журнал. 2019.03.001. С. 7–14.
- 27. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада. Екатеринбург : У-Фактория, 2005. 560 с.
- 28. Гуревич А. Я. Исторический синтез и Школа «Анналов». М.: Университетская книга, Центр гуманитарных инициатив, 2018. 432 с.
- 29. Стеблин-Каменский М. И. Мир саги. Становление литературы. Л.: Наука, 1984. 246 с.
- 30. Гуревич А. Я. Проблемы генезиса феодализма в Западной Европе. М.: Высшая школа, 1970. 224 с.
- 31. Фроянов И. Я., Дворниченко А. Ю. Городагосударства Древней Руси. Л.: Издательство Ленинградского ун-та, 1988. 272 с.
- 32. Володин А. Ю. Между data и capta: проблемы датафикации исторических исследований // Вестник Пермского университета. История. 2019. Вып. 3 (46). С. 137–145.
- 33. Хвостова К. В. Количественный подход в средневековой социально-экономической истории. М.: Наука, 1980. 203 с.
- 34. Литаврин Г. Г. К изучению проблем доходности крестьянского хозяйства в Византии в X–XI вв. // Византийский временник. Т. 59 (84). М. : Наука. 2000. С. 5–23.
- 35. Панов Е. Г. История налогов. Средние века. М. : Ленанд, 2019. 200 с.
- 36. Рыбаков Б. А. Киевская Русь и русские княжества XII–XIII вв. М.: Наука. 1982. 590 с.

References

- 1. Augustine Aurelius Confession: in XIII books. Book. 11, ch. XX (26). Moscow, Renaissance, 1991. 488 p. (in Russ.)
- 2. Deutsche Kaisergeschichte in der Zeit der Salier und Staufer by Hampe Karl Quelle & Meyer, Bremen, 2014. 334 p. (in German)
- 3. Gelikh O. Ya., Skorobogatko A. V. Social ideal and its role in managing the development of society. *Vestnik PNIPU. Social'no-jekonomicheskie nauki* = Bulletin of PNRPU. Socio-economic sciences. 2018; 4:144-151. (in Russ.)
- 4. Remezova I. I. Social Ideal and Culture as Factors of Socialization (Analytical Review). *Kul'turologija: dajdzhest / RAN. INION. Centr gumanit. nauch.-inform. issled. (Ser.: Teorija i istorija.)* = Culturology: Digest / RAS. INION. Humanitarian Center. scientific-inform. research (Ser.: Theory and history.). 2018; 2(85):10-28. (in Russ.)
- 5. More T., Campanella T. Utopia. City of Sun. Moscow, Algorithm, 2014. 256 p. (in Russ.)
- 6. The Routledge companion to science fiction / edited by Mark Bould. London, New York, Routledge, Taylor & Francis Group, 2009. 554 p.
 - 7. Solobuto D. S. Dystopia: evolution and features

- of the genre. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki* = Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanitarian sciences. 2022; 3(858):142-149. (in Russ.)
- 8. Culture of ancient Rus': a teacher's manual. Ed. D. S. Likhachev. Leningrad, Education, 1967. 301 p. (in Russ.)
- 9. Khromtsova M. Yu. New forms of apologetic thinking in the context of the challenge of religious and cultural pluralism. *Vestnik Russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii* = Bulletin of the Russian Christian Academy for the Humanities. 2021; 2(22):249-262. (in Russ.)
- 10. Savelyeva I. M., Poletaev A. V. Theory of historical knowledge: Proc. allowance. St. Petersburg, Aletheia. Historical book, 2007. 523 p. (in Russ.)
- 11. Ilyenkov E. V. Dialectical logic. Essays on history and theory. Moscow, Political publishing house, 1974. 320 p. (in Russ.)
- 12. Marx K., Engels F. Cit.: in 30 volumes. Vol. 12. Moscow, State Publishing House of Political Literature, 1958. 880 p. (in Russ.)
- 13. Panov E. G. The problem of genetic reconstruction of the phenomenon of taxation. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta* = Humanitarian sciences. Bulletin of the Financial University. 2012; 1(5):137-143. (in Russ.)
- 14. Arendt H. Origins of totalitarianism. Moscow, TsentrKom, 1996. 672 p. (in Russ.)
- 15. Solovyov V. History and future of theocracy. *Sobranie sochinenij Vladimira Sergeevicha Solov'eva: Coch.:* v 10 t. T. 1 = Collected works of Vladimir Sergeevich Solovyov, Op.: in 10 Vol. Vol. 1. St. Petersburg, Publishing Association "Enlightenment", 1911. 421 p. (in Russ.)
- 16. Vorontsov N. N. Ernst Haeckel and the fate of Darwin's teaching. *Priroda* = Nature. 1984; 8:75–87. (in Russ.)
- 17. Weber M. Protestant Ethics and the Spirit of Capitalism. Moscow, AST, 2021. 358 p. (in Russ.)
- 18. Moss M. Society. Exchange. Personality: Works on social anthropology. Moscow, Eastern Literature, 1996. 360 p. (in Russ.)
- 19. Dodlova M. Ch., Yudkevich M. M. "Exchange of gifts" in the relations of civil servants. Preprint WP 10/2006/01. Moscow, GU VSHE, 2006. 36 p. (in Russ.)
- 20. Schutz A. Favorites: The world of luminous meanings. Moscow, Rosspen, 2004. 1056 p. (in Russ.)
- 21. Berger P., Lukman T. Social construction of reality. Treatise on the sociology of knowledge. Moscow, Medium, 1995. 323 p. (in Russ.)
- 22. Baudrillard J. Symbolic exchange and death. Moscow, Dobrosvet, 2000. 387 p. (in Russ.)
- 23. Derrida J. About grammar. Moscow, Ad Marginem, 2000. 512 p. (in Russ.)
- 24. Heidegger M. Being and time. Moscow, Ad Marginem, 1997. 451 p. (in Russ.)
- 25. In search of lost time. Reconstruction and deconstruction. Squaring the circle. Moscow, Librokom, 2013. 408 p. (in Russ.)

- 26. Yurchenko T. G. On the theoretical heritage of O.M. Freudenberg (1890-1955). Part 1. Genetic method. *Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaja i zarubezhnaja literature. Seriya 7. Literaturovedenie* = Social and humanitarian sciences. Domestic and foreign literature. Ser. 7. Literary criticism: Abstract journal. 2019.03.001. Pp. 7-14. (in Russ.)
- 27. Le Goff J. Civilization of the Medieval West. Yekaterinburg, U-Factoria, 2005. 560 p. (in Russ.)
- 28. Gurevich A. Ya. Historical synthesis and the Annales School. Moscow, University book, Center for Humanitarian Initiatives, 2018. 432 p. (in Russ.)
- 29. Steblin-Kamensky M. I. Saga world. The formation of literature. Leningrad, Science, 1984. 246 p. (in Russ.)
- 30. Gurevich A. Ya. Problems of the genesis of feudalism in Western Europe. Moscow, Higher School, 1970. 224 p. (in Russ.)
- 31. Froyanov I. Ya., Dvornichenko A. Yu. Citystates of Ancient Rus'. Leningrad, Publishing House of Leningrad University, 1988. 272 p. (in Russ.)
- 32. Volodin A. Yu. Between data and capta: problems of datafication of historical research. *Vestnik Permskogo universiteta*. *Istoriya* = Bulletin of Perm University. History. 2019; 3(46):137-145. (in Russ.)
- 33. Khvostova K. V. Quantitative approach in medieval socio-economic history. Moscow, Science, 1980. 203 p. (in Russ.)

- 34. Litavrin G. G. To the study of the problems of profitability of the peasant economy in Byzantium in the X-XI centuries. *Vizantijskij vremennik* = Byzantine time book. Vol. 59(84). Moscow, Science, 2000. Pp. 5-23. (in Russ.)
- 35. Panov E. G. History of taxes. Middle Ages. Moscow, Lenand, 2019. 200 p. (in Russ.)
- 36. Rybakov B. A. Kievan Rus and Russian principalities of the 12th-13th centuries. Moscow, Science, 1982. 590 p. (in Russ.)

Информация об авторе:

Панов Е. Г. — доцент Департамента гуманитарных наук Факультета социальных наук и массовых коммуникаций, канд. философ. наук, доц.

Information about the author:

Panov E. G. – Associate Professor of Department of Humanities of Faculty of Social Sciences and Mass Communications, Ph.D. (Philosophy), Doc.

Статья поступила в редакцию 24.05.2023; одобрена после рецензирования 07.06.2023; принята к публикации 08.06.2023.

The article was submitted 24.05.2023; approved after reviewing 07.06.2023; accepted for publication 08.06.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С.147–151. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):147-151.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья УДК 81'42:070

doi: 10.51609/2079-3499_2023_14_03_147

Структурно-синтаксическая организация заголовков немецких массмедийных текстов

Ирина Александровна Аржанова¹, Светлана Дмитриевна Афтайкина^{2*}, Татьяна Александровна Владимирова³

^{1, 2, 3} ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский государственный университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия

¹aririne@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-4058-3493

²svetlanaaftaikina@yandex.ru*, https://orcid.org/0000-0003-4910-9739

³pudaschkina@mail.ru, https://orcid.org/0009-0000-9567-3432

Аннотация. Статья посвящена исследованию структурных моделей заголовков медийных текстов, изучению их семантики и функций в современной немецкоязычной публицистике. В ней рассматриваются такие структурные типы немецких новостных заголовков, как заголовки медийных текстов, представляющие собой односоставные или двусоставные предложения, эллиптические предложения, сложные предложения. Эмпирической базой для исследования послужили заголовки современных немецких электронных массмедиа. Основными методами исследования являются методы компонентного и контекстуального анализа, частичной выборки и классификации. В ходе исследования проведен анализ научного материала, посвященного изучению заголовков немецкоязычной версии электронной прессы, определена роль компрессированно выражающего содержание статьи заголовка в структурной организации медиатекста, выявлено, что основная функция заголовков современных медийных изданий заключается в привлечении внимания читателя, в возможности прогнозирования содержания статьи, а также в воздействии на сознание и эмоции реципиента.

Ключевые слова: заголовок, синтаксическая структура, структурная модель, медийный текст, электронные массмедиа.

Для цитирования: Аржанова И. А., Афтайкина С. Д., Владимирова Т. А. Структурно-синтаксическая организация заголовков немецких массмедийных текстов // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 147–151. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2023_14_03_147

LINGUISTICS

Original article

Structural and syntactic organization of the headlines of German media texts

Irina A. Arzhanova¹, Svetlana D. Aftaikina^{2*}, Tatyana A. Vladimirova³

1,2,3 National Research N. P. Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia

¹aririne@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0003-4058-3493

²svetlanaaftaikina@yandex.ru*, https://orcid.org/0000-0003-4910-9739

³pudaschkina@mail.ru, https://orcid.org/0009-0000-9567-3432

Abstract. This article is devoted to the study of structural models of headlines of German media texts, their semantics and functions in the modern German-language Internet press. The article deals with such structural types of German news headlines as one-part sentences, two-part sentences, elliptical sentences and complex sentences. The empirical basis for this study was the headlines of modern German internet mass media. The main research methods are the method of component and contextual analysis, the method of partial sampling and classification. In the course of the study, the authors carried out the analysis of scientific material devoted to the study of the German-language press headings, and determined the role of the headline in the structural organization of the media text. The main function of headlines in modern media is to attract the reader's attention, be able to predict the content of the article, and influence the recipient's state of mind and emotions.

[©] Аржанова И. А., Афтайкина С. Д., Владимирова Т. А., 2023

Keywords: headline, syntactic structure, structural model, media text, electronic media

For citation: Arzhanova I. A., Aftaikina S. D., Vladimirova T. A. Structural and syntactic organization of the headlines of German media texts. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):141-146. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 141

Введение

Заголовок, являясь одним из элементов массмедийного текста, отражает разные грани действительности: личное отношение автора к ситуации, политические и идеологические взгляды, культурные ценности.

Текстовые заголовки, различные кадры и дизайны являются важной частью электронных массмедиа. Заголовок воздействует на читателя, определяет его реакцию, является основой для читательской аудитории, мотивации поэтому считают многие исследователи заголовок самостоятельным текстом. Анализ многочисленных определений заголовков медийных текстов заголовок позволяет констатировать, ЧТО представляет собой коммуникативную единицу, особый написания, имеющую стиль выполняющую специфические функции, обладающую значительным набором лексикоособенностей, грамматических отражающую лингвокультурологические особенности немецкого языка.

Обзор литературы

особенности Специфические публицистических изучали текстов многие отечественные зарубежные авторы. И сегодняшний день в лингвистике существует литературы, которой МНОГО \mathbf{B} освещаются лингвистические особенности заголовков публицистических текстов в немецком языке, но нет полноценного представления о структурных особенностях заголовков текстов немецких медийных электронных изданий, что и послужило главной причиной выбора темы данной статьи. Необходимо отметить, что в сравнении с заголовком традиционного печатного издания заголовок электронного медийного текста имеет большую семантическую и визуальную автономность, что позволяет рассматривать новостные интернетзаголовки в качестве минитекстов.

Заголовок, являющийся одной из основных составляющих текста и играющий важную роль в его понимании, неразрывно связан с ним и представляет макроструктуру дискурса. Заголовок — это не только единица, с которой начинается акт коммуникации с читателем, но и элемент, с которого начинается процесс изложения содержания. Анализируя структуру заголовка газеты, можно сказать, что она достаточно разнообразна и определяется языковым статусом, что указывает на то, что это предложение особого рода. Поскольку основная функция заголовка медийного текста информативная, в большинстве случаев заголовок электронных СМИ представляет собой предложение, способное передать основную мысль и содержание текста

более точно, чем слово или словосочетание. Ю. В. Пешкова отмечает, что «в то время как заголовки-словосочетания лишь обрисовывают тематику и проблематику всего текста, заголовки-предложения подробно информируют читателя» [1, с. 149].

Заголовок публицистического исследовался в науке в связи с проблемой односоставных предложений (Д. Р. Калмыкова [2]). Ученые занимались изучением этого явления и в связи с вопросом соотношения лексики и фразы (Т. Г. Добросклонская [3]), а также вопросом статуса синтаксического самого заголовка (Ю. В. Пешкова [1]). Кроме того, были проанализированы особенности рассматриваемого явления с позиции теории текста. Заголовок был изучен как элемент текста (И. Р. Гальперин [4]), как дистанцированный элемент текста (В. А. Кухаренко [5]), выявлялись особенности взаимодействия названий с текстом (Э. А. Лазарева [6]).

Материалы и методы

Данное исследование основано на анализе корпуса примеров заголовков современных немецких медийных изданий, представляющих собой односоставные предложения, двусоставные предложения, эллиптические предложения сложные предложения. К языковым особенностям функционирующего заголовка, сетевом пространстве, предъявляются особые требования. традиционном печатном издании заголовки создаются с учетом ограниченности свободного места на страницах издания, то в сетевой версии издания такой проблемы не возникает, однако специалисты указывают на необходимость лаконичности заголовка в условиях информационного обилия сайта, что позволяет повысить «перформативность», действенность материала [7].

Результаты исследования

Односоставные предложения ЭТО предложения, имеющие в своем составе только один главный член, не требующие еще одного главного члена. Они не могут быть дополнены главным членом без изменения мысли, которую пытается донести до читателя автор. Центр односоставных предложений – один независимый главный член. В немецкой прессе часто используются заголовки данного структурного типа – односоставные предложения, в которых отсутствует сказуемое, выраженное глаголом. Такие заголовки называют номинализованными или именными. В позиции главного члена в таких предложениях стоит либо имя существительное в именительном падеже, либо имя существительное в сочетании с прилагательным:

*Spur nach Südafrika*¹, *Spärliche Glücksmomente*². Н. Д. Арутюнова утверждает: «В языке могут быть выделены монофункциональные знаки, которые могут выполнять либо идентифицирующую, либо предикативную функцию и бифункциональные знаки, которые могут выполнять обе эти функции». [8, с. 263]. Имена существительные она относит ко второму типу. Этот вид новостного заголовка можно по праву считать самым простым, поскольку синтаксически его разбить невозможно. Однако следует отметить его высокую коммуникативную значимость.

Газетный заголовок «Über Einsamkeit und Unendlichkeit» представлен на грамматическом уровне двумя простыми абстрактными существительными. На смысловом уровне это предложение, так как существительные — слова, в принципе наделенные полной семантической структурой, то есть способные получать как сигнификативное, так и денотативное содержание. Вследствие этого можно сделать вывод, что данный заголовок выполняет как идентифицирующую, так и предикативную функции.

Новостной заголовок отличается от обычных слов, словосочетаний и предложений. Роль этих единиц в коммуникационном процессе сводится к изложению реальных или мыслимых тем и ситуаций объективной реальности. Заголовок является единицей коммуникативного процесса, то есть представляет собой концептуально тематическое содержание текста ИЛИ отдельных частей. Это содержание является результатом сложного мыслительного процесса. В сравнении с именительным падежом обычных существительных функция именительного падежа имени существительного в газетном заголовке становится иной. Именительный падеж существительного в газетном заголовке прежде всего выполняет информативную функцию. Даже если заголовок состоит из одного существительного, функционирующего в именительном падеже, то он не только называет какой-либо единичный предмет, но и выражает тему или концепт всего текста или то и другое вместе. Именительный падеж существительного, используемый в сочетании с различными определениями, способствует раскрытию концептуально-тематической стратегии текста. Это связано и с морфологической природой состоящего сложного заголовка газеты, ИЗ существительного, первый компонент которого качестве определения: Altkönig выступает В

Juan Carlos⁴. Отглагольные имена, так же, как и глаголы, несут в себе интенцию, содержат имплицитную предикативность, что позволяет им трансформироваться в предложения и не выражать какие-либо единичные понятия, а отражать значимые для данного текста элементы ситуации, событий: Die lautlose Eroberung⁵.

В структурном плане новостной заголовок, состоящий из существительного в именительном падеже, идентичен обычному предложению, состоящему из существительного также именительном падеже, при этом новостной заголовок отличается способом актуализации. При рассмотрении заголовков, имеющих структуру односоставных предложений, необходимо указать на то, что большинство из них представляют собой распространенные номинализованные конструкции с различным количеством компонентов: Еіпе Aufforderung zum Ertrinkenlassen⁶, London: Russischer *Truppenverband wohl mit neuer Führung*⁷. Также среди таких заголовков часто можно встретить заголовки – инфинитивные предложения, где главный компонент - независимый инфинитив: Russland-Sanktionen: Einmischen, nicht ausweichen⁸. Главной отличительной чертой таких предложений является модальность, которая содержится в основе их главного компонента и которую можно определить с модальностью, характерной обычно для простого Поэтому многие инфинитивные предложения. конструкции носят категоричный, назидательный характер, при этом авторская интенция определяет отношение заголовка к обсуждаемому в тексте материалу.

В заголовках газет, имеющих структуру двусоставных предложений, основными компонентами являются подлежащее сказуемое. Разновидности такого рода заголовков определяются способом выражения главных членов предложения, а также наличием и особенностями второстепенных членов предложения. Нераспространенные предложения представляют собой многочисленную группу в эмпирической базе исследуемого материала. Многочисленную группу газетных заголовков в форме двусоставных предложений представляют распространенные

¹ *Spur nach Südafrika* // URL: https://www.sueddeutsche.de/politik/suedafrika-katargate-eu-korruption-1.5724419?reduced=true (дата обращения: 27.12.2022).

² Spärliche Glücksmomente // URL: https://www.sueddeutsche.de/politik/oesterreich-hertha-pauli-rebecca-solnit-1.5723284?reduced=true (дата обращения: 27.12.2022).

³ Über Einsamkeit und Unendlichkeit // URL: https://www.sueddeutsche.de/projekte/artikel/politik/sz-weekender-lesegeschichtene965965/?reduced=true (дата обращения: 27.12.2022).

⁴ *Altkönig Juan Carlos* // URL: https://www.sueddeutsche.de/leben/adel-altkoenig-juan-carlos-unbequemer-gast-im-eigenen-land-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-220519-99-351437 (дата обращения: 27.12.2022).

⁵ Die lautlose Eroberung // URL: https://www.amazon.de/Die-lautlose-Eroberung-Demokratien-unterwandert/dp/3421048630 (дата обращения: 27.12.2022).

⁶ Eine Aufforderung zum Ertrinkenlassen // URL: https://www.sueddeutsche.de/politik/italien-seenotrettung-ngo-behinderung-1.5724291?reduced=true (дата обращения: 27.12.2022).

⁷ London: Russischer Truppenverband wohl mit neuer Führung // URL: https://www.sueddeutsche.de/politik/konflikte-london-russischer-truppenverband-wohl-mit-neuer-fuehrung-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-221230-99-53469 (дата обращения: 27.12.2022).

⁸ Russland-Sanktionen: Einmischen, nicht ausweichen // URL: https://gppi.net/2020/04/02/russland-sanktionen-einmischen-nicht-ausweichen (дата обращения: 27.12.2022).

предложения. Распространение осуществляется путем использования дополнения, определения, обстоятельства: Wir haben neue Symptome entdeckt¹; Akademik Lomonossow ist am Netz².

Эллиптические предложения роли газетных заголовков довольно часто встречаются в немецкой прессе и занимают значительное место в эмпирической базе исследуемого нами материала. В них опущен какой-либо член предложения, который необходим для полноты строения и значения данного предложения; недостающие члены способны восполняться ситуацией или предшествующими высказываниями. В газетных заголовках данного структурного типа нередко опускается вспомогательный глагол, который в смысловом отношении не является необходимым для передачи информации и, соответственно, представляет собой не столь значимый элемент в конструкции газетного заголовка, информирующего читателя о содержании газетной статьи. Так, в заголовке «Wenige Flüchtlinge über Weihnachten nach Thüringen gekommen» опущен глагол sein. Вспомогательный избыточным глагол является элементом структуре, синтаксической реализующей лингвистическую компрессию. В заголовке $\ll Passt$ nicht zu uns \gg^4 отсутствуют подлежащее. Заголовки газет, в которых опущены главные члены предложения, могут функционировать без них. В таких конструкциях организующую функцию выполняют обстоятельства и дополнения, при этом заголовки такого структурного типа обладают большим смысловым и содержательным объемом.

Одним из видов новостных заголовков — эллиптических предложений — можно считать предложно-падежные формы: *Auf der Suche nach dem Winter*⁵. Употребление предлога в таких конструкциях говорит о соотнесенности с текстом. Предлог в сочетании с существительным указывает на пространство, время, качественную характеристику.

Другой вид немецких новостных заголовков подобного типа — газетные заголовки — изолированные придаточные предложения. Особую смысловуюрольвних играют союзы и местоименные наречия. Краткость — основная отличительная

черта заголовков, состоящих из изолированных придаточных предложений. Элементы такого предложения семантически составляют минимум высказывания. Благодаря их недосказанности, они вызывают интерес у читателя, тем самым заставляя прочитать статью «Wie selbstlos sind die Europäer»⁶.

Сложное предложение В функции заголовка газеты содержит, по меньшей мере, два предикативных центра. Поскольку заголовок газеты выполняет информативную функцию, следует сказать, что сложные предложения в этом отношении имеют максимальные возможности. При этом они представляет собой сложную синтаксическую структуру и не отвечают основным требованиям, которым должен соответствовать заголовок газеты. Поэтому сложные предложения в качестве заголовков – достаточно редкое явление в немецкой прессе. Упрощение структуры сложного предложения и стремление к краткости приводит к газетным заголовкам типа «Der Mann, der Wirecard war»⁷, где главное предложение усечено настолько, насколько это вообще возможно. Благодаря сложным предложениям можно более точно выразить суть содержания статьи. Такие заголовки максимально выполняют прежде всего информативную функцию. С их помощью намного легче передать основное содержание материала, но недостатком является удлинение самого заголовка статьи.

Обсуждение и заключения

В заключение необходимо отметить, что эффект И результативность массмедийного текста во многом зависят от заголовка. Одной их главнейших функций заголовков является привлечение внимания читателя. Заголовок массмедийного текста является его смысловым центром, в котором в концентрированном виде семантическое раскрывается пространство медийного макротекста. Согласно современным исследованиям, большинство читателей обращают внимание только на заголовки, и именно от эмоциональности, экспрессивности этих заголовков и зависит во многом, будет прочитана данная публикация или нет. Таким образом, в распоряжении лингвистики оказывается текст, который в идеале должен быть лаконичным, экспрессивным и вместе с тем емким по содержанию. Ведь именно заголовок дает представление о последующем тексте, и благодаря своей экспрессивности и эмоциональности он интригует и заинтересовывает читателя, заставляя его читать полностью всю статью. Также одной из основных задач заголовка

¹ Wir haben neue Symptome entdeckt // URL: https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheit/coronavirus/neue-coronasymptome-entdeckt-virologe-hendrik-streeck-zum-virus-16681450. html (дата обращения: 27.12.2022).

² Akademik Lomonossow ist am Netz // URL: https://taz.de/ Schwimmendes-AKW-in-Russland/!5652048/ (дата обращения: 27.12.2022).

³ Wenige Flüchtlinge über Weihnachten nach Thüringen gekommen // URL: https://www.sueddeutsche.de/politik/migrationerfurt-wenige-fluechtlinge-ueber-weihnachten-nach-thueringengekommen-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-221227-99-26425 (дата обращения: 27.12.2022).

⁴ *Passt nicht zu uns* // URL: https://www.sueddeutsche.de/politik/bewerbung-diskriminierung-auslaender-1.5711270?reduced=true (дата обращения: 27.12.2022).

⁵ Auf der Suche nach dem Winter // URL: https://wetterkanal.kachelmannwetter.com/auf-der-suche-nach-dem-winter/ (дата обращения: 27.12.2022).

⁶ Wie selbstlos sind die Europäer // URL: https://www.faz. net/aktuell/politik/ausland/china-und-russland-wie-selbstlos-sind-die-europaeer-16691156.html (дата обращения: 27.12.2022).

⁷ Der Mann, der Wirecard war // URL: https://www.stern.de/politik/der-mann--der-wirecard-entlarvte---bis-2011-war-wirecard-wohl-profitabel---aber-komplett-illegal--9320110.html (дата обращения: 27.12.2022).

массмедийного текста является изложение статьи в краткой форме и выделение основных фактов из нее. В ходе исследования были проанализированы различные типы заголовков медиатекстов и сделан вывод о высокой частотности использования односоставных и эллиптических предложений качестве заголовков текстов немецкой интернет-прессы, что соответствует основным информационных характеристикам заглавий информативности, лаконичности текстов: выразительности.

Список источников

- 1. Пешкова Ю. В. Взаимосвязь синтаксической структуры и функций заголовков немецких новостных текстов // Лингвистика и межкультурная коммуникация. М., 2011. 147—150 с.
- 2. Калмыкова Д. Р. Специфика использования односоставных предложений в заголовках периодических изданий // Стратегия развития региональных СМИ: проблемы и перспективы : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Курск, 2020. С. 78-83.
- 3. Добросклонская Т. Г. Основы изучения медиатекстов. Опыт исследования современной английской медиаречи. М.: Едиториал УРСС, 2005. 57 с.
- 4. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка. М.: Высшая школа, 1981. 332 с.
- 5. Кухаренко В. А. Интерпретация текста: учебник. М.: Флинта, 2019. 316 с.
- 6. Лазарева Э. А. Заголовок в газете: учебное пособие по курсу «Стилистика русского языка». Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004. 75 с.
- 7. Кирия И. В. Что такое мультимедиа? // Журналистика и конвергенция : почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные. М., 2010. С. 13–59.
- 8. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы. М.: Наука, 1976. 383 с.

Referenses

- 1. Peshkova Yu. V. The relationship between the syntactic structure and functions of the headings of German news texts. *Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya* = Linguistics and intercultural communication. Moscow, 2011. Pp. 147-150. (in Russ.)
- 2. Kalmykova D. R. Specificity of the use of single sentences in the headlines of periodicals. *Strategiya razvitiya regional'nyh SMI: problemy i perspektivy: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii* = The strategy of the development of the regional media: problems and prospects: Materials of the All-Russian scientific-practical conference. Kursk, 2020. Pp. 78-83. (in Russ.)

- 3. Dobrosklonskaya T. G. Fundamentals of studying media-texts. Experience of researching modern English media-speech. Moscow, Unitarian Universal Research Center, 2005. 57 p. (in Russ.)
- 4. Galperin I. P. Stylistics of the English Language. Moscow, Higher School, 1981. 332 p. (in Russ.)
- 5. Kukharenko V. A. Text Interpretation: textbook. Moscow, Flinta, 2019. 316 p. (in Russ.)
- 6. Lazareva E. A. Headline in the newspaper: textbook on the course "Stylistics of Russian language. Yekaterinburg, Publishing house of Ural State University, 2004. 75 p. (in Russ.)
- 7. Kyria I. V. What is multimedia? *Zhurnalistika i konvergenciya: pochemu i kak tradicionnye SMI prevrashchayutsya v mul'timedijnye* = Journalism and convergence: why and how traditional mass media turn into multimedia. Moscow, 2010. Pp. 13-59. (in Russ.)
- 8. Arutyunova N. D. The sentence and its meaning. Logico-semantic problems. Moscow, Science, 1976. 383 p. (in Russ.)

Информация об авторах:

Аржанова И. А. – доцент кафедры теории речи и перевода, канд. филол. наук.

Афтайкина С. Д. – доцент кафедры теории речи и перевода, канд. филол. наук.

Владимирова Т. А. – доцент кафедры немецкой филологии, канд. филол. наук.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Arzhanova I. A. – Associate Professor, Department of Speech Theory and Translation, Ph.D. (Philology).

Aftaykina S. D. – Associate Professor, Department of Speech Theory and Translation, Ph.D. (Philology).

Vladimirova T. A. – Associate Professor, Department of German Philology, Ph.D. (Philology).

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 02.03.2023; одобрена после рецензирования 09.032023; принята к публикации 10.03.2023.

The article was submitted 02.03.2023; approved after reviewing 09.032023; accepted for publication 10.03.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С. 152–154. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):152-154.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья УДК 811.112.2`36 doi:10.51609/2079-3499 2023 14 03 152

Прототипические таксисные конструкции немецкого языка (на материале высказываний с темпоральными предлогами)

Ирина Викторовна Архипова

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, irarch@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0685-335X

Аннотация. В статье анализируются таксисные конструкции немецкого языка, включающие в свой состав девербативы с темпоральными предлогами. Целью исследования является описание немецких высказываний с предложно-девербативными сочетаниями, актуализирующих примарно-таксисные категориальные значения одновременности и разновременности. В ходе исследования использовались дедуктивный, индуктивный, описательный иконтекстуальный методы. Теоретическая ценность исследования обусловлена выявлением примарно-таксисных категориальных значений, реализуемых в прототипических конструкциях на базе девербативов. Перспективы исследования связаны с дальнейшим рассмотрением прототипических таксисных конструкций, формируемых на основе монопредикативных предложений, в сопоставительно-типологическом ракурсе, в том числе в германских, романских и славянских языках. Практическая значимость исследования заключается в использовании полученных результатов в практике преподавания функциональной грамматики на языковых факультетах высшей школы.

Ключевые слова: таксис, прототипические таксисные конструкции, монотемпоральные предлоги, инклюзивно-темпоральные предлоги, одновременность, разновременность

Для цитирования: Архипова И. В. Прототипические таксисные конструкции немецкого языка (на материале высказываний с темпоральными предлогами) // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 152—154. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 152.

LINGUISTICS

Original article

Prototypical taxis constructions of the German language (based on statements with temporal prepositions)

Irina V. Arkhipova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, irarch@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0685-335X

Abstract. This article analyzes taxis constructions of the German language, which include deverbatives with temporal prepositions. The aim of the study is to describe German utterances with prepositional-deverbative combinations that actualize the primary taxis categorical meanings of simultaneity and diversity. The study used deductive, inductive, descriptive and contextual methods. The theoretical value of the study is due to the identification of primary-taxis categorial meanings implemented in prototypical constructions based on deverbatives. Research prospects are connected with further consideration of prototypical taxis constructions, formed on the basis of monopredicative sentences, in a comparative typological perspective, including in Germanic, Romance and Slavic languages. The practical significance of the study lies in the use of the obtained results in the practice of teaching functional grammar at the language faculties of higher education.

Keywords: taxis, prototypical taxis constructions, monotemporal prepositions, inclusive-temporal prepositions, simultaneity, non-simultaneity

For citation: Arkhipova I. V. Prototypical taxis constructions of the German language (based on statements with temporal prepositions). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):152-154. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 152.

[©] Архипова И. В., 2023

Введение

Вопросы актуализации таксисной категориальной семантики в различных языках (немецком, русском, нивхском, английском и др.) исследуются в работах ряда современных отечественных языковедов [1–6].

Обзор литературы

Выдающимся лингвистом А. В. Бондарко дается общая характеристика семантики и структуры поля таксиса [2, с. 234–242]. Н. А. Ляшенко описывает функционально-семантическое поле таксиса в английском языке [3, с. 101–129]. В. П. Недялков и Т. А. Отаина освещают типологические и сопоставительные аспекты зависимого таксиса на материале нивхского и русского языков [4, с. 296–319]. С. М. Полянский исследует таксисные значения одновременности и разновременности на материале немецких высказываний с однородными предикатами [5, с. 243–253]. Н. В. Семенова описывает актуализацию недифференцированного таксиса в нелокализованных во времени ситуациях в русском языке [6, с. 120–126].

Целью данной работы является описание высказываний с предложно-девербативными сочетаниями, актуализирующих примарно-таксисные категориальные значения одновременности (полной, частичной) и разновременности (строгой, нестрогой). В состав анализируемых высказываний немецкого языка входят монотемпоральные и инклюзивно-темпоральные предлоги.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили немецкие высказывания с девербативами с монотемпоральными и инклюзивно-темпоральными предлогами, полученные методом направленной выборки из электронной базы данных Лейпцигского национального корпуса (LC). В ходе исследования применялись гипотетикодедуктивный, индуктивный, описательный и контекстуальный методы.

Результаты исследования

В процессе исследования были описаны прототипические таксисные конструкции в немецком языке, включающие в свой состав девербативы с монотемпоральными и инклюзивно-темпоральными предлогами. Охарактеризуем следующие таксисные конструкции:

- Прототипические таксисные конструкции с монотемпоральным предлогом während, актуализируемые категориальные значения примарного таксиса полной одновременности.
- Прототипические таксисные конструкции с инклюзивно-темпоральными предлогами bei, in, mit, актуализируемые категориальные значения примарного таксиса частичной одновременности.
- Прототипические таксисные конструкции с монотемпоральными предлогами vor, nach, актуализируемые категориальные значения примарного таксиса строгой разновременности.
- Прототипические таксисные конструкции с монотемпоральными предлогами seit, bis, актуализируемые категориальные значения примарного таксиса нестрогой разновременности.
- Примарно-таксисные категориальные значения одновременности (полной и частичной) актуа-

лизируются в немецких прототипических конструкциях с девербативами с монотемпоральным предлогом während и инклюзивно-темпоральными предлогами bei, in, mit.

Примарно-таксисные отношения полной одновременности реализуются в прототипических конструкциях с монотемпоральным предлогом während и инклюзивно-темпоральными предлогами bei, in, mit. В таких конструкциях по своим длительностным параметрам совпадают дуративные действия, процессы или состояния с семами длительности и имперфективности (незавершенности) (см. акциональные девербативы das Einreffen, der Umzug, статальный девербатив das Liegen, статальный глагол stehen и процессуальный глагола hören). Ср.:

- (1) Beim Eintreffen der Feuerwehren stand der Dachstuhl des Hotels im Kleinwalsertal bereits in Vollbrand (LC).
- (2) Ich selber *höre* gerne *Musik im Liegen mit Kop-fhörern* (LC).
- (3) Während des Umzugs stand ihr Auto halb auf dem Gehweg (LC).

Примарно-таксисные отношения частичной одновременности актуализируются в прототипических конструкциях с иклюзивно-темпоральными предлогами bei, in, mit. В таких конструкциях соотносятся действия (процессы, события, состояния) с различными длительностными параметрами (см. акциональные глаголы beantworten, feststellen, steigen, статальный девербатив das Stehen и акциональныеи девербативы das Eintreffen и die Rückkehr), ср.:

- (4) Habeck ... *beantwortet* eine Stunde lang jede Antwort *im Stehen* (LC).
- (5) Die ausgerückten Polizisten stellten beim Eintreffen vor Ort Feuer aus einem Fenster des Wohnhauses fest (LC).
- (6) *Mit der Rückkehr der Patienten in die Arztpraxen steigen* auch die Umsätze des amerikanischen Pharmariesen (LC).

Примарно-таксисные категориальные значения разновременности (следования, предшествования) актуализируются в прототипических конструкциях с монотемпоральными предлогами vor, nach, seit, bis. Соотносимые между собой действия (процессы, события) характеризуются темпоральной делимитацией, т. е. четкой отграниченностью контуров их «индивидуальных внутренних времен»:

- (7) *Vor dem Schlafen hilft* auch ein warmes Bad gegen kalte Füße in der Nacht (LC).
- (8) *Nach seiner Rückkehr fand* der Mann einen handschriftlichen Zettel der Polizei *vor* (LC).

В высказываниях (7–8) с темпоральными предлогами vor и nach реализованы примарно-таксисные значения строгого предшествования и строгого следования. Предлоги vor и nach ориентируют на завершенность основных действий глаголов (см. глаголы helfen, vorfinden), совершаемых ранее второстепенного процесса девербатива das Schlafen (см. пример 7) или позже второстепенного действия, обозначаемого девербативом die Rückkehr (см. пример 8).

В следующих высказываниях в качестве дополнительных темпоральных делимитаторов вы-

ступают аспектуальные адвербиалы *kurz* и *acht Stunden*, указывающие на некоторую «темпоральную дистанцию» между соотносимыми разновременными действиями (событиями) глаголов и девербативов (см. акциональные девербативы *die Abreise*, *die Ankunft* и акциональные глаголы движения *fahren*, *kommen*). Ср.:

- (9) Kurz nach der Abreise der Kollegen aus Deutschland und der Schweiz fuhr Kujtim F. nach Bratislava, weil er Munition kaufen wollte (LC).
- (10) Acht Stunden vor der Ankunft kommt es zu einem Mord ... (LC).

Примарно-таксисные категориальные значения нестрогой разновременности актуализируются в прототипических конструкциях с монотемпоральными предлогами seit и bis при соотнесении действий акциональных девербативов die Rückkehr, die Entsorgung с процессом и состоянием глаголов leben и bleiben (см. сочетание unbewohnbar bleiben в примере 12). Ср.:

- (11) *Seit ihrer Rückkehr lebt* sie bei einer Gastfamilie (LC).
- (12) Bis zur Entsorgung der Chemikalien durch eine Fachfirma bleibt die Wohnung unbewohnbar (LC).

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования нами были сформулированы следующие выводы:

- 1. Категориальные значения примарного таксиса полной и частичной одновременности актуализируются в прототипических конструкциях с монотемпоральным предлогом während и инклюзивно-темпоральными предлогами bei, in, mit.
- 2. Категориальные значения примарного таксиса строгой и нестрогой разновременности реализуются в прототипических конструкциях с монотемпоральными предлогами *vor*, *nach*, *seit*, *bis*.

Список источников

- 1. Архипова И. В. Категория таксиса в разноструктурных языках : монография. Новосибирск, 2020. 173 с. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45605969 (дата обращения: 12.03.2023).
- 2. Бондарко А. В. Общая характеристика семантики и структуры поля таксиса // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. Изд.7-е. М.: ЛЕНАНД, 2017. С. 234—242.
- 3. Ляшенко Н. А. Функционально-семантическое поле таксиса в английском языке // Функционально-семантические поля разных типов в английском и русском языках : монография. Ростов-на-Дону : Фонд науки и образования, 2019. С. 101–129.
- 4. Недялков В. П., Отаина Т. А. Типологические и сопоставительные аспекты зависимого таксиса (на материале нивхского языка в сопоставлении с русским) // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. Изд.7-е. М.: ЛЕНАНД, 2017. С. 296–319.
- 5. Полянский С. М. Одновременность / разновременность и другие типы таксисных отношений // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. Изд.

- 7-е. М.: ЛЕНАНД, 2017. С. 243–253.
- 6. Семенова Н. В. Недифференцированный таксис в нелокализованных во времени ситуациях // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2019. № 4. С. 120–126. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45605969 (дата обращения: 12.03.2023).

References

- 1. Arkhipova I. V. The category of taxis in multi-structural languages: monograph. Novosibirsk, 2020. 173 p. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45605969 (accessed 12.02.2023). (In Russ.)
- 2. Bondarko A. V. General characteristics of the semantics and structure of the taxis field. *Teoriya funktsionalnoy grammatiki: Vvedeniye. Aspektualnost, vremennaya lokalizovannost, taksis* = Theory of functional grammar: Introduction, aspectuality, temporal localization, taxis. Edition 7. Moscow, LENAND, 2017. Pp. 234-242. (In Russ.)
- 3. Lyashenko N. A. Functional-semantic field of taxis in English. *Funktsionalno-semanticheskiye polya raznykh tipov v angliyskom i russkom yazykakh* = Functional-semantic fields of different types in English and Russian: monograph. Rostov-on-Don, 2019. Pp. 101-129. (In Russ.)
- 4. Nedyalkov V. P., Otaina T. A. Typological and comparative aspects of dependent taxis (based on the Nivkh language in comparison with Russian). *Teoriya funktsion-alnoy grammatiki: Vvedeniye, aspektualnost, vremennaya lokalizovannost, taksis* = Theory of functional grammar: Introduction, aspectuality, temporal localization, taxis. Edition 7. Moscow, LENAND, 2017. Pp. 296-319. (In Russ.)
- 5. Polyanskiy S. M. Simultaneity / non-simultaneity and other types of taxis relations. *Teorija funkcional'noj grammatiki: Vvedenie, aspektual'nost', vremennaja lokalizovannost', taksis* = Theory of functional grammar: Introduction, aspectuality, temporal localization, taxis. Edition 7. Moscow, LENAND, 2017. Pp. 243-253. (In Russ.)
- 6. Semenova N. V. Undifferentiated taxis in situations that are not localized in time. *Aktual 'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki* = Actual problems of philology and pedagogical linguistics, 2019; 4:120-126. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45605969 (дата обращения: 12.03.2023). (In Russ.)

Информация об авторе:

Архипова И. В. – профессор кафедры романогерманских языков, д-р филол. наук, доц.

Information about the author:

Arkhipova I. V. – Professor of the Department of Romano-German Languages, Dr. Sci. (Philology), Doc.

Статья поступила в редакцию 03.04.2023; одобрена после рецензирования 09.04.2023; принята к публикации 10.04.2023.

The article was submitted 03.04.2023; approved after reviewing 09.04.2023; accepted for publication 10.04.2023.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С.155–159. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):155-159.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья УДК 811.111 (045) doi:10.51609/2079-3499_2023_14_03_155

Прецедентные феномены как основа аллюзий в англоязычном медиадискурсе

Ирина Ивановна Каштанова^{1*}, **Оксана Анатольевна Бирюкова** ², **Андрей Александрович Ветошкин**³
^{1, 2, 3} Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
¹irikashtanova@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0002-9875-3734

²oksana-biryukova-777@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0002-6878-4580

³avetoshkin@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0002-4703-1627

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей функционирования аллюзий, репрезентируемых посредством различных прецедентных феноменов (прецедентные имена, ситуации и высказывания) в современном англоязычном медиадискурсе. В качестве материала исследования послужили статьи британского интернет-издания The Independent, в которых функционируют прецедентные феномены из литературных сказок Л. Кэрролла. Актуальность исследования обусловлена широкой представленностью аллюзий указанного вида в текстах современных британских средств массовой информации и их способностью формировать культурно-информационную среду современного медиапотока. Методы исследования включают анализ словарных дефиниций, метод сплошной выборки, контент-анализ, описательно-аналитический метод. Аллюзии, репрезентируемые прецедентными феноменами, занимают различные позиции в структуре медиатекста, наиболее сильной из которых является позиция в заголовочном комплексе. Аллюзии употребляются для характеристики отдельного явления или моделирования целой ситуации, с их помощью автор поясняет свое видение событий окружающего мира и проецирует свою оценку. Сказочные аллюзии, основанные на прецедентных феноменах, привлекаются для усиления прагматического эффекта воздействия на читателя, так как способны воздействовать на эмоциональную сферу адресата.

Ключевые слова: аллюзия, прецедентный феномен, медиадискурс, метафора, английский язык

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 «Стилеобразующий потенциал языковых единиц в англоязычном медиатексте».

Для цитирования: Каштанова И. И., Бирюкова О. А., Ветошкин А. А. Прецедентные феномены как основа аллюзий в англоязычном медиадискурсе // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 155–159. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 155.

LINGUISTICS

Original article

Precedent Phenomena as the Basis for Allusions in the English-Language Media Discourse

Irina I. Kashtanova^{1*}, Oksana A. Biryukova², Andrey A. Vetoshkin³

^{1,2}Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia ¹irikashtanova@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0002-9875-3734 ²avetoshkin@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0002-4703-1627

Absract. The article deals with the analysis of the peculiarities of allusions represented by various precedent phenomena (precedent names, situations and sayings) in the modern English-language media discourse. The material of the study is represented by the articles of the quality British online newspaper *The Independent* which have precedent phenomena from the literary tales by L. Carroll. The relevance of the study is determined by the

[©] Каштанова И. И., Бирюкова О. А., Ветошкин А. А., 2023

wide representation of such allusions in the modern British mass media texts and their ability to form the cultural and informative environment of the modern media stream. The research methods include analysis of dictionary definitions, continuous sampling method, content analysis, descriptive and analytical method. Allusions represented by precedent phenomena occur at different positions in a media text, the heading being the most prominent one. Allusions are used to characterise a specific phenomenon or to model a complete situation, they help the author to explain their ideas about the events of the modern world and to impose their evaluation. Fantasy allusions based on precedent phenomena have the purpose to intensify the pragmatic effect on the reader as being able to influence the emotional sphere of the addressee.

Keywords: allusion, precedent phenomena, media discourse, metaphor, English language

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 (Chuvash Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic "Style-forming potential of language units in the English-language media text".

For citation: Kashtanova I. I., Biryukova O. A., Vetoshkin A. A. Precedent Phenomena as the Basis for Allusions in the English-Language Media Discourse. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):155-159. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 155.

Введение

Изучение аллюзии в аспекте прецедентности отвечает повышенному интересу современной лингвистики к способам представления знаний в единицах языка и речи. Аллюзия является не только единицей с богатой стилистической окраской, но и «особым средством связи дискурса, интенции автора и фонового культурного контекста» [1, с. 138]. Она, наравне с идиомами, языковой игрой и метафорами, представляет собой неотъемлемую часть дискурса британских средств массовой информации, имеет обширный диапазон источников и требует определенных фоновых культурных и интертекстуальных знаний со стороны реципиента [2].

Целью настоящего исследования является выявление случаев присутствия сказочных аллюзий, репрезентируемых посредством различных прецедентных феноменов (прецедентные имена, ситуации и высказывания), в современном англоязычном медиадискурсе, определение их значения и описание особенностей их функционирования. Актуальность исследования обусловлена широкой представленностью аллюзий указанного вида в текстах современных британских средств массовой информации и их способностью формировать культурно-информационную среду современного медиапотока.

Обзор литературы

Интерес к аллюзии в рамках лингвистической науки обусловлен ее богатым потенциалом. Постепенно намечается отход от ее трактовки как художественного приема и разновидности языковой игры к рассмотрению ее через соотношение языковой формы и мыслительной деятельности [3]. О. А. Бирюкова описывает взаимосвязь понятий аллюзия, реминисценция, прецедентное имя как различных проявлений интертекстуальности [4].

прецедентными Под феноменами Матвеева понимает A. «культурно обусловленные явления лингвоментального xaразделяемые представителярактера, всеми ми этнокультуры, восходящие к некоему прототипу (литературному историческому)» ИЛИ [5, с. 88]. Для получения статуса прецедентности необходимо отвечать следующим критериям: значимость в познавательном, аксиологическом и эмоциональном отношениях и регулярность обращения со стороны представителей лингвокультурной общности. В исследовании Ю. А. Стратиенко рассматриваются сказочные прецедентные феномены в британском и американском общественно-политических дискурсах и анализируются фреймы сказочных сюжетов, организующих медиатексты. Автор приходит к выводу, что аллюзии на сказочные сюжеты в англоязычном медиадискурсе интерпретируются как когнитивные модели осмысления текущих ситуаций реального мира [6].

Е. Н. Ватутина изучает особенности употребления сказочных аллюзий в художественной литературе на английском языке. Автор определяет аллюзию как одно из наиболее сложных средств метафоризации значения (ассоциативной характеристике объекта) [7]. В. Н. Кондрашова на материале современных художественных произведений рассматривает сказочные аллюзии как средство речевого воздействия в англоязычной коммуникации [8]. О. А. Селиверстова использует корпусный подход для когнитивного анализа семантической структуры сказочной аллюзии в русском и английском языках [9].

Материалы и методы

Мы рассматриваем аллюзию как элемент, отражающий основные характеристики медиадискурса. В качестве материала исследования послужили статьи качественного британского интернет-издания *The Independent*¹, в которых функционируют прецедентные феномены (имена собственные, ситуаций и высказываний) из литературных сказок Л. Кэрролла "Alices Adventures in Wonderland" («Алиса в Стране Чудес») и "Through the Looking-Glass" («Алиса в Зазеркалье»). Выбор произведений обусловлен узнаваемостью и значимостью для представителей британской лингвокультуры².

Объектом анализа в статье являются сказоч-

¹ The Independent. URL: https://www.independent.co.uk (дата обращения: 01.09.2022).

² Alice in Wonderland // Icons. A Portrait of England. Culture Online. URL: http://web.archive.org/web/20091212064431/http://www.icons.org.uk/theicons/collection/alice (дата обращения: 01.09.2022).

ные аллюзии в англоязычном медиадискурсе, предметом — особенности их функционирования. Мы придерживаемся дискурсивного подхода, в рамках которого дискурс определяется как среда бытования и средство реализации языковых единиц [10, 11]. Методы исследования включают анализ словарных дефиниций, метод сплошной выборки, контент-анализ, описательно-аналитический метод.

Результаты исследования

Рассмотрим примеры употребления прецедентных феноменов — аллюзий на сказки «Алиса в Стране Чудес» и «Алиса в Зазеркалье» в статьях британского интернет-издания The Independent.

Прежде всего отметим, что в качестве прецедентного феномена используется сокращенное название первого произведения — Alice in Wonderland. Фраза Alice in Wonderland (вариант написания — Alice-in-Wonderland) зафиксирована в англоязычных толковых словарях³ как прилагательное, описывающее странную ситуацию, в которой происходят вещи, противоположные ожидаемым или обычным и/или не имеющие смысла. Наличие сходных словарных дефиниций позволяет говорить об относительно устойчивом понятии, разделяемом всеми представителями англоязычной лингвокультуры.

В тексте общественно-политических статей данный прецедентный феномен актуализируется для акцентирования абсурдности происходящего:

US policy has *an Alice in Wonderland absurdity* about it, everything being the opposite of what it арреатs to be (The Independent, 21.09.2014) – о политике США в Сирии;

Boris Johnson's pre-election pitch is so ridiculous that it might just work... The prime minister opened *the Alice in Wonderland session*... (The Independent, 27.07.2022) — о выступлении премьер-министра с невыполнимым предвыборным обещанием;

... we have slipped into an Alice in Wonderland parallel universe where all the old ways are inverted (The Independent, 23.10.2016) – об ожидаемых последствиях Брексита;

... he rails against what he calls Mr Corbyn's 'Alice In Wonderland' politics... There is a politics of parallel reality going on, in which reason is an irritation, evidence a distraction, emotional impact is king and the only thing that counts is feeling good about it all (The Independent, 30.08.2015) – о политике Джереми Корбина, на момент выхода статьи – претендента на пост главы лейбористкой партии.

В последних двух примерах нелогичность и абсурдность действий политиков подчеркиваются метафорой параллельной реальности (parallel universe, parallel reality), что является аллюзией на сказку «Алиса в Зазеркалье». Подобное присутствие аллюзий одновременно на оба произведения мы неоднократно наблюдаем в рассматриваемых медиатекстах.

Фраза through the looking-glass, послужившая

заглавием второй сказки о приключениях Алисы, не зафиксирована в толковых словарях в качестве лексической единицы. Слово looking-glass приводится с пометкой old-fashioned, то есть является устаревшим, поэтому при актуализации в современных медиа текстах прецедентный феномен находится в сильной позиции, выделяясь среди немаркированной лексики; описывает ситуацию как противоположную той, какой она должна быть:

So we went through the looking-glass where the Remainer becomes the Brexiteer and vice versa (The Independent, 10.08.2022) — о смене политической позиции в перевыборной гонке;

Welcome to *the looking-glass world* of the National Rifle Association (The Independent, 21.12.2012) – о продвижении идеи о вооружении граждан ради прекращения стрельбы.

Анализируя особенности употребления прецедентных феноменов, необходимо учитывать концептуальную сложность произведений-источников, большое количество персонажей и множество ситуаций, допускающих разнообразные трактовки и интерпретации авторского замысла. Например, в статье о противоречивости информации о масках прецедентное имя *Alice's Wonderland* актуализирует новое значение — мир, где слово имеет тот смысл, который мы сами ему придаем (аллюзия на слова Шалтая-Болтая — зазеркального мудреца из второй сказки): Does anyone know what is meant by the words "face mask"? We are living in *Alice's Wonderland where words mean what you want them to mean* (The Independent, 16.05.2020).

Прецедентные имена *the Mad Hatter* (Шляпник), *the Cheshire Cat* (Чеширский кот) используются как основа различных стилистических приемов, акцентируя внимание на одной из характеристик персонажей:

an acclaimed mathematician who likes to *dress* like the Mad Hatter (The Independent, 17.06.2017) — сравнение, акцент на внешности представителя новой политической партии Франции;

He's as manic as the White Rabbit in Alice in Wonderland (The Independent, 17.03.2013) — сравнение, подчеркивается активность и эмоциональность комментатора соревнований по крикету;

Truly, the US has *turned into the Cheshire Cat*, sometimes quite disappearing from our vision – метафора, описание ослабления влияния США на Ближнем Востоке, практически исчезновение (The Independent, 17.03.2013);

smiling the smile of a happy Cheshire cat since a poll on Saturday night placed him a clear five points ahead — метафора, описание нескрываемой радости участника выборной гонки (The Independent, 23.11.2017).

Прецедентные феномены занимают различные позиции в структуре медиатекста, наиболее сильной из которых является позиция в заголовочном комплексе, позволяющая одновременно представить наиболее актуальную тему текста, отразить авторскую интенцию, привлечь внимание читателя и определить проективно-ретроспективную модель

³ Alice in Wonderland // Longman Dictionary of Contemporary English. URL: https://www.ldoceonline.com/dictionary/alice-in-wonderland(дата обращения: 01.09.2022); Alice in Wonderland // Macmillan Dictionary. URL: https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/alice-in-wonderland (дата обращения: 01.09.2022).

медиа текста. В статье "The Handover: Restoration of Iraqi sovereignty – or Alice in Wonderland?" вынесенный в заголовок прецедентный феномен привлекает внимание читателя и транслирует негативную авторскую оценку указанным событиям (как основа экспрессивной прецедентной вопросительной синтаксической конструкции), а также предлагает прогнозировать дальнейшее развитие событий (как отсылка к сюжету оригинального произведения). В тексте статьи ситуация с попытками восстановления суверенитета страны, о котором объявляют на территории чужого государства, представляется абсурднее, чем сюжет «Алисы в Стране Чудес»: Alice in Wonderland could not have improved on this. The looking-glass reflects all the way from Baghdad to Washington (The Independent, 29.06.2004). Метафора с зеркалом может быть понятной только в контексте сказочного мира Л. Кэрролла.

B статье "Praise for Jeremy Corbyn from the CBI and the IOD: Are we living in the Matrix? Or Alice in Wonderland?" в заголовок вынесены два прецедентных феномена – «Алиса в Стране Чудес» и «Матрица», употребление которых в одном контексте усиливает общий прагматический эффект. Отметим, что фильм изначально содержит отсылки к произведению Л. Кэрролла и представляет свои вариант странной, нелогичной ситуации, из которой очень трудно найти выход. В тексте статьи помимо имен главных героев киноленты автор несколько раз упоминает общий прецедентный феномен – кроличью нору, намекающий на сложную ситуацию, из которой трудно выбраться: The Corbyn rabbit hole might actually be the better option. ... it might be unclear how deep Mr Corbyn's rabbit hole is going (The Independent, 26.02.2018).

Сюжет и герои сказки также служат основой для развернутых метафор. В статье о рождественских вечеринках во время локдауна автор ставит себя и читателей на место Алисы: The government's attitude towards Covid rules has me feeling like Alice in Wonderland; if you ever feel like you've chased a floppy white-haired creature down a rabbit hole (The Independent, 03.12.2021). Премьер-министр занимает место белого кролика (a floppy white-haired creature), Великобритания становится вселенной Зазеркалья (some parallel universe), общественно-политическая ситуация – нескончаемым чаепитием у Безумного Шляпника (a perpetual Mad Hatter's tea party). Отказ премьер-министра признавать свое участие в рождественских вечеринках приравнивается к попытке подданных Червонной Королевы притвориться, что цвет роз – красный (Stop telling me white roses are red when I can see that they are not). Перенося читателя в сценарий сказки, автор воздействует на эмоциональную сферу реципиента и апеллирует к его чувствам.

В статье, посвященной Европейскому саммиту, автор в заголовке приводит метафору, отсылающую читателей к сцене с безумным чаепитием: With the Taoiseach in the naughty chair, this was a *polite mad hatter's tea party* (The Independent, 20.06.2008). Для акцентирования внимания на изменении устоявшейся политической ситуации в Европе автор

объявляет ее Зазеркальем (a Euro-Looking-Glass world), Гордон Браун, представляющий Великобританию, примеряет роль Алисы (The role of Alice, the unexpectedly popular guest, was played by Gordon Brown), Франция и Германия ссорятся как Близнецы Труляля и Траляля (France and Germany bickered like Tweedledum and Tweedledee). Провинившийся премьер-министр Ирландии, которого отодвинули на задний план общей фотографии, сравнивается с соней (The Taoiseach, Brian Cowen, in the role of the dormouse, received «sympathy» and «solidarity»... He was squashed, not into a teapot, but to the far limits of the "family" photograph). Статья закольцовывается прецедентным высказыванием Curiouser and curiouser – «Все чудесатее и чудесатие». Таким образом, автор навязывает свое видение и понимание политической ситуации.

В текстах средств массовой информации развернутая метафора не только привлекает внимание, наполняя речь выразительными образами, которые остаются в памяти человека на долгое время, но и служит для упрощения понимания сложных процессов, воздействует на ассоциативное мышление адресата и стимулирует принятие тех или иных решений.

Обсуждение и заключения

Аллюзии привлекаются для усиления прагматического эффекта воздействия на читателя. Аллюзии с использованием прецедентных феноменов употребляются для характеристики отдельного явления или моделирования целой ситуации. Прецедентные феномены из указанных сказок воспринимаются носителями языка как прототипы реальных людей и общественно-политических ситуаций.

Прибегая к аллюзиям, авторы расширяют границы медиатекста, добавляя к тому, что непосредственно сказано, образы, идеи и коннотации, которые возникают в сознании реципиента при восприятии информации. С их помощью автор поясняет свое видение событий окружающего мира, проецирует свою оценку и воздействует на эмоциональную сферу адресата.

Список источников

- 1. Коваленко Е. Н., Петроченко Л. А. Парная аллюзия как средство выражения концепта (на материале английского языка) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 4 (157). С. 137–141.
- 2. Lennon P. Allusions in the Press: An Applied Linguistic Study. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2004. 297 p.
- 3. Каштанова И. И., Бирюкова О. А. Библейские аллюзии в современном англоязычном медиадискурсе // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12, № 1 (45). С. 139–145.
- 4. Бирюкова О. А. Прецедентные имена в тексте: к вопросу об исследовании средств межтекстовой связи в современной лингвистике // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. 2016. № 1 (37). С. 176–184.
 - 5. Матвеева А. А. Прецедентные феномены и

стереотипы в лингвокультурном пространстве: точки соприкосновения и расхождения // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2020. Т. 26, № 3. С. 88–94.

- 6. Стратиенко Ю. А. Сказочные прецедентные феномены в англоязычном медиадискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2020. 301 с.
- 7. Ватутина Е. Н. Сказочные аллюзии и их употребление в англоязычной литературе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2004. № 1 (38). С. 62–64.
- 8. Кондрашова В. Н. Сказочные аллюзии как средство речевого воздействия в англоязычной коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Том 12. Выпуск 1. С. 47–50.
- 9. Селиверстова О. А. Когнитивная структура сказочной аллюзии с компонентом «Золушка» (Cinderella): сравнительный анализ на основе корпусного подхода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, № 5. С. 240–244.
- 10. Vardanyan L. V., Vodyasova L. P., Kashtanova I. I. Representation of the concept of safety in the English-language media discourse // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2020. № 9 (2). Pp. 174–180.
- 11. Каштанова И. И, Никишина О. А. Особенности реализации концептосферы 'environmental protection' в англоязычном публицистическом дискурсе // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 1 (37). С. 149–154.

References

- 1. Kovalenko E. N., Petrochenko L. A. Binary allusion as a means of expressing a concept (data of English). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Tomsk State Pedagogical University Bulletin. 2015; 4(157):137-141. (In Russ.)
- 2. Lennon P. Allusions in the Press: An Applied Linguistic Study. Berlin, New York, De Gruyter Mouton, 2004. 297 p.
- 3. Kashtanova I. I., Biryukova O. A. Biblical allusions in the modern English media discourse. *Gumanitarnye Nauki i Obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 12(1-45):139-145. (In Russ.)
- 4. Biryukova O.A. Precedent names in the text: on the study of means of intertextual relation in modern linguistics. *Vestnik NII gumanitarnykh nauk pri Pravitelstve Respubliki Mordoviya* = Bulletin of the Research Institute of Humanities under the Government of the Republic of Mordovia. 2016; 1(37):176-184. (In Russ.)
- 5. Matveyeva A. A. Precedent phenomena and stereotypes in the linguo-cultural space: touch points and divergence points. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya* = Vestnik of Samara University. History, pedagogics, philology. 2020; 26(3):88-94. (In Russ.)
- 6. Stratienko Ju. A. Fairy-tale precedent phenomena in English media discourse: Ph. D. thesis in Philology. Voronezh, 2020. 301 p. (In Russ.)
- 7. Vatutina E. N. Fairy-tale allusions and their use in English fiction. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Tomsk State Peda-

- gogical University Bulletin. 2004; 1(38):62-64. (In Russ.)
- 8. Kondrashova V. N. Fairy-tale allusions as a means of verbal influence in the English-language communication. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philology. Theory & Practice. 2019; 12(1):47-50. (In Russ.)
- 9. Seliverstova O. A. Cognitive structure of fairy-tale allusion with the component "Золушка / Cinderella": comparative analysis on the basis of corpus approach. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philology. Theory & Practice. 2019; 12(5):240-244. (In Russ.)
- 10. Vardanyan L. V., Vodyasova L. P., Kashtanova I. I. Representation of the concept of safety in the English-language media discourse. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2020; 9(2):174-180.
- 11. Kashtanova I. I., Nikishina O. A. The peculiarities of realization of the conceptual sphere "environmental protection" in the English-language media discourse. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 1(37):149-154.

Информация об авторах:

Каштанова И. И. – доц. кафедры лингвистики и перевода, канд. филол. наук.

Бирюкова О. А. – доц. кафедры лингвистики и перевода, канд. филол. наук.

Ветошкин А. А. – зав. кафедрой лингвистики и перевода, канд. филол. наук, доц.

Вклад авторов:

Каштанова И. И. – анализ литературы; подготовка первоначального варианта статьи.

Бирюкова О. А. – подбор примеров; подготовка первоначального варианта статьи.

Ветошкин А. А. – научное руководство; критический анализ и доработка текста.

Information about the authors:

Kashtanova I. I. – Associate Professor of Department of Linguistics and Translation, Ph.D. (Philology).

Biryukova O. A. – Associate Professor of Department of Linguistics and Translation, Ph.D. (Philology).

Vetoshkin A. A. – Head of Department of Linguistics and Translation, Ph.D. (Philology), Doc.

Contribution of the authors:

Kashtanova I. I. – scholarly literature analysis; preparation of the initial manuscript.

Biryukova O. A. – data collecting; critical analysis and revision of the article.

Vetoshkin A. A. – research supervision; critical analysis and revision of the article.

Статья поступила в редакцию 28.11.2022; одобрена после рецензирования 09.12.2022; принята к публикации 10.12.2022.

The article was submitted 28.11.2022; approved after reviewing 09.12.2022; accepted for publication 10.12.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14. № 3 (55). С. 160–165. *The Humanities and Education*. 2023; 14(3-55):160-165.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья УДК 81'42

doi:10.51609/2079-3499 2023 14 03 160

Стратификация языка в условиях модернизации и моделирование речевого поведения

Валерия Сергеевна Шарова^{1*}, Надежда Владимировна Ширяева²

 1,2 Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Москва, Россия 1 valeria_p@inbox.ru*, https://orcid.org/0000-0002-5201-3992 2 hopeshi@mail.ru , https://orcid.org/0000-0002-2647-383X

Аннотация. Настоящая статья посвящена изучению явления стратификации языка в рамках различных социальных слоев и групп на фоне всемирной глобализации. Авторы рассматривают негативные последствия глобализации и ее последствия для развития различных языковых систем на примере немецкого языка. При этом глобализация понимается авторами как многосторонняя система различных интеграционных проявлений, при которой возникает проблема сохранения национальной идентичности. Стратификация находит свое выражение в языковых и речевых различиях, которые проявляются все чаще между представителями разных социальных слоев и групп, ведь языковая и социальная структуры не изоморфны друг другу. Особое внимание уделяется моделированию речевого поведения носителей определенного языкового кода.

Ключевые слова: стратификация, язык, социальная группа, глобализация, речевое поведение

Для цитирования: Шарова В. С., Ширяева Н. В. Стратификация языка в условиях модернизации и моделирование речевого поведения // Гуманитарные науки и образование. 2023. Т. 14, № 3 (55). С. 160-165. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 160

LINGUISTICS

Original article

Language stratification in the context of modernization and modeling of speech behavior

Valeria S. Sharova^{1*}, Nadeshda V. Shiryaeva²

^{1,2} Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia

¹valeria_p@inbox.ru*, https://orcid.org/0000-0002-5201-3992

 $^2 hopeshi@mail.ru\ ,\ https://orcid.org/0000-0002-2647-383X$

Abstract. This article is devoted to the study of the phenomenon of language stratification within various social strata and groups against the backdrop of worldwide globalization. The authors consider the negative consequences of globalization and its consequences for the development of various language systems on the example of the German language. At the same time, globalization is understood by the authors as a multilateral system of various integration manifestations, in which the problem of preserving national identity arises. Stratification finds its expression in language and speech differences, which are increasingly manifested between representatives of different social strata and groups, because language and social structures are not isomorphic to each other. Particular attention is paid to modeling the speech behavior of speakers of a certain language code.

Keywords: stratification, language, social group, globalization, speech behavior

For citation: Sharova V. S., Shiryaeva N. V. Language stratification in the context of modernization and modeling of speech behavior. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2023; 14(3-55):160-165. https://doi.org/10.51609/2079-3499 2023 14 03 160.

Введение

В настоящее время вопрос стратификации языка становится наиболее актуальным и требует детального рассмотрения, так как данное явление проявляет себя в языковых и речевых различиях социальных слоев и групп иначе, чем 20 лет назад, в

связи с процессом глобализации.

Один из известных немецких социологов Ульрих Бек отмечает, что «глобализация означает познаваемое на опыте уничтожение границ повседневной деятельности в различных сферах хозяйствования, информации, экологии, техники, транскультурных

© Шарова В. С., Ширяева Н. В., 2023

контактов и гражданского общества...» [1, с. 42–43]. Однако многие специалисты с сожалением отмечают, что воздействие процесса глобализации на языки, которые относятся к знаковым кодам культуры, оказывается в некоторых случаях негативным для них. Кроме того, исследователи констатируют сокращение культурного многообразия и, как следствие, серьезные нарушения среды обитания языков с ее «неиерархической сетью культур» [2, с. 81]. Одной из причин является «процесс культурной нивелировки по наиболее низким стандартам поп-культуры» [3, с. 6]. Следствием явилось усиление процесса социолингвистической стратификации в немецкоязычном регионе.

В классическом понимании стратификация языка образуется посредством совокупностей конструктивных единиц, таких как фонемы, морфемы, словоформы, слова, словосочетания, предложения. Совокупность данных единиц одного порядка, выполняемые ими функции, парадигматические и синтагматические отношения между ними, возникающая на этой основе значимость создают структурный уровень языка. Последний входит в иерархию других языковых уровней, образующих стратификацию. Конструктивные единицы – это базовые, основные единицы в системе языка, обладающие воспроизводимостью и исчислимостью в языке, имеющие формальные (материально-идеальные) показатели, обладающие относительно постоянным статусом в системе языка.

Обзор литературы

Впервые явление стратификации языка было подробно описано в книге В. Хенцена, изданной в 1938 г. [4]. Немного позже появились работы М. М. Гухман [5] и В. М. Жирмунского [6], в которых формы существования языка рассматриваются в связи с развитием немецкого языка в целом, включая территориальные диалекты.

В годы существования СССР исследователи определяли две основные формы: литературный язык и формы диалектов. Под литературным языком понималась «обработанная форма любого языка, независимо от того, получает ли она реализацию в устной или письменной разновидности» [5, с. 502]. Литературный язык трактовался как одна из форм существования немецкого языка советских немцев наряду с территориальными диалектами, полудиалектами и интердиалектами. Литературный язык имел наддиалектальный характер и использовался во многих сферах общественной жизни: в художественной литературе, в СМИ (радио, телевидение, печатные издания), в образовательных учреждениях и в сфере культурной жизни (театры, самодеятельность). Диалекты, в свою очередь, обслуживали сферу повседневного бытового общения в определенных социальных условиях. Промежуточной формой существования языка была названа обиходно-разговорная речь. Ее типы не являлись узколокальными образованиями: они выступали в качестве устной формы общения на территории распространения нескольких диалектов - областное, интердиалектальное койне, городское койне. Кроме того, они функционировали в качестве регионально-неограниченного средства устного общения.

Исследователи полагали, что литературный язык и диалекты различаются по социальной значимости. Была установлена диалектно-литературная диглоссия — как активная (люди активно говорят и на литературном немецком языке, и на диалекте), так и пассивная (люди говорят на диалекте, но понимают литературную речь). Уже в то время социальная база диалектов начала сужаться. Они стали вытесняться не только из городов, но и из сельской местности.

Широко известен тот факт, что речевая деятельность того или иного индивида может осуществляться в нескольких языковых коллективах, каждый из которых обслуживается своим языком. Такая адаптивность использования языка приводит, на наш взгляд, к когнитивной гибкости в процессе общения, с одной стороны, и возможному гибридному характеру речи индивида — с другой.

В ГДР немцы наряду с различными формами немецкого языка (здесь речь идёт о так называемом die Sprache der DDR или das DDR-Deutsch в период времени с 1949 по 1990 г.) владели также и вторым языком – русским, как языком межнационального общения. Спорным является утверждение лингвистов того времени, что таким образом немцы становились билингвами. Здесь стоит упомянуть точку зрения У. Вайнрайха, который считал, что «практику попеременного пользования двумя языками мы будем называть двуязычием, а лиц, её осуществляющих – двуязычными» [7, с. 22]. В ГДР жизнь была обусловлена характером политических нюансов и событий. Из этого следовали те изменения, которые претерпевал немецкий язык как в институциональной, так и бытовой сферах. Однако саксонский диалект в сочетании с влияющими на него факторами социалистического уклада Восточной Германии не означал активное использование русского языка в равной мере с родным. Так, В. Ю. Розенцвейг подчёркивает, что «под двуязычием обычно понимается владение двумя языками и регулярное переключение с одного языка на другой в зависимости от ситуации общения» [8, с. 9]. Таким образом, нам представляется наиболее вероятным характеризовать язык как некий интердиалект, сформировавшийся в ходе процессов гибридизации и межкультурного обмена между носителями двух языков и традиций. Доказательством такого смешения являются такие лексемы, как, например, восточногерманские слова Traktorist, Kompott, Kollektiv, Wandzeitung (стенгазета), Kotelett, Haus der Kultur (дом культуры), Held der Arbeit (ср. сов.: герой труда), Genosse (товарищ), Nietshosen (cp. Jeans в Западной Германии), Volkskammer (народная палата), Staatskammer (государственная палата), Kaderleiter (начальник отдела кадров), Plaste (пластмасса), Planschulden (невыполнение плана, отставание по плану), Industriekombinat (промышленный комбинат) и др. Несмотря на различия, отражающиеся в употреблении специфических реалий Восточной Германии, существовании омонимичных лексем с различным значением и универбов, немецкий язык сохранял свою общую гомогенность на

лексическом, грамматическом и словообразовательном уровнях. По словам М. Хельмана, лингвисты на Востоке и Западе не считают тезис о языковом разделении верным, а, напротив, подчёркивают единство языка по отношению ко всем его системам [9, с. 268].

Материалы и методы

Данное исследование проводилось на основе лингвистического анализа лексических единиц немецкого языка с точки зрения диахронии, территориального и социокультурного аспектов с учётом процессов глобализации и модернизации общества. При обобщении данных использовались сравнительно-сопоставительный и описательный методы, необходимые для изучения стратификации немецкого языка и формирования выводов относительно её характера.

Результаты исследования

Диалекты активно использовались во время внутрисемейного общения. Это объяснялось тем, что почти все немцы (за исключением семей со смешанными браками) овладевали диалектами с самых ранних лет. Литературный язык изучался позже: в школах и вузах. Диалектными формами языка пользуются и сейчас. В основном представителями этой группы являются лица старшего поколения.

В настоящий момент картина функционирования и принципы существования немецкого языка сильно изменились. В связи с этим вышеупомянутая стратификация представляется нам устаревшей и требует уточнений. Это объясняется в первую очередь процессами глобализации, интенсификации миграционных процессов, смены ценностных ориентиров в современном обществе Германии.

Языком во всем комплексе проблем его существования, включая проблему изменений в среде его обитания, занимается молодая наука «эколингвистика». В ней среда обитания языка понимается как совокупность социальных и/или психологических условий, в которых живут и сосуществуют языки и диалекты [10, с. 63]. По Хаугену, язык подобен биологическому виду в своём эволюционировании, а психологическая и социальная ситуации оказывают существенное влияние на этот процесс [11].

Одной из угроз для языкового многообразия эколингвисты считают засилье английского языка, который стал, по мнению известного австрийского лингвиста А. Филла, своего рода lingua franca. А. Филл допускает возможность возникновения в некоторых странах мира вариантов английского языка с субстратом, образованным местными языками. В Германии данный процесс обозначается словом Denglisierung (= Deutsch + Anglisierung) и Denglisch (= Deutsch + Englisch). Вышеуказанное явление может быт проиллюстрировано следующими примерами: Trucker вместо Lastwagenfahrer, Jointventure вместо Gemeinschaftsunternehmen, Manager, Banker вместо Bankier, Powerfrau вместо Geschäftsfrau, Reiseboom вместо Reisenachfrage, essentiell вместо wichtig/wesentlich, Event benetto Veranstaltung, Liveübertragung вместо Direktübertragung, Livesendungen вместо Sendungen über Alltagsleben, stehende Ovationen, joggen, rocken, rockig, googeln, whatsappen, checken. К этой группе также примыкают так называемые псевдоанглицизмы: *Dressman*, *Oldtimer*, *Showmaster*, *Handy* и т. д., *Modemacher*, *Theatermacher*, *Medienmacher*.

Причина данного феномена лежит на поверхности и уходит своими корнями в прошлое. Первая волна англоязычных заимствований, связанная с индустриальной революцией в XIX в., проходила до начала XX в. Лексические заимствования данного периода нельзя назвать масштабным процессом в сравнении с заимствованиями из других европейских языков. Многие из них пришли из области мореходства (Log, Steward, Lotse, Landratte, Pier и т. д.). Также стоит упомянуть сферы развлечений, спорта, кухни и питания (например: Buchmacher, Rekord, Pudding, Klub, Trenchcoat, boxen и т. д.). В преддверии начала XX в. количество англицизмов в немецком языке начинает приобретать всё более массовый характер. Это обусловлено увеличивающимися темпами роста Англии как влиятельного государства в политике, технике и торговле. Так, мы можем встретить в это время такие лексические единицы, как Comic, Interview, Reporter, Meeting, City, positive, negative и т.д., а также различного рода кальки: Kaffeehaus (coffee house), Leitartikel (leading article) и т. п.

В послевоенные годы, когда экономическое и культурное влияние США на Германию стало стремительно расти, немецкий язык пережил очередную волну засилья лексем из родственного языка, в большей степени его американского варианта. В Западной Германии эта одержимость всем американским отобразилась и на национальном немецком языке. Всё новое называется уже только по-американски: atomic bomb (Atombombe – это заимствование в те годы стало первой калькой из американского английского), global players "игроки на мировом рынке", bestseller, Software, Brexit (выход Великобритании из Европейского союза). Немцы, разочаровавшиеся в своей культуре и менталитете, потерпевшие поражение и практически поднимавшие свою страну из руин, с воодушевлением принимали плоды американской культуры и стремились встроить её реалии и языковые элементы в свой язык. Однако подобное рвение не способствовало развитию, а скорее вело к медленному уничтожению национального языка. Так, Х-Г. Шмитц считает американизацию немецкого языка и культуры своего рода катастрофой для народа Германии и страны в целом [12]. Существует также и альтернативное мнение, основанное на том, что английский язык более универсален, понятен любому реципиенту и способен в отличие от своего немецкого родственника выражать реалии современного мира. Большинство же исследователей понимает огромное значение каждого языка. Он является не просто средством коммуникации, а культурным наследием той или иной нации. Для того, чтобы его сохранить, необходимо бережное отношение к языку и сохранение его национальной идентичности. В то же время предотвратить распространение лингвистического гибрида под названием "Denglisch" могут только сами носители немецкого языка, употребляя англицизмы с особой осторожностью и желанием не утратить национальное своеобразие.

Следующая волна обрушилась на немецкий язык в конце 80-х – начале 90-х гг. ХХ в. Этот период времени ознаменовался цифровой революцией, развитием информационных технологий и Интернета. На сегодняшний день около 62,4 миллиона немцев старше 14 лет имеют доступ к сети Интернет. Это подавляющее число граждан Германии. При этом 66 % пользователей выходят в Интернет через смартфоны, поскольку мобильность общения сегодня является определяющим фактором при выборе канала реализации общения. Наиболее популярной программойкоммуникатором является WhatsApp, а социальной сетью – Facebook (запрещена на территории $P\Phi$). В Глобальной сети зародилась специфическая форма культуры – интернет-культура. Согласно данным одной из ведущих немецких маркетинговых компаний, 46,1 % населения ФРГ регулярно пользуется Интернетом, 61,2% имеют доступ во Всемирную сеть. Главными её потребителями и распространителями являются молодые люди, активно взаимодействующие в электронной среде. Вследствие этого молодёжный сленг также претерпевал и продолжает переживать качественные изменения. Письменная коммуникация также всё больше уподобляется устной за счёт употребления англицизмов (полных – *Hobby*, *High*-Tech, Team, cool, Cringe и т. д., неполных – napflixen, hustlen, cornern и др. и частичных — fly sein, Appler, Digga/Diggah), англоязычных акронимов (lol, GEGE (good game), Bae (Before anyone else), Gymkie (Gym + Junkie) и т. д.) и сокращений (Gn8 (Goog Night!), пр (No Problem), sry (Sorry), cu (See You)) [14]. Таким образом, юное поколение создает свою субкультуру. Однако влияние американской культуры на данные процессы весьма спорно.

В Германии, как и во многих индустриальных странах, Интернет является одним из важнейших средств массовой информации и коммуникации. Мнения специалистов по поводу влияния Мировой паутины на язык разделяются. Некоторые считают, что под влиянием Интернета современный немецкий язык обогащается, глобализируется, интернационализируется, сохраняя в то же время национальное своеобразие. Другие же исследователи, как, например, М. Хоркс [13], А. Глогер [15], Д. Штайн [16], не разделяют этой точки зрения.

На базе языка профессионального общения в сфере Интернета возникла новая разновидность современного немецкого языка, которую обозначают как «продукт внутренней функционально-стилистической и функционально-прагматической дифференциации стандартного языка» [17, с. 8]. Прогрессирующее количество элементов вторичной устности в письменном языке в рамках электронной коммуникации вызывает беспокойство не только за лексический, но и грамматический строй языка в целом. Что касается орфографии, существует множество исследований на эту тему. На сегодняшний день подавляющее число детей младшей школы в Германии страдают дислексией или дисграфией. Также подростки показывают неудовлетворительные результаты в области знания и правописания на родном языке.

При этом благодаря массовости использования интернет-пространства отмечается усиление процесса заимствования англоамериканизмов различных типов в немецкий язык: а) чистых заимствований (Internet, Byte, Site, Software, и т. д.); б) различного вида калек (herunterladen (=download), Datenbank (соответствует Database) «банк данных», aufgraden (upgrade) «усовершенствовать компьютер» (ср. русск. «апгрейдить»), googeln, E-Mail, checken, uploaden) и др. Параллельно формируется корпус метафор, которые основаны на ключевых характеристиках Интернета. Примерами могут послужить такие сочетания, как ein gigantisches gesellschaftliches Gedächtnis, universaler Wissensspeicher, die virtuelle Gemeinschaft.

К сожалению, немецкий язык пропитан компьютерными неологизмами и данный процесс уже не остановить. Однако предложение ввести английский как второй равноправный язык не нашло поддержки у общественности. Неоправданное чрезмерное использование англицизмов и американизмов вызвало ответную реакцию со стороны определённых федеральных органов, прописавших употребление соответствующих немецких обозначений при их наличии.

Опираясь на вышеуказанные явления, можно говорить о новой главе в процессе стратификации современного немецкого языка. На данный момент сложилась ситуация, при которой многие слои населения не понимают и не используют английские выражения. Представители коренного населения призывают принять меры по защите национального языка. Озабоченность специалистов вызывает возможное оскудение немецкого языка как результат американизации немецкой культуры. С другой стороны, политическая, экономическая и культурная элита ФРГ придает английскому языку исключительно важное значение [12]. В высших кругах он рассматривается как неотъемлемая часть престижа. Данная позиция незаслуженно снижает привлекательность изучения немецкого языка не только как иностранного, но и как родного, поскольку верность родному языку и лояльность к нему формируются в детстве в процессе социализации.

Однако в 50-х гг. некоторые немецкие политики демонстрировали свою любовь к родному языку и культуре и выражали серьёзную озабоченность «нашествием» англоамериканизмов. Слова Фридриха Шиллера о том, что язык есть зеркало нации и что не следует забывать о своих обязательствах по отношению к нему, вновь стали актуальными как никогда. Уже сейчас наблюдается формирование языковой пропасти между так называемыми образованными слоями населения и широкими массами. В этой связи следует упомянуть ещё один языковой гибрид, сформировавшийся в ходе проведения Германией миграционной политики с 1961 г. Граждане Турции активно уезжали за границу в поисках работы и лучшей жизни для себя и своих семей. Германии же нужны были рабочие руки. Такой взаимовыгодный обмен между двумя странами обернулся своего рода социальным, демографическим и культурным

переворотом для нации. Мы остановимся лишь на языковом аспекте этого вопроса. Растущее число турецких граждан, а впоследствии уже граждан Германии с миграционным прошлым и турецкими корнями, оказало и продолжает оказывать влияние на немецкий язык. Появился так называемый Deukisch (Deutsch+Türkisch). Главным образом нам представляется важным отметить случаи, когда речь идёт не просто о переключении с немецкого языка на турецкий с целью намеренного сокрытия смысла или какой-либо информации от реципиента, некоем общении «для своих». Мы хотели бы обратить внимание на молодое поколение. Они активно заимствуют в ходе коммуникации на сленге не только американизмы, но и лексические единицы из турецкого языка: Alman (Deutscher), Habibi (Liebling, Schatz), Kocum (mein Bester, bester Freund), lan (krass), Mashallah (Ausdruck für Lob, Kompliment), Isch geh Bahnhof и др. Языки безусловно влияют друг на друга. Следует учитывать объем заимствований и скорость их проникновения в другой язык.

В одной из своих статей И. А. Бэр определил четыре культурно-исторические составляющие процесса развития немецкого языка: 1) социально-политические изменения в мире после Второй мировой войны; 2) развитие массмедиа, включая электронные средства массовой информации и Интернет; 3) экономическая и коммуникативная глобализация; 4) европейская интеграция. [17, с. 22]. Под этим имеются в виду тенденции ко все большей открытости различных социальных слоев друг другу, а также ко все большей социальной активности различных групп населения (студенческие, женские, экологические движения). Данные явления оказывают влияние на немецкий язык, так как язык развивается уже в рамках какой-то одной социальной группы или какогото одного социального слоя.

Обсуждение и заключения

Литературный стандарт как одна из форм существования немецкого языка находится сейчас в равной степени в распоряжении всех социальных слоев и групп. Разумеется, они пользуются этим стандартом в его различных региональных, функциональных и ситуативных разновидностях. Эти разновидности более не располагаются на некогда иерархической шкале, а воспринимаются всеми носителями немецкого языка как равноценные и равноправные. Изменению подвергаются не только словарный состав и фразеология немецкого языка, но и синтаксис, что говорит о глубоком воздействии и поэтому вызывает озабоченность большинства специалистов.

Современный немецкий язык – это сложная система, которая в свою очередь состоит из нескольких подсистем. Исследователи выделяют: 1) пространственные (диалекты, региональные языки); 2) социальные (социолекты, групповые языки, жаргоны); 3) индивидуальные (идиолекты) и т. д. «Все аспекты необходимо учитывать, говоря об изменениях в лексике или грамматике немецкого языка. Волна англицизмов в языке рекламы или переход от синтаксических конструкций к инкорпорирующему словообразованию (например, traurigguck – traurig gucken

"печально взглянуть", breiern — brechen und trotzdem weiter feiern, Dummfall — dummer Unfall, mailden — per Mail melden и др.) свидетельствуют не об изменении немецкого языка как такового, а лишь об изменениях отдельных его вариантов» [17, с. 22].

Таким образом, отличительной чертой современных форм существования немецкого языка является то, что благодаря СМИ происходит постепенное сближение диалектов и литературного языка. Также отмечается постепенное сближение устного и письменного языка. Кроме того, следует признать тот факт, что на данный момент немецкий язык как национальный включает в себя несколько субкультур. Последние находят своё отражение как в социальных процессах, так и в национальном языке, а также в различных диалектах и наречиях. Исключением не является и общение на молодёжном сленге. Несмотря на различные мнения учёных немецкий язык продолжает эволюционировать. Характер этого развития, с одной стороны, зависит напрямую от носителей языка, а также и от внешней и внутренней политики, проводимой Германией в настоящем и будущем. Безусловно, постепенное поглощение одного языка другими приводит к его постепенному вымиранию. Задача государства Германии и немецкоязычных граждан состоит в том, чтобы предотвратить подобный исход.

Список источников

- 1. Бек У. Что такое глобализация? М., 2001. 304 с.
- 2. Кшиштофек К. Глобальная культура, мультикультурализм и глобальное правление // Вестник мирового общественного форума «Диалог цивилизаций». 2005. № 1. С. 72–86.
- 3. Пирогов Г. Г. Глобализация и цивилизационное многообразие. М., 2002. 402 с.
- 4. Henzen W. Schriftsprache und Mundarten. Ein Überblick über ihr Verhältnis und ihre Zwischenstufen im Deutschen, 1. Aufl. Zürich Leipzig, 1938 (2. Aufl., Bern, 1954). 268 s.
- 5. Гухман М. М. Литературный язык // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М., 1970. С. 502–548.
- 6. Жирмунский В. М. Немецкая диалектология. М.; Л., 1956. 636 с.
- 7. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования / пер. с англ. Киев: Вища шк., 1979. 263 с.
- 8. Розенцвейг В. Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. М., 1972. С. 5–24.
- 9. Hellmann Manfred W. DDR-Sprachgebrauch nach der Wende eine erste Bestandsaufnahme // Muttersprache. 1990. № 100. S. 266–286. URL: file:///C:/Users/huawei/Desktop/Hellmann_DDR-Sprachgebrauch_nach_der_Wende_eine_erste_Bestandsaufnahme_1990. pdf (дата обращения: 27.01.2023)
- 10. Fill A. Von der Ökologie der Sprache zur Ökolinguistik: Schritte in der Evolution einer Wissenschaft // Linguistics with a human face: Festschrift für Norman Denison zum 70. Geburtstag. Graz, 1995. S. 63–71.

- 11. Haugen E. The ecology of language // The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment. L., N. Y.: Continuum. 2001. P. 57–66.
- 12. Schmitz H.-G. Amideutsch oder deutsch? Zur Geschichte und Aktualität der Fremdwortfrage // Germanistisches Jahrbuch der GUS «Das Wort». 2002. S. 148.
- 13. Horx M. Trendbüro. Trendwörterlexikon: Von Acidbis Zippies. Düsseldorfetc., 1996. 188 s. URL: http://physicsbooks.narod.ru/Dictionares/DeuLexicography. djvu (дата обращения: 27.01.2023).
- 14.http://idwonline.de/pages/de/news112109 (дата обращения: 27.01.2023).
- 15. Gloger A. Do you speak Internet? // Die Welt. 1999. 22.12.
- 16. Stein D. Sprache im Internet Internet in Universität und Wirtschaft. URL: http://www.uni-duessel-dorf.de/HHU/Jahrbuch/2002/Stein (дата обращения: 27.01.2023).
- 17. Палкова А. В. Лексический ресурс носителей немецкого языка пользователей Интернета : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. 22 с.
- 18. Bär J. A. Deutsch im Jahr 2000: Eine sprachhistorische Standortbestimmung // Thema Deutsch. Bd 1: Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende: Sprachkultur oder Sprachverfall? Hrsg. v. Karin M. Eichhoff-Cyrus / Rudolf Hoberg. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, 2000. S. 9–35.

References

- 1. Beck W. What is globalization? Moscow, 2001. 304 p. (In Russ.)
- 2. Krzysztofek K. Global culture, multiculturalism and global governance. *Vestnik mirovogo obshchestvennogo foruma «Dialog tsivilizatsiy»* = Bulletin of the world public forum "Dialogue of Civilizations". 2005; 1:72-86. (In Russ.)
- 3. Pirogov G. G. Globalization and civilizational diversity. Moscow, 2002. 402 p. (In Russ.)
- 4. Henzen W. Schriftsprache und Mundarten. Ein Überblick über ihr Verhältnis und ihre Zwischenstufen im Deutschen, 1. Aufl., Zürich Leipzig, 1938 (2. Aufl., Bern, 1954). 268 s. (In German).
- 5. Gukhman M. M. Literary language. *Obshchee yazykoznanie. Formy sushchestvovaniya, funkcii, istoriya yazyka* = General linguistics. Forms of existence, functions, history of language. Moscow, 1970. Pp. 502-548. (In Russ.)
- 6. Zhirmunsky V. M. German dialectology. Moscow; Leningrad, 1956. 636 p. (In Russ.)
- 7. Weinreich U. Language contacts: state and problems of research / transl. from English. Kyiv, Higher school, 1979. 263 p. (In Russ.)
- 8. Rozentsveig V. Yu. Basic questions of the theory of language contacts. *Novoe v lingvistike. Vyp. VI. Yazykovye kontakty* = New in linguistics. Issue VI. Language contacts. Moscow, 1972. Pp. 5–24. (In Russ.)
- 9. Hellmann Manfred W. DDR-Sprachgebrauch nach der Wende eine erste Bestandsaufnahme. *Muttersprache*. 1990. 100:266-286. (accessed 27.01.2023) (In German).
 - 10. Fill A. Von der Ökologie der Sprache zur Öko-

- linguistik: Schritte in der Evolution einer Wissenschaft. *Linguistics with a human face: Festschrift für Norman Denison zum 70. Geburtstag.* Graz, 1995. Pp. 63–71. (In German).
- 11. Haugen E. The ecology of language. *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*. London, New York, Continuum, 2001. Pp. 57-66.
- 12. Schmitz H.-G. Amideutsch oder deutsch? Zur Geschichte und Aktualität der Fremdwortfrage. *Germanistisches Jahrbuch der GUS «Das Wort»*. 2002. 148 s. (In German).
- 13. Horx M. Trendbüro. Trendwörterlexikon: Von Acid bis Zippies. Düsseldorf etc., 1996. 188 s. URL: http://physicsbooks.narod.ru/Dictionares/DeuLexicography.djvu (accessed 27.01.2023). (in German).
- 14. http://idwonline.de/pages/de/news112109 (accessed 27.01.2023).
- 15. Gloger A. Do you speak Internet? Die Welt. 1999. 22.12. (In German).
- 16. Stein D. Sprache im Internet Internet in Universität und Wirtschaft. Mode of access: http://www.uni-duesseldorf.de/HHU/Jahrbuch/2002/Stein (accessed 27.01.2023). (In German)
- 17. Palkova A. V. Lexical resource of native speakers of the German language Internet users: Abstract of the thesis. dis. ... cand. philol. Sciences. Moscow, 2005. 22 p. (In Russ.)
- 18. Bär J. A. Deutsch im Jahr 2000: Eine sprachhistorische Standortbestimmung. *Thema Deutsch. Bd 1: Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende: Sprachkultur oder Sprachverfall?* Hrsg. v. Karin M. Eichhoff-Cyrus/Rudolf Hoberg. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, 2000. S. 9–35. (In German).

Информация об авторах:

Шарова В. С. – доцент кафедры немецкого языка, канд. филол. наук.

Ширяева Н. В. – доцент кафедры немецкого языка, канд. филол. наук.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Sharova V. S. – Associate Professor of German Language Department, Ph.D. (Philology).

Shiryaeva N. V. – Associate Professor of German Language Department, Ph.D. (Philology).

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 05.07.2023; одобрена после рецензирования 17.07.2023; принята к публикации 18.07.2023.

The article was submitted 05.07.2022; approved after reviewing 17.07.2023; accepted for publication 18.07.2023.

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 (СОРЕ).

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 14, № 3. 2023

Редактор *И. В. Прохорова*Компьютерная верстка *И. В. Сюбаева*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 20.09.2023 г. Дата выхода в свет 27.09.2023 г. Формат $60\times84/8$. Усл. печ. л. 19,76. Тираж 1000 экз. Заказ № 98.

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 универитет имени М. Е. Евсевьева» 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13