Научно-методический журнал

Том 13, № 3. 2022 (июль – сентябрь)

(Сквозной номер выпуска – 51)

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

Издается с января 2010 года

Выходит 1 раз в квартал

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

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

Факс:
(834-2) 33-92-67

E-mail:
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

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

Подписной индекс в каталоге «Почта России» ПР 718

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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)

А. Эльягуби – доктор филологических наук, профессор (Марокко, Фес)

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

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

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки и образование», 2022

Scientific and methodological journal

Vol. 13, no. 3. 2022 (July – September)

(Continuous issue – 51)

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

Has been published since January 2010

Quarterly issued

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

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

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

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

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

Subscription index in the catalogue "Russian Post" PR 718

EDITORIAL COUNCIL

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

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

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

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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)

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

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

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

ISSN 2079-3499

© "Gumanitarnye nauki i obrazovanie", 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Т. А. Бороненко, В. С. Федотова
Индикаторы оценки уровня цифровой компетентности учителя информатики..... 7

В. А. Варданян, Т. Ю. Нуянзина
Формирование готовности педагога-художника к сохранению и приумножению этнокультурного наследия..... 20

Н. В. Вершинина, Т. В. Татьянина, О. И. Чиранова, К. В. Малюкова
Применение технологии «Метаплан» в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов..... 27

Л. П. Водясова
Методика обучения студентов межфразовым связям в условиях билингвизма..... 34

Л. В. Волкова, Л. Р. Лизунова, Ю. С. Волкова
Цифровая грамотность младших школьников: результаты диагностики..... 39

М. Ш. Гусейнова
Развитие индивидуальных творческих способностей на занятиях по английскому языку..... 51

С. Е. Иневаткина, О. В. Терлецкая, С. А. Кильдюшова
Комплексное сопровождение дошкольников с нарушениями речи..... 55

А. Л. Каткова, С. С. Стрельников
Направления использования визуализации в профессиональном образовании..... 60

Н. В. Кондрашова
Приоритеты практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к организации игр..... 67

С. В. Маслова, Н. В. Кузнецова, О. И. Чиранова
Использование интерактивных форм в рамках дистанционного обучения..... 73

В. В. Мирошкин
Формирование исторической памяти у будущих учителей истории (на примере МГПУ имени М. Е. Евсевьева)..... 78

В. С. Одинокова
Технология бизнес-проекта как средство освоения студентом колледжа практикой планирования предпринимательской деятельности..... 84

Л. М. Перминова
Трансформационные процессы в образовании: как помочь учащимся с клиповым мышлением успешно учиться (дидактический подход) 90

С. И. Пискунова, О. У. Хушбоков
Философский текст в современном образовательном пространстве..... 98

А. В. Самолина
Текст новой природы с дополненной реальностью в системе обучения школьников вторичным текстам-рассуждениям..... 103

Ю. Н. Соколова
Приемы активизации формирования опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе..... 109

V. M. Pronkina, O. A. Akulina
Modern assessment means of the results in teaching English..... 115

ИСТОРИЯ

Т. Д. Надькин, Н. Е. Горячев
О результатах советской аграрной политики предвоенного десятилетия на территории Мордовской Автономной ССР..... 120

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

А. А. Зайцев
Книжно-письменная конструкция родительных падежей в устной научной речи..... 128

Э. А. Казимова, У. Р. Сулейманова
«Внешняя» интерференция как причина коммуникативных неудач в условиях дагестанского двуязычия..... 134

М. А. Кравченко
Кроссворд как продукт метаязыковой деятельности носителей языка..... 139

Е. В. Мочелевская
Языковая реализация ценностей русского и татарского народов (на материале колыбельных песен)..... 146

Т. В. Нерушева, Н. Н. Зайцева
Каузальные предложения с причастием прошедшего времени..... 150

В. Н. Смирнова, А. А. Исаева, А. В. Очкина, Ш. Д. Рагимова
Синтаксические преобразования в машинном переводе текстов по техносферной безопасности..... 156

L. M. Boyarkina, A. A. Vetoshkin, E. A. Davydova
Representation of the concept “human” in the English fiction titles (on the material of zoonyms and phytonyms)..... 160

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 164

CONTENTS

PEDAGOGY

T. A. Boronenko, V. S. Fedotova
Indicators for assessing the level of digital competence of a computer science teacher..... 7

V. A. Vardanyan, T. Yu. Nuyanzina
Formation of the teacher-artist readiness to preserve and increase the ethnocultural heritage..... 20

N. V. Vershinina, T. V. Tatianina, O. I. Chiranova, K. V. Malyukova
Application of «Metaplan» technology in the process of professional training of future teachers..... 27

L. P. Vodyasova
Methodology for teaching students interphrase links in terms of bilingualism..... 34

L. V. Volkova, L. R. Lizunova, Y. S. Volkova
Digital literacy of primary school students: diagnostic results..... 39

M. Sh. Guseinova
Development of individual creative abilities in English classes..... 51

S. E. Inevatkina, O. V. Terletskaya, S. A. Kildyushova
Comprehensive support for preschool children with speech disorders..... 55

A. L. Katkova, S. S. Strelnikov
Directions of visualization's using in professional education..... 60

N. V. Kondrashova
Priorities of practice-oriented training of future teachers of preschool education for the organization of games..... 67

S. V. Maslova, N. V. Kuznetsova, O. I. Chiranova
The use of interactive forms in the framework of distance learning..... 73

V. V. Miroshkin
Formation of historical memory in future history teachers (on the example of the MSPU named after M. E. Evsevyev)..... 78

V. S. Odinokova
Business project technology as an instrument of mastering for a college student to the practice of business planning..... 84

L. M. Perminova
Transformational processes in education: how to help students with clip thinking learn successfully (didactic approach)..... 90

S. I. Piskunova, O. U. Khushbokov
Philosophical text in modern educational space..... 98

A. V. Samolina
Text of a new nature with augmented reality in the system of teaching schoolchildren secondary reasoning texts..... 103

Yu. N. Sokolova
Techniques for activating the formation of the experience of creative activity among younger students in extracurricular work..... 109

V. M. Pronkina, O. A. Akulina
Modern assessment means of the results in teaching English..... 115

HISTORY

T. D. Nadkin, N. E. Goryachev
On the results of the Soviet agrarian policy of the pre-war decade on the territory of the Mordovian Autonomous SSR..... 120

LINGUISTICS

A. A. Zaitsev
Book-written construction of genitive cases in oral scientific speech 128

E. A. Kazimova, U. R. Suleymanova
External interference as a cause of communication failures in the conditions of Dagestan bilingualism 134

M. A. Kravchenko
Crossword puzzle as a product of metalanguage activity of native speakers 139

E. V. Mochelevskaya
Linguistic realization of the values of the Russian and Tatar peoples (based on the material of lullabies) 146

T. V. Nerusheva, N. N. Zaytseva
Causal sentences with past participle 150

V. N. Smirnova, A. A. Isaeva, A. V. Ochkina, Sh. D. Ragimova
Syntactic transformations in machine translation of technosphere safety texts 156

L. M. Boyarkina, A. A. Vetoshkin, E. A. Davydova
Representation of the concept “human” in the English fiction titles (on the material of zoonyms and phytonyms) 160

INFORMATION FOR AUTHORS 164

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 7–19.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):7-19.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_07

Индикаторы оценки уровня цифровой компетентности учителя информатики

Татьяна Алексеевна Бороненко[1], Вера Сергеевна Федотова[2*]
[1, 2]Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия
[1]kafivm@lengu.ru, https://orcid.org/0000-0003-2265-3531
[2]vera1983@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-1974-5809

Аннотация. В статье представлено исследование по разработке индикаторов оценки цифровой компетентности учителя информатики. Проблема исследования состоит в установлении сформированности уровня цифровой компетентности учителя информатики. Цель статьи – разработка индикаторов для оценки и самооценки уровня сформированности цифровой компетентности учителя информатики в аспекте когнитивно-эвристического, мотивационно-ценностного, операционно-праксиологического критериев в составе общепользовательских, общепедагогических и предметно-педагогических цифровых компетенций. Объектом исследования является профессиональная подготовка учителя информатики в условиях цифровизации системы образования. Предмет исследования – индикаторы сформированности его цифровой компетентности. При формулировке уровневых характеристик индикаторов оценки цифровой компетентности по всем ее содержательным компонентам проведен анализ психолого-педагогической литературы, обобщен многолетний опыт обучения учителей информатики, сделан анализ проведенного исследования показателей готовности педагогов к работе в цифровой образовательной среде. Результаты исследования представлены рекомендациями к организации работы по формированию цифровой компетентности учителя информатики, подробными характеристиками индикаторов цифровой компетентности. Авторами отмечается, что важную роль играет внутренняя мотивация учителя на непрерывное и регулярное самообразование, профессиональное и личное саморазвитие в цифровой образовательной среде, основанное на адекватной самооценке развития цифровых компетенций. Предложенные индикаторы цифровой компетентности могут быть основой для разработки программ повышения квалификации учителей информатики по вопросам развития их профессиональной готовности к использованию на практике инновационных образовательных моделей и цифровых технологий для формирования цифровой грамотности школьников, создания комфортной и безопасной учебной среды.

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровизация образования, цифровая компетентность, цифровая грамотность, учитель информатики

Благодарности: работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-29-14185 мк.

Для цитирования: Бороненко Т. А., Федотова В. С. Индикаторы оценки уровня цифровой компетентности учителя информатики // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 7–19. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_07.

PEDAGOGY

Original article

Indicators for assessing the level of digital competence of a computer science teacher

Tatiana A. Boronenko[1], Vera S. Fedotova[2*]
[1, 2]Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russia,
[1]kafivm@lengu.ru, https://orcid.org/0000-0003-2265-3531
[2]vera1983@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-1974-5809

Abstract. The article presents a study on the development of indicators for assessing the dig-ital competence of a computer science teacher. The problem of the research is to establish the formation of the level of digital

© Бороненко Т. А., Федотова В. С., 2022

competence of a computer science teacher. The purpose of the article is to develop indicators for assessing and self-assessing the level of digital competence of an infor-matics teacher in terms of cognitive-heuristic, motivational-value, operational-praxeological criteria as part of general user, general pedagogical and subject-pedagogical digital competencies. The object of this research is the professional training of a computer science teacher in the conditions of digitalization of the education system. The subject of the study is indicators of the formation of digital competence of an informatics teacher. When formulating indicators for assessing digital competence at all its levels and content components, an analysis of psychological and pedagogical literature was carried out, many years of experience in teaching computer science teachers were summarized, and an analysis of the study of indicators of teachers' readiness to work in a digital educational environment was analyzed. The results of the study are presented with recommendations for the organization of work on the formation of digital competence of an informatics teacher, detailed characteristics of indicators of digital competence. The authors determine the important role of the teacher's internal motivation for continuous and regular self-education, professional and personal self-development in a digital educational environment, which is based on an adequate self-assessment of the development of digital competencies. The authors describe indicators that can be the basis for the development of advanced training programs for computer science teachers on the development of their professional readiness to use innovative educational models and digital technologies in practice to form the digital literacy of schoolchildren, create a comfortable and safe learning environment.

Keywords: digital technologies, digitalization of education, digital competence, digital literacy, computer science teacher

For citation: Boronenko T. A., Fedotova V. S. Indicators for assessing the level of digital competence of a computer science teacher. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):7-19. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_07.

Введение

В формировании цифровой грамотности школьников важную роль играет учитель информатики. В условиях цифровой образовательной среды для обучающихся он является специалистом-профессионалом в области современных ИКТ, может стать наставником в сфере цифровых инноваций, модератором информационно-образовательной среды школы, помощником и консультантом в незнакомой ситуации цифровой реальности. Для соответствия всем этим представлениям учитель информатики должен в совершенстве владеть цифровыми технологиями, быть готовым понятно и доступно передать свой опыт обучающимся. Специфика его работы определяется также постоянной необходимостью быть активным субъектом педагогического сообщества, который непрерывно повышает свою квалификацию не только «шагая в ногу со временем», но и опережая развитие науки и образования. По этой причине в условиях цифровой трансформации системы общего образования к учителю информатики предъявляются особые требования в аспекте овладения им цифровой компетентностью. Они определяются социальным заказом (учитель как активный представитель цифрового общества), нормами федерального государственного образовательного стандарта и решениями по модернизации программ педагогического образования (включение в ядро педагогического образования цифровых компонентов) и профессионального стандарта педагога (актуализация его содержания в аспекте цифровой составляющей).

При анализе соответствия учителя предъявляемым характеристикам проводятся независимые оценки сформированности у учителя цифровой компетентности, осуществляется целенаправленное формирование цифровых компетенций и практического опыта их применения в профессиональной деятельности. Так, в 2021 г. нами уже был проведен эксперимент, направленный на определение общей готовности педагогов к использованию цифровых технологий в своей работе [1]. По итогам исследования были разработаны рекомендации о применении в качестве педагогических средств формирования цифровой компетентности учителей следующих подходов: 1) учебное моделирование персональной цифровой образовательной среды обучающихся в период обучения в вузе по программам высшего педагогического образования, прохождения педагогической практики, прохождения курсов повышения квалификации; 2) повышение квалификации педагогов по вопросам реализации учебного процесса в цифровой образовательной среде, совершенствование методической подготовки в аспекте цифровой трансформации образования; 3) обмен положительным и отрицательным педагогическим опытом работы в цифровой образовательной среде [1, с. 58–59]. Сегодня мы отмечаем, что эффектив-

ными могут оказаться и нетрадиционные подходы в вопросах повышения уровня цифровой компетентности учителя. Например, представляются перспективными рефлексивные практики самооценки педагогом уровня сформированности у него общепользовательских, общепедагогических и предметно-педагогических цифровых компетенций, проведение своевременной работы по корректировке наблюдаемых несоответствий. Однако для адекватной самооценки должны быть разработаны соответствующие индикаторы оценки уровня цифровой компетентности учителя информатики, которые позволят педагогам самостоятельно осуществить характеристику своих цифровых компетенций, диагностировать существующие на практике трудности в вопросах формирования цифровой грамотности школьников, построить траекторию своего дальнейшего профессионального и личностного развития и актуализировать уровень владения цифровыми компетенциями согласно современному этапу развития цифровых технологий.

Цель данного исследования – разработка индикаторов для оценки и самооценки уровня сформированности цифровой компетентности учителя информатики в аспекте когнитивно-эвристического, мотивационно-ценностного, операционно-праксиологического критериев в составе общепользовательских, общепедагогических и предметно-педагогических цифровых компетенций.

Обзор литературы

Анализ научных исследований, посвященных выявлению требований к учителю информатики в условиях цифровой образовательной среды [2–4], подтверждает тот факт, что сохраняя ценности фундаментального педагогического образования (общественную направленность, хорошую психолого-педагогическую подготовку, сформированную духовно-нравственную культуру, педагогические, коммуникативные способности и др.), перечень характеристик профессиограммы учителя дополняется новыми требованиями к его цифровой компетентности. Как отмечают О. П. Жигалова, Т. Г. Сепик, «система профессиональной подготовки современного учителя информатики к реализации педагогической деятельности в условиях высокотехнологичной среды должна ориентироваться на важные составляющие и характерные черты общества в будущем» [5, с. 19]. Стремительное развитие цифровых технологий существенно влияет на изменение педагогических подходов и принципов [6]. Учителя должны быть наставниками для обучающихся и генераторами знаний, постоянно заниматься инновациями и педагогическими экспериментами [7].

Вопросам формирования и оценки цифровой компетентности учителей в настоящее время посвящены многие научные труды отечественных [8–11] и зарубежных [12–16] ученых.

В работе Н. Т. Ошановой, А. К. Буканової, З. С. Кажиакпаровой, М. Т. Салбыровой, С. Р. Шармуханбет отмечается, что формирование необходимых цифровых компетенций у будущих учителей информатики невозможно без моделирования реальных ситуаций будущей профессиональной деятельности [3]. На примере подготовки будущих учителей информатики в вузе учеными А. В. Гриншкуном, М. С. Перевозчиковой, Е. В. Разовой, И. Ю. Хлобыстовой проводится исследование влияния цифровых технологий (дополненной реальности) на качество усвоения обучающимися фундаментальных научных теорий, уровень решения профессионально-ориентированных задач и делается вывод о повышении качества профессиональной подготовки учителя цифровой школы за счет привлечения в учебный процесс цифровых технологий [4].

Исследователями доказана необходимость создания и внедрения в деятельность образовательных учреждений цифровой образовательной среды, которая позволяет обучающимся более эффективно овладевать необходимым набором навыков, помогает учителям использовать новые педагогические методы обучения, а также удовлетворяет потребности родителей в контроле за успехами обучения своих детей [17]; отмечается, что уровень владения педагогами ИКТ и цифровыми технологиями напрямую влияет на рациональность и эффективность выполнения операций в составе профессиональной деятельности; подчеркивается, что цифровая образовательная среда выступает условием, средством обучения и воспитания, основой формирования цифровой грамотности обучающихся [18].

Внимание к цифровой составляющей в профессиональной подготовке учителя подтверждается указаниями в проекте нового профессионального стандарта педагога, актуализированного в срезе стратегий федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» (Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)"» от 31.01.2022) требованиями к владению и использованию учителем ресурсов информационной образовательной среды, цифровых технологий и цифровых инструментов для решения педагогических задач в целях развития обучающихся с учетом их индивидуальных особен-

ностей, работы над учебными цифровыми материалами, самостоятельным созданием цифрового образовательного контента; организации и проведения учебных занятий, воспитательных и иных мероприятий с помощью систем видеоконференцсвязи, видеосервисов, социальных сетей, блогов; применения средств цифровой коммуникации во взаимодействии со школьниками, их родителями, коллегами; использования в учебно-воспитательном процессе необходимого цифрового учебного и коммуникационного оборудования, цифровых образовательных ресурсов и цифровых технологий; ведения документации в электронной форме; знания и соблюдения норм информационной безопасности и защиты персональных данных; построения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся и собственной профессиональной и личностной линии развития; формирования основ цифровой грамотности и кибербезопасности у школьников.

Материалы и методы

При разработке уровневых характеристик индикаторов оценки цифровой компетентности учителя информатики проведен анализ психолого-педагогической литературы по вопросам профессиональной подготовки учителей информатики в условиях цифровой трансформации школы. Обобщены результаты имеющегося у авторов многолетнего опыта подготовки учителей информатики в Санкт-Петербурге и Ленинградской области, итогов проведения практической подготовки в период обучения студентов направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (направленность (профиль) Информатика и математика, 44.04.01 Педагогическое образование (направленность (профиль) Информатика в образовании в университете. В срезе учета специфики предметной области «Информатика» конкретизированы ранее полученные авторами результаты исследования состава и общих характеристик цифровой компетентности педагогов. Цифровая компетентность рассматривается с позиций системного подхода в составе общепользовательских, общепедагогических и предметно-педагогических цифровых компетенций. Каждый из этих классов цифровых компетенций охарактеризован по когнитивно-эвристическому, мотивационно-ценностному и операционно-праксиологическому критериям оценки. Это связано с общей авторской концепцией уровневой оценки цифровой компетентности педагогов с позиций праксиологического подхода, т. е. в категориях эффективности, результативности, продуктивности, успешности и других и созданием системы соответствующих индикаторов цифровой компетентности. Кроме того, согласно идеям педагогической праксиологии в рамках исследования учитель рассматривается как совокупный субъект педагогической деятельности, при этом его субъектность проявляется в творческом объединении (группе) коллег школы, а также сетевых педагогических сообществах. Основными средствами труда учителя являются он сам как носитель предметной и общекультурной информации, жизненного опыта, обладатель личностных качеств; педагогический инструментарий в виде методов, технологий, которыми он владеет; а также внешние ресурсы цифровой образовательной среды, которые педагог может освоить и использовать в своей педагогической деятельности [19, с. 13].

Результаты исследования

Согласимся, что проблема разработки индикаторов для оценки цифровой компетентности учителей, цифровой грамотности и цифровых компетенций населения в целом не является новой. Однако в условиях цифровизации государственных услуг и бизнес-процессов наиболее распространенной стала практика оценки общепользовательских цифровых компетенций человека. В этом направлении сегодня Ассоциацией электронных коммуникаций и Центром компетенций по кадрам для цифровой экономики Университета 2035 уже реализован специальный проект массовой оценки сформированности цифровых навыков человека «Готов к цифре» (https://готовкцифре.рф). Сервисом допускается возможность прохождения независимой оценки или использования инструментов самодиагностики цифровой грамотности и уровня владения цифровыми компетенциями. Обследование цифровой просвещенности проводится в области использования цифровых устройств, знания основ обеспечения цифровой безопасности, эффективной коммуникации в цифровой среде, продуктивной работы с цифровым контентом, идентификации себя как цифровой личности и другим характеристикам. После регистрации и прохождения тестирования каждый желающий может получить сертификат об уровне своей цифровой грамотности.

При оценке квалификации современного учителя эксперты в области образования, прослеживая историю формирования требований к педагогическим навыкам для успешной личной и профессиональной реализации, отмечают, что существующей классификации (*hard, soft, digital*) сегодня становится недостаточно, ее следует дополнить навыками *self skills* (рис. 1).

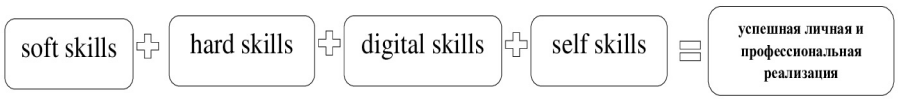


Рис. 1. Актуализированный состав навыков педагогов в цифровую эпоху

Прокомментируем этот дополненный перечень навыков. В составе основных навыков сегодня позиционируются навыки *soft skills* (так называемые «мягкие навыки», надпрофессиональные, универсальные, демонстрируют целостность личности, приобретаются опытным путем, обеспечивают 85 % успеха человека) и *hard skills* (так называемые «жесткие навыки», предметные, узкопрофессиональные, связаны с выполняемой деятельностью, демонстрируют профессиональную компетентность, позволяют успешно решать профессиональные задачи в соответствующей сфере деятельности, отражены в квалификации и знаниях, легко могут быть измерены, по статистическим данным обеспечивают 15 % успеха человека). С переходом к цифровой эре эта классификация дополнилась еще одним видом навыков *digital skills* (цифровые навыки), включающих использование цифровых инструментов, работу с цифровыми образовательными платформами, создание цифровых учебных материалов, управление информацией, умение работать дистанционно. Новые цифровые технологии (искусственный интеллект, робототехника, виртуальная и дополненная реальность и др.) оказывают мощное влияние на характер обучения и работы каждого современного человека. Они проникают естественным образом в рабочую среду и личное пространство, личную жизнь каждого человека. Современный учитель не только специалист в своей предметной области, он должен находить межпредметные и метапредметные связи, успешно их реализовывать с использованием цифровых инструментов. Учитель призван стать наставником для школьников в овладении цифровыми навыками, формировании их цифровой грамотности.

Проблема цифрового наставничества актуализирована существующим противоречием между возрастанием насыщенности цифровой среды и тенденцией к усилению ее несогласованности, противоречивости. Самонавигация обучающегося в «океане возможностей» цифрового пространства становится все более затруднительной. Возникает эффект дезориентации школьника в цифровом мире, неспособность его успешно пройти этапы цифровой социализации, личностного самоопределения и идентификации себя как цифровой личности. В то время как цифровым наставником сможет стать только учитель, который сам хорошо разбирается в цифровых технологиях и готов научить этому своих учеников. Такое сопровождение позволит оказать школьникам педагогическую поддержку в адаптации их к новым условиям цифровой среды, устранить внутренние образовательные дефициты в области цифровых технологий, преодолеть барьеры в понимании особенностей цифрового пространства, обрести способность к ответственным и самостоятельным действиям, принятию осознанных решений, безопасному поведению, управлению собственным развитием, приобретению карьерных компетенций, актуальных в цифровом обществе. Кроме того, педагог со сформированной цифровой компетентностью, который демонстрирует определенные образцы успешной деятельности в цифровом мире, будет представлять для школьников, других педагогов, родителей детей личный пример успешной цифровизации, примером профессионализма, основой его уважения и признания, станет стимулом формирования эффективных стратегий для самообразования, саморазвития каждого участника образовательных отношений.

Динамичность развития цифровых технологий, расширение информационных потоков, открытость образовательного пространства, потребность в постоянном пополнении учителем состава своих цифровых компетенций становятся отправной точкой для повышенного внимания к необходимости формирования у педагогов навыков, обеспечивающих их непрерывное саморазвитие. Таким образом, сегодня дополнительно выделяется группа навыков *self skills* (так называемых «навыки заботы о себе», обеспечивающих самоопределение, самообразование, самоорганизацию и саморегуляцию). Эти навыки направлены на себя, на самодиагностику, рефлексию, самообучение, использование собственных ресурсов и предполагают адекватную самооценку педагогом своего уровня цифровой компетентности. Ядро самооценки учителя составляют ценности, принимаемые личностью и определяющие механизмы саморегуляции и поведения.

Современному учителю, живущему в цифровом мире, важно своевременно анализировать свое состояние, осознавать свои потребности, ресурсы, в какой степени он способен сегодня выполнить эффективно то или иное профессиональное поручение, или ему необходимо каким-то образом пополнить запасы своих профессиональных знаний. Чем лучше развиты данные навыки, тем результативнее может работать педагог и тем полноценнее становится его жизнь.

В компонентный состав навыков *self skills*, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности современного педагога, входит самоорганизация. Она определяет целеустремленность учителя, способность четко упорядочить собственную жизнедеятельность (проводить целеполагание, планировать время и свою деятельность, принимать взвешенные решения, экономно распределять свои силы), проводить самоанализ, самооценку, самоконтроль и саморегуляцию своих действий. Среди учителей к самоорганизации относят умение педагога рефлексировать свои эмоции прежде, чем они получат отклик у детей, интеллигентность как способность к пониманию, восприятию. А. Ю. Тесленков отмечает, что самоорганизация «обеспечивает и актуализирует внутренние возможности личности осознанно и целенаправленно «достраивать» разные уровни профессиональной культуры как проявление внутренней готовности к постоянному пополнению, накоплению и повышению уровней профессионализма» [20, с. 243].

Вторым компонентом в составе навыков *self skills* является самоопределение, которое проявляется в самостоятельном и осознанном нахождении смыслов выполняемой работы, педагогической деятельности в конкретной культурно-исторической и социально-экономической ситуации, самопознании и нахождении самобытного образа своего «Я», непрерывное развитие этого образа и утверждение его перед окружающими людьми. Самоопределение учителя может проявляться в разных формах. Например, он может обратиться за помощью к наставнику, более опытному педагогу и совместно с ним прорабатывать какие-то профессиональные вопросы или, наоборот, выступить в роли лектора, который хочет делиться своими знаниями, демонстрировать инновационную педагогическую практику группам вне школы через профессиональные онлайн-сообщества или на национальных педагогических конкурсах. Е. П. Кривцун подчеркивает, что самоопределение – это «выбор личностных ориентиров и осознание своего внутреннего мира в процессе становления мировоззрения, определяющих жизненный путь человека» [21, с. 163]. В процессе профессионального самоопределения происходит «формирование профессиональных мотивов, потребностей, отношений и профессиональных ценностей, способствующих становлению активной жизненной позиции» [21, с. 162]. Адекватная самооценка порождает у учителя представление о его способностях и возможностях, является действенным механизмом саморегуляции его поведения, служит основой для саморазвития, придает определенную направленность всему процессу саморегулирования профессионального развития человека, позволяет педагогу принимать обдуманные, взвешенные и самостоятельные решения с опорой на свой жизненный опыт, собственное мнение и ценностные ориентации.

Третью позицию в составе навыков *self skills* занимает самообразование. Самообразование (как попытка ответить на вопрос «зачем мне это необходимо?»). Можно сказать, что навыки *self-skills* – это навыки, которые позволяют человеку придерживаться своего индивидуального пути, а не пытаться каждый раз подстраиваться под малейшие изменения в мире, что является необходимым умением учителя как субъекта деятельности.

В предложенном актуализированном составе навыков учителя *digital skills* могут быть подвержены независимой оценки, а *self skills* являются внутренним источником мотивации и ответственности учителя информатики за уровень сформированности у него профессионально важных характеристик, в том числе чрезвычайно востребованной цифровой компетентности.

Сегодня недостаточно и невозможно быть просто учителем-предметником. Педагог находится в насыщенном информационном пространстве современного цифрового общества, по разным направлениям он взаимодействует с коллегами, детьми, их родителями. Ему необходимо много знать, уметь, приобретать новый практический опыт, чтобы успешно работать в цифровом пространстве и учить детей использовать продуктивно и безопасно его возможности. Учителю приходится осуществлять опережающую подготовку школьников, на несколько шагов вперед заглядывать в будущее, чтобы определять, какие навыки будут востребованы, чтобы ученики стали успешными и перспективными, уверенными на рынке труда. Конечно, прежде всего, все необходимые навыки педагог должен развивать у самого себя, чтобы быть способным передать их детям. Невозможно научить ребенка тому, чего педагог не умеет делать сам. Учитель может использовать цифровые ресурсы для своего собственного развития, осваивать новые смежные компетенции или даже новые цифровые профессии (например, цифровой методист), ориентироваться в пространстве цифровых продуктов, которые касаются его предмета.

В аспекте формирования навыков *self skills* педагогическим сообществом потенциал цифровой образовательной среды для учителя представляется в возможности планирования траектории своего профессионального развития с ис-

пользованием цифровых сервисов, его успешной личностной и профессиональной самореализации на основе самооценки. Уже ведется работа над созданием компетенции Worldskills «Цифровой педагог», и тема саморазвития, профессиональной рефлексии является одним из ее современных соревновательных модулей.

Приведем пример из практики, насколько по-разному может проявляться эффективность педагогической деятельности в зависимости от уровня владения цифровой компетентностью. Описание ситуации: для директора школы требуется быстро подготовить информацию об обучающихся в табличной форме. Заполнение таблицы предполагает получение некоторых данных от родителей учеников. Для оптимизации выполнения данного профессионального поручения, если учитель владеет облачными технологиями, он сможет выгрузить заполняемую таблицу в облачное хранилище (сервисы Яндекс диск, облако Mail.ru, Google диск и др.), поделиться ссылкой на файл с родителями детей, и все мгновенно в обозначенное время ее заполнят. Можно также быстро создать электронную анкету для заполнения (Яндекс-форму или Google-форму). В этой же ситуации может возникнуть и другая проблема: требуется, чтобы данные ФИО были отдельно записаны в столбцах, а в имеющемся документе они представлены в одной ячейке. Разделить их можно за разное время (от 1 минуты до получаса) в зависимости от уровня владения педагогом ИКТ, владения эффективными приемами обработки информации. Понимание педагогом, что это действие можно сделать быстрее, чем он это умеет делать сейчас, является стимулом для самообразования. Самообразование должно основываться на том, что учитель сам определяет уровень своей компетентности (помочь в этом могут, например, тестовые исследования). Понимая, для чего нужно самообразовываться, он определяет, что в первую очередь следует изучить, а что можно отложить напоследок и пока не так актуально. В основе самообразования лежит внутренняя мотивация на овладение новыми навыками, важными в практической деятельности, которые можно применить в педагогической работе для повышения качества образования и саморазвития, а не стратегия формального повышения квалификации, подтвержденной документами. При адекватной самооценке учитель самостоятельно составляет план своего развития на определенный период, обозначает цель и задачи каждого этапа, выборочно и целесообразно подходит к поиску программ и курсов для самообразования.

Приведем пример продуктивного использования на практике педагогом возможностей цифровых образовательных платформ для разработки цифрового учебного контента. Такие платформы предоставляют возможность разнообразить порядок и способы предоставления обучающимся учебных материалов, ориентируясь на оценку учителем ситуации и выбор наиболее подходящего варианта подачи информации. Кроме того, такие платформы позволяют создавать интерактивные учебные материалы. Например, бесплатная платформа, конструктор и одновременно хостинг открытых интерактивных электронных образовательных ресурсов УДОБА (создана на базе электронной мультимедийной библиотеки ELiS отечественного ПО и технологии H5P) предоставляет возможности учителю самостоятельно, с использованием встроенных цифровых инструментов создать интерактивные электронные учебные материалы или взять за основу уже размещенные другими учителями ресурсы, размещать их в LMS или скачивать. По представленному многообразию способов организации учебных материалов данная платформа объединяет на единой основе возможности десятков отдельных цифровых сервисов (LearningApps, Thinglink, EdPazzle, Timeline.js и др.). Учителю доступны разнообразные варианты организации и представления учебного контента: инструмент «коллаж» для организации изображения в композицию, вопросы истина / ложь, создание игровых упражнений на развитие памяти и внимания «найди пару», «поиск областей на изображении» или «выбор изображения», «угадай ответ», «произнеси слова», «отметь слова», «перетаскивание», «найти слова», создать викторину, тестовые вопросы с одним вариантом ответа или множественным выбором, диалоговые карточки для запоминания слов. Можно разместить задания в формате «колонка» для удобной навигации на цифровом устройстве; построить диаграмму, подготовить шаблон для написания обучающимися эссе; сделать изображение интерактивным; создать виртуальный тур с обзором в 360°; шкалу времени, отражающую развитие в течение времени и другие варианты, которые ранее казались невозможными.

Системно рассматривая учителя информатики как человека, являющегося гражданином цифрового общества, как обычного педагога и в то же время специалиста в области информатики и ИКТ, нами разработаны основные характеристики индикаторов его цифровой компетентности по всем ее структурным компонентам (табл. 1, 2, 3).

Таблица 1

Уровневые характеристики индикаторов общепользовательских цифровых компетенций учителя

Базовый уровень	Уровень «цифровое использование»	Уровень «цифровая трансформация»
Когнитивно-эвристический критерий оценки		
знает о возможностях и приемах использования основных цифровых технологий и периодически использует их в повседневной жизни	хорошо ориентируется в нормативно-правовой базе по вопросам цифровизации, знает об эффективных приемах применения на практике цифровых технологий при решении конкретных задач	участвует в реализации задач цифровой трансформации образования и в проектах цифрового развития на основе знаний о потенциале цифровых технологий
Мотивационно-ценностный критерий оценки		
испытывает интерес к возможностям использования цифровых технологий в практической деятельности для решения конкретных задач	осознает ценность и потенциал цифровых технологий,активно внедряет их в деятельность; демонстрирует заинтересованность в расширении своего кругозора в области цифровых технологий и стремление развивать цифровые навыки; выявляет у себя пробелы во владении цифровыми навыками	ориентирован на успешное, творческое и безопасное включение цифровых технологий в практическую деятельность для оптимизации ее результатов
Операционно-праксиологический критерий оценки		
периодически использует цифровые технологии и сервисы для решения практических задач	умеет использовать различные цифровые инструменты, устанавливать и настраивать необходимое программное обеспечение; осознанно внедряет цифровые технологии для повышения качества решения задач и совершенствования собственной деятельности, для решения практических задач и получения услуг; сочетает различные цифровые каналы для общения; соблюдает правила кибербезопасности и цифровой гигиены; владеет методами критического анализа онлайн-контента, оценки достоверности информации	стремится к опережающему развитию у себя цифровых навыков для эффективного использования цифровых технологий в практической деятельности; самостоятельно осваивать новые цифровые платформы, инструменты и сервисы; разрабатывает свои собственные средства коммуникации (блог, форум, собственный сайт)

Таблица 2

Уровневые характеристики индикаторов общепедагогических цифровых компетенций учителя

Базовый уровень	Уровень «цифровое использование»	Уровень «цифровая трансформация»
Когнитивно-эвристический критерий оценки		
стремится учитывать особенности формата педагогического взаимодействия (традиционный формат, дистанционное или смешанное обучение) при целеполагании, выборе методов обучения, отборе цифрового учебного контента; знает основы информационной безопасности; владеет терминологией цифровой среды; понимает особенности взаимодействия в цифровой образовательной среде; владеет этическими нормами взаимодействия в цифровой образовательной среде	хорошо ориентируется в нормативно-правовой базе, регламентирующей вопросы цифровизации образования, знает приемы продуктивного использования существующих цифровых образовательных ресурсов и способы их модернизации, а также создания своих собственных цифровых учебных материалов с соблюдением норм сетевой этики и авторского права; знает виды лицензий; использует современные способы визуализации учебного контента (инфографика, таймлайн, ментальные карты, скрайбинг, интерактивный плакат, кроссенс, кластер, облако слов, дорожная карта, концептуальная карта и др.); осуществляет эффективное управление образовательным процессом с использованием современных цифровых инструментов; способствует достижению обучающимися планируемых личностных, метапредметных, предметных результатов в цифровой образовательной среде; использует цифровые инструменты для повышения мотивации и вовлеченности школьников, а также качества собственных учебных материалов;обеспечивает информационную безопасность обучающихся в цифровом образовательном пространстве, предопределяет потенциальные онлайн-угрозы; осуществляет цифровое воспитание обучающихся	знает приемы использования цифровых технологий для уменьшении трудоемкости (оптимизации) решения педагогических задач, требующих рутинной работы и освобождения дополнительного времени для педагогического творчества, продуктивного взаимодействия с обучающимися

Окончание табл. 2

Мотивационно-ценностный критерий оценки		
диагностирует мотивы обучающихся в овладении цифровыми навыками, управляет вовлеченностью обучающихся в цифровой среде	диагностирует образовательные дефициты у школьников в овладении цифровыми навыками, оказывает точечную методическую поддержку, формирует мотивацию к овладению цифровыми навыками; гибко ориентируется в педагогическом проектировании при разных форматах реализации обучения (традиционный формат, дистанционное или смешанное обучение); создает условия для организации эффективной онлайн-коммуникации участников образовательного процесса, продуктивной обратной связи с обучающимися средствами цифровых технологий; способствует формированию критической самооценки обучающимися поведения; контролирует самостоятельность выполнения школьниками учебных заданий в условиях цифровой среды, при необходимости корректирует их действия	готов эффективно и результативно действовать в цифровой образовательной среде, использовать цифровые технологии в профессиональной педагогической деятельности; готов к активному сотрудничеству, совместной работе в цифровой образовательной среде; с интересом знакомится с функционалом новых цифровых образовательных платформ, инструментов и сервисов, сравнивает их возможности, делает осознанный выбор наиболее подходящих ресурсов, позволяющих оптимизировать педагогическую деятельность и повысить качество решения задач образования; оказывает персонализированное сопровождение каждого обучающегося в цифровой образовательной среде, создает комфортные условия предметно-развивающей среды для овладения школьниками основами цифровой грамотности; формирует у обучающихся мотивационно-ценностное отношение к цифровым технологиям; участвует в инновационных процессах, критически осмысливает опыт успешного и неуспешного использования цифровых инструментов в педагогической практике, делает выводы и определяет перспективы цифровой трансформации общего образования
Операционно-праксиологический критерий оценки		
осознанно и целесообразно осуществляет поиск готового верифицированного образовательного контента, создает собственные цифровые учебные материалы в разных форматах представления (текст, таблицы, видео, аудио и др.), периодически использует ИКТ и цифровые технологии для создания собственного цифрового образовательного контента; умеет интегрировать готовый контент в систему онлайн-обучения; применяет цифровые инструменты для оценки и отслеживания прогресса обучающихся (тесты, анкеты, рейтинговые таблицы в LMS и др. способы)	умеет формулировать учебные задания под соответствующий формат цифровых сервисов, (например, задания для создания игры на установление соответствия, вопросы к викторине, кроссворд, задания на установление последовательности и др.); регулярно и продуктивно использует цифровые технологии, инструменты и сервисы в педагогической практике для поддержки каждого этапа учебного процесса; разрабатывает цифровые образовательные ресурсы, владеет инструментами и средствами формирования цифровой учебной среды; создает и применяет интерактивные учебные материалы для повышения активности учебного процесса; знает современные методы оценивания и умеет использовать сетевые ресурсы и приложения для управления, мониторинга и оценивания хода и результатов проектной деятельности обучаемых; использует цифровые технологии для совместной работы с коллегами внутри и за пределами школы; ответственно относится к сохранности информации и обеспечивает ее конфиденциальность, гарантирует безопасность обучающихся в виртуальном пространстве; использует цифровые сервисы для реализации игровых технологий (геймификация, мультипликация, анимация и т. д.), других образовательных технологий (дискуссии, мозговые штурмы, веб-квесты и т. п.), использует виртуальные лаборатории; умеет систематизировать цифровой образовательный контент, гибко интегрировать его в педагогическую практику с разных платформ; свободно встраивает в образовательную среду элементы онлайн-обучения; использует цифровые технологии для предоставления ученикам обратной связи	находит нетривиальные оптимальные способы решения педагогических задач с помощью цифровых технологий; творчески организует цифровую коммуникацию участников образовательного процесса; умеет профессионально использовать инструменты разработки электронных онлайн-курсов (съемка, отрисовка, верстка, монтаж); стремится оказывать другим учителям и обучающимся методическую помощь в работе с цифровыми инструментами и сервисами; интегрирует цифровые ресурсы для создания в школе инновационной среды; творчески осуществляет выбор форм и методов организации различных видов познавательной активности обучающихся, способствует развитию у них личностных и профессиональных качеств в цифровом образовательном пространстве; систематически отслеживает данные о цифровых результатах обучающихся, чтобы своевременно реагировать и оказать при необходимости дополнительную поддержку конкретным обучающимся

Таблица 3

Характеристики индикаторов предметно-педагогических цифровых компетенций учителя

Базовый уровень	Уровень «цифровое использование»	Уровень «цифровая трансформация»
Когнитивно-эвристический критерий оценки		
знает функции и назначение цифровых образовательных сред и тренажеров предметной области «Информатика»; приемы использования инструментальных программных средств и сервисов предметной области для изучения информационных источников, получения и анализа данных, моделирования объектов и процессов	владеет навыками поиска, накопления и систематизации образовательных ресурсов по информатике; критически оценивает содержание и формат цифрового учебного контента, его ограничения и возможности (текст, видео, инфографика, анимация, интерактивные компоненты), их соответствие образовательным стандартам; дает педагогическое обоснование применению различных форматов контента; использует потенциал цифровых инструментов и сервисов в организации групповой работы и проектной деятельности школьников для повышения эффективности коммуникации и вовлечения обучающихся в активную познавательную деятельность, способствует творческой самореализации обучающихся с помощью цифровых технологий; умеет обеспечить надежную защиту личной и служебной информации (экзаменационных работ, оценок обучающихся, их персональных данных учителя)	способен находить и делать осознанный выбор подходящих вариантов для получения новой цифровой профессии и при необходимости может повышать свою квалификацию в соответствующей предметной области средствами цифровой среды; ориентирован на разработку уникального цифрового образовательного контента; готов осуществлять консультационную помощь обучающимся и их родителям об ответственности и возможностях обеспечения безопасности в цифровом мире
Мотивационно-ценностный критерий оценки		
проводит рефлексивную самооценку положительного и отрицательного опыта использования цифровых технологий	управляет вовлеченностью, мотивацией обучающихся в цифровой среде, способен быстро искать и анализировать необходимую информацию, стремится использовать функциональные возможности цифровых образовательных платформ для организации обучения информатике	готов делиться передовым опытом в области использования цифровых технологий, доступно и интересно рассказывать о сущности каждой новой цифровой технологии (большие данные, искусственный интеллект, технология блокчейн и др.), о цифровых профессиях (например, чем занимается инженер экологической безопасности, специалист по машинному обучению, разработчик интеллектуальных систем на транспорте и др.), внедрять в школьной практике педагогические инициативы, связанные с цифровой трансформацией образования; стремится создавать комфортные условия для цифровой социализации школьников
Операционно-праксиологический критерий оценки		
периодически использует готовые цифровые образовательные ресурсы по информатике при реализации учебных занятий, умеет использовать возможности цифровой образовательной среды для организации проектной и самостоятельной деятельности обучающихся, устанавливает взаимодействие между участниками образовательного процесса с помощью цифровых средств коммуникации	системно и осмысленно использует ресурсы цифровых образовательных платформ, цифровые технологии в организации учебной, самостоятельной, проектной, исследовательской деятельности школьников по информатике; использует на уроках виртуальные лаборатории и виртуальные тренажеры; реализует индивидуальный подход на основе оценки цифровых следов обучающихся; ведет цифровое портфолио обучающихся и свое собственное; использует специализированные онлайн-сервисы для подготовки интерактивных учебных материалов, контрольно-оценочных работ по информатике; осознает и использует межпредметные связи при внедрении цифровых технологий	наполняет содержание уроков информатики элементами непосредственного знакомства обучающихся с цифровыми технологиями и цифровыми инструментами и сервисами в решении конкретных практических задач; делится своим профессиональным опытом и обсуждает его в сетевых профессиональных сообществах; реализует персонализированные образовательные траектории на основе использования технологии искусственного интеллекта; умеет создавать электронные образовательные ресурсы в специальных средах программирования с целью формирования собственной цифровой учебной среды и авторских электронных образовательных ресурсов; разрабатывает новые типы контента на основе подключения плагинов к LMS;

Окончание табл. 3

		умеет собирать и анализировать цифровые следы обучающихся (например, по активности обучающегося в социальных сетях или по итогам участия в видеоконференции), визуализировать данные анализа цифрового следа; использует результаты данного анализа для устранения и корректировки образовательных дефицитов у отдельных обучающихся

Разработанные индикаторы оценки уровня цифровой компетентности учителя информатики позволят на основе независимой оценки своевременно диагностировать существующие у учителей информатики пробелы в области владения цифровыми технологиями и потенциально связанные с этим трудности в вопросах формирования цифровой грамотности обучающихся и выявлять их причины, осуществлять педагогом самооценку своих цифровых компетенций и актуализировать профессиональный уровень согласно стратегиям развития цифровых технологий.

Обсуждение и заключение

Таким образом, изменение роли учителя информатики и необходимость обновления состава его профессиональных компетенций в аспекте цифровой составляющей в современных условиях перехода от информатизации к цифровизации образования требуют формирования у педагога востребованной в цифровой образовательной среде цифровой компетентности. При этом ее формирование должно носить системный и непрерывный характер.

По итогам проведенного исследования можно сформулировать определенные выводы. При формировании цифровой компетентности учителя информатики необходимо:

– учитывать уровень владения учителем информатики ИКТ-компетенциями: развитие цифровых компетенций на их основе от базового уровня к уровню цифрового использования и цифровой трансформации может быть только последовательным и эволюционным и осуществляться на регулярной основе;

– сокращать время на освоение цифровых компетенций за счет воздействия по трем осевым направлениям: точечного дополнения существующих пробелов, расширения горизонтов научного познания в области цифровой трансформации, углубления уровня владения цифровыми навыками;

– работать только с выявленными дефицитами, а не «по площадям» (что предполагает поверхностное освоение);

– привлекать к программам повышения цифровой компетентности педагогов-практиков, обеспечивая практикоориентированность программ повышения квалификации педагогов, когда педагоги-практики смогут делиться своими лучшими практиками, «педагогическими секретами» успешного опыта использования цифровых технологий в сфере образования;

– внедрять в практику наставническую модель взаимодействия при освоении цифровых компетенций (например, клуб продвинутых пользователей, когда любой педагог может быстро связаться и задать интересующий его вопрос);

– непрерывно обновлять методическую подготовку учителей информатики в условиях стремительного развития цифровых технологий, повышения технологичности цифровой образовательной среды.

Список источников

1. Бороненко Т. А., Федотова В. С. Исследование цифровой компетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды школы // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. № 27 (1). С. 51–61.

2. Садулаева Б. С., Халиев М. С-У., Юсупов С. С. Современные требования к профессиональной подготовке будущего учителя информатики // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 319–320.

3. Oshanova N. T., Bukanova A. K., Kazhiakparova Z. S., Salbyrova M. T., Sharmukhanbet S. R. Training future computer science teachers in the context of digitalisation based on the “histor of informatics” course // World Journal on Educational Technology: Current Issues. 2021. № 13 (3). P. 354–369. DOI: 10.18844/wjet.v13i3.5919.

4. Grinshkun A. V., Perevozchikova M. S., Razova E. V., Khlobystova I. Y. Using Methods and Means of the Augmented Reality Technology when Training Future Teachers of the Digital School // European Journal of Contemporary Education. 2021. № 10 (2). С. 358–374.

5. Жигалова О. П., Сепик Т. Г. Особенности профессиональной подготовки учителя информатики на современном этапе // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2018. №13 (6). С. 18–24.

6. Wang B. Cooperative model of the English-writing instruction in informatization education.

Lecture Notes in Electrical Engineering. 2020. № 551. P. 726–732. DOI: 10.1007/978-981-15-3250-4_92.

7. Li N. Informatization teaching of optional courses of physical education in colleges and universities. Advances in Intelligent Systems and Computing. 2020. № 1017. P. 1675–1679. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25128-4_212.

8. Бермус А. Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. № 7 (1). P. 1–10.

9. Яковлева Е. В., Илларионова Л. П., Москвина Е. В. Формирование мотивационно-ценностного компонента цифровой компетентности бакалавров педагогики // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. С. 58–70.

10. Яковлева Е. В. Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав // Концепт. 2021. № 4. С. 46–57. DOI: 10.24412/2304-120X-2021-11021.

11. Чоросова О. М., Аетдинова Р. Р., Соломонова Г. С., Протодьяконова Г. Ю. Концептуальные подходы к идентификации цифровых компетенций педагогов: Когнитивное моделирование // Образование и саморазвитие. 2020. № 3 (15). С. 189–202.

12. Antoniett C., Cattaneo A., Amenduni F. Can teachers' digital competence influence technology acceptance in vocational education? // Computers in Human Behavior. 2022. № 132. P. 1–9.

13. Tang L., Gu J., Xu J. Constructing a Digital Competence Evaluation Framework for In-Service Teachers' Online Teaching // Sustainability. 2022. № 14 (9). C. 5268.

14. Silva J., Cerda C., Fernández-Sánchez M. R., León M. Teacher digital competence of teachers in initial training of Chilean public universities // Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado. 2022. № 97 (36.1). C. 301–319.

15. Balaban I., Sobodić A. From Teachers' Perspective: Can an Online Digital Competence Certification System Be Successfully Implemented in Schools? // Applied Sciences. 2022. № 12 (8). P. 3785.

16. Shurygin V., Ryskaliyeva R., Dolzhich E., Dmitrichenkova S., Ilyin A. Transformation of teacher training in a rapidly evolving digital environment // Education and Information Technologies. 2022. № 27(3), P. 3361–3380.

17. Zhao Y. Y., Qian D. M. Comparative analysis of current situation of education informatization in urban and weak areas in China // ICCE 2018–26th International Conference on Computers in Education, Main Conference Proceedings. 2018. P. 793–795.

18. Бороненко Т. А., Федотова В. С. Цифровая образовательная среда школы как основа формирования цифровой грамотности школьников // Педагогика информатики. 2021. № 1. С. 1–17.

19. Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 4. С. 9–27. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-5-9-27.

20. Тесленков А. Ю. Самоорганизация в профессиональной деятельности будущего учителя // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2014. № 1 (1–2). С. 240–243.

21. Кривцун Е. П. Самоопределение личности будущих педагогов начального образования: основные виды и особенности становления // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2020. №197. С. 162–169.

References

1. Boronenko T. A., Fedotova V. S. The study of digital competence of teachers in the context of digitalization of the educational environment of the school. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya* = Bulletin of Samara University. History, Pedagogics, Philology. 2021; 27(1):51-61 (in Russ.)

2. Sadulaeva B. S., Khaliev M. S-U., Yusupov S. S. Modern requirements for the professional training of a future computer science teacher. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = The world of science, culture and education. 2018; 6(73):319-320 (in Russ.)

3. Oshanova N. T., Bukanova A. K., Kazhiakparova Z. S., Salbyrova M. T., Sharmukhanbet S. R. Training future computer science teachers in the context of digitalisation based on the "history of informatics" course. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 2021; 13(3):354-369. DOI: 10.18844/wjet.v13i3.5919.

4. Grinshkun A. V., Perevozchikova M. S., Razova E. V., Khlobystova I. Y. Using Methods and Means of the Augmented Reality Technology when Training Future Teachers of the Digital School. *European Journal of Contemporary Education*. 2021; 10(2):358-374.

5. Zhigalova O. P., Sepik T. G. Features of professional training of a computer science teacher at the present stage. *Uchenye zapiski Zabaikalskogo gosudarstvennogo universiteta* = Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2018; 13(6):18-24 (in Russ.)

6. Wang B. Cooperative model of the English-writing instruction in informatization education. *Lecture Notes in Electrical Engineering*. 2020; 551:726–732. DOI: 10.1007/978-981-15-3250-4_92.

7. Li N. Informatization teaching of optional courses of physical education in colleges and universities. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2020; 1017:1675-1679. DOI: 10.1007/978-3-030-25128-4_212.

8. Bermus A. G. Actual problems of teacher education in the era of digital transformation: a theoretical review. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* = Pedagogy. Theory & Practice. 2022; 7(1):1-10 (in Russ.)

9. Yakovleva E. V., Illarionova L. P., Moskvina E. V. Formation of the motivational-value component of digital competence of Bachelors of Pedagogy. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* = Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics. 2022; 1:58-70 (in Russ.)

10. Yakovleva E. V. Digital competence of the future teacher: component composition. *Koncept* = Concept. 2021; 4:46-57. DOI: 10.24412/2304-120X-2021-11021 (in Russ.)

11. Chorosova O. M., Aetdinova R. R., Solomonova G. S., Protod'yakonova G. Yu. Conceptual approaches to the identification of digital competencies of teachers: Cognitive modeling. *Obrazovanie i samorazvitie* = Education and Self-Development. 2020; 3(15): 189-202 (in Russ.)

12. Antoniett C., Cattaneo A., Amenduni F. Can teachers' digital competence influence technology acceptance in vocational education? *Computers in Human Behavior*. 2022; 132: 1-9. DOI: 10.1016/j.chb.2022.107266.

13. Tang L., Gu J., Xu J. Constructing a Digital Competence Evaluation Framework for In-Service Teachers' Online Teaching. *Sustainability*. 2022; 14(9): 5268. DOI: 10.3390/su14095268.

14. Silva J., Cerda C., Fernández-Sánchez M. R., León M. Teacher digital competence of teachers in initial training of chilean public universities. *Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*. 2022; 97(36.1):301-319.

15. Balaban I., Sobodić A. From Teachers' Perspective: Can an Online Digital Competence Certification System Be Successfully Implemented in Schools? *Applied Sciences*. 2022; 12(8):3785.

16. Shurygin V., Ryskaliyeva R., Dolzhich E., Dmitrichenkova S., Ilyin A. Transformation of teacher training in a rapidly evolving digital environment. *Education and Information Technologies*. 2022; 27(3):3361-3380.

17. Zhao Y. Y., Qian D. M. Comparative analysis of current situation of education informatization in urban and weak areas in China. *ICCE 2018–26th International Conference on Computers in Education, Main Conference Proceedings*. 2018. Pp. 793-795.

18. Boronenko T. A., Fedotova V. S. Digital educational environment of the school as the basis for the formation of digital literacy of schoolchildren. *Pedagogika informatiki* = Pedagogy of computer science. 2021; 1:1-17 (in Russ.)

19. Monahova L. Yu., Fedotova V. S. Praxiocentrism in the professional standard of a teacher. *Obrazovanie i nauka* = The Education and Science Journal. 2017; 19(4):9-27. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-5-9-27.

20. Teslenkov A. Yu. Self-organization in the professional activity of the future teacher. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2014; 1(1-2):240-243.

21. Krivtsun E. P. Self-determination of the personality of future primary education teachers: main types and features of formation. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena* = Izvestia Herzen University Journal of Humanities & Sciences. 2020; 197:162-169.

Информация об авторах:

Бороненко Т. А. – заведующий кафедрой информатики и информационных систем, д-р. пед. наук, проф.

Федотова В. С. – доцент кафедры информатики и информационных систем, канд. пед. наук, доц.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about authors:

Boronenko T. A. – Head of Department of Computer Science and Information Systems, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.

Fedotova V. S. – Associate Professor of Department of Methods of pre-school and primary education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

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

The authors declare no conflicts of interests.

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

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

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 20–26.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):20-26.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37: 7(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_20

Формирование готовности педагога-художника к сохранению и приумножению этнокультурного наследия

Валерий Амбарцумович Варданян[1*], Татьяна Юрьевна Нуянзина[2]
[1, 2]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]valera_vardanyn@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0003-1446-5880
[2]tancha0410@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-1721-668X

Аннотация. Проблема сохранения национальных традиций, обрядов, национальной культуры существовала всегда, так как любой человек живет и развивается в конкретной социокультурной среде, принадлежит к конкретному этносу. Актуальность исследования обусловлена необходимостью включения традиционной обрядовой культуры в современный процесс образования с целью максимального использования ее воспитательных возможностей относительно юных поколений: сделать их наследниками своей культуры, передать им традиции мироотношения их предков и вписать в их сознании национальную культуру во все многоцветие человеческой цивилизации. Материалом для исследования послужили творческие работы студентов, выполненные по мотивам народных праздничных обрядов, в частности мордовской свадьбы. Исследование выполнено с учетом двух ведущих подходов: этнокультурного (учитывающего этнические и культурные особенности при создании художественного образа произведения) и психодидактического (учитывающего эмоционально-символическое содержание конкретного изображаемого обряда и выбор выразительных средств графики для его выражения).

Ключевые слова: формирование готовности, этнокультурный подход, дидактический подход, народная обрядовая культура, мордовская свадьба, эмоционально-символическое содержание, средства графики

Благодарности: работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) по теме «Формирование готовности будущего педагога-художника к сохранению и приумножению этнокультурного наследия».

Для цитирования: Варданян В. А., Нуянзина Т. Ю. Формирование готовности педагога-художника к сохранению и приумножению этнокультурного наследия // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 20–26. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_20.

PEDAGOGY

Original article

Formation of the teacher-artist readiness to preserve and increase the ethnocultural heritage

Valeriy A. Vardanyan[1*], Tatiana Yu. Nuyanzina[2]
[1, 2]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]valera_vardanyn@mail.ru*, https://orcid.org/0000-0003-1446-5880
[2]tancha0410@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-1721-668X

Abstract. The problem of preserving national traditions, rituals, and national culture has always existed, since any person lives and develops in a specific socio-cultural environment, belongs to a specific ethnic group. The relevance of the article is due to the need to include traditional ritual culture in the modern educational process in order to maximize the use of its educational opportunities for young generations: to make them heirs of their culture, to pass on to them the traditions of the world relations of their ancestors and to inscribe in their minds the national culture in all the multicolour of human civilization. The material for the study was

© Варданян В. А., Нуянзина Т. Ю., 2022

the creative works of students, based on folk festive rituals, in particular the Mordovian wedding. The study was carried out taking into account two leading approaches: ethno-cultural (taking into account ethnic and cultural characteristics when creating an artistic image of a work) and psychodidactic (taking into account the emotional and symbolic content of a particular depicted rite and the choice of expressive means of graphics for its expression).

Keywords: formation of readiness, ethnocultural approach, didactic approach, folk ritual culture, Mordovian wedding, emotional and symbolic content, means of graphics

Acknowledgements: the work was carried out within the framework of a grant for conducting research in priority areas of scientific activity of the Mordovian State Pedagogical University (MSPU) on the topic "Formation of the future teacher-artist readiness for preservation and enhancement of ethnocultural heritage».

For citation: Vardanyan V. A., Nuyanzina T. Yu. Formation of the teacher-artist readiness to preserve and increase the ethnocultural heritage. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):20-26. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_20.

Введение

Россия – многонациональная страна, и у каждого народа есть свои обычаи, традиции, обряды, праздники. Мы часто сталкиваемся с тем, что праздник один, а празднуют его все по-разному, со своими обрядами и традициями.

Обычаи и обряды мордвы имеют сложную структуру. Религия, поверья, магия, песни, игры и др. – все это используется в разных его сочетаниях. Почти в любом ритуале прослеживается обращение к необычным созданиям с разными мольбами, подкрепленное дарованиями. Под дарами понимается еда, зерно, одежда. Имели место и жертвоприношения.

Включение традиционной обрядовой культуры в современный процесс образования поможет сформировать представление о наиболее распространённых тонкостях обрядовой культуры, взаимодействии ее частей, механизмах системы передачи завещанного наследия будущему поколению, так как с уходом старшего поколения есть вероятность того, что уникальность мордовской культуры будет утрачена. Массовая культура вытесняет традиционную обрядность, поэтому до наших потомков может дойти лишь часть сохранившихся классических обычаев и обрядов. Это наиболее важно сейчас, во времена «сбитых» нравственных ориентиров у молодежи, тогда как духовная культура – это отличительный знак этноса. Поэтому важно выявить возможности подготовки будущего педагога к включению этого богатейшего этнокультурного пласта в содержание образования.

Процесс формирования готовности будущего педагога-художника к сохранению и приумножению этнокультурного наследия можно наполнять разными содержательно-тематическими линиями. Раскроем их особенности на примере эрзянского свадебного обряда, тематика которого стала содержательной основой для создания нашей творческой композиции не случайно. В первую очередь это связано с тем, что М. Е. Евсевьев – мордовский учёный-просветитель, фольклорист и этнограф – посвятил множество трудов именно мордовскому народу. Его труд «Мордовская свадьба» вызвала у нас особый интерес, потому что свадебный мордовский обряд в корне отличается от современного. Более того, современной молодежи навязываются западные ценности девалоризации семейных отношений, а эта тематика может стать мощным импульсом для тонкой организации работы по преодолению чуждых воспитательных ориентиров.

Обзор литературы

Готовность к деятельности, в том числе и художественно-творческой, подразумевает состояние, при котором все сделано для того, чтобы человек мог приступить к выполнению этого вида деятельности. Проблема формирования готовности обучающегося к творческой деятельности широко представлена в современных исследованиях. С. Н. Горшенина и С. В. Ирышкова в своей работе анализируют различные подходы к определению понятий *готовность, готовность к воспитательной деятельности, готовность к творческой воспитательной деятельности* [1]. Творческая деятельность имеет большое значение в развитии ребенка, она формирует образное мышление, воображение, восприятие, фантазию, способствует эстетическому воспитанию средствами искусства [2].

Особенностью художественно-творческой деятельности является то, что она в большей степени выполняется самостоятельно, и обучающемуся необходимо быть готовым к ее выполнению. Проблему формирования готовности студентов-дизайнеров к самостоятельной творческой деятельности рассматривают А. А. Никулин и Л. Г. Савенкова [3]. На примере самостоятельной работы студентов-архитекторов О. Б. Акимова и А. В. Киселева анализируют основные методологические подходы к формированию их готовности к профессионально-твор-

ческой деятельности [4]. Ю. В. Власенко выявляет проблемы, возникающие при формировании профессиональных способностей, необходимых студентам-дизайнерам в предстоящей профессиональной деятельности в процессе проектирования [5]. Готовность обучающихся к творчеству в процессе проектной деятельности рассматривается в трудах Е. А. Кагакина и коллег [6]. В. А. Варданян с коллегами обосновали педагогические условия, способствующие формированию готовности обучающихся к созданию художественного образа в живописном произведении, которые обогащают современную дидактику и методику высшего художественно-педагогического образования [7].

Создание художественных образов на этнокультурном материале начинается с исследования обычаев и обрядов. Обычай – это «стереотипный способ человеческой деятельности, копируемый новыми поколениями…, а обряд – это «совокупность действий стереотипного характера, которой присуще символическое значение»[1]. Если говорить о разнице этих двух терминов, то следует обратить внимание на конкретность в первом случае и комплексность – во втором. В обычаях и обрядах мордвы заложен огромный гуманистический потенциал, который является фундаментом нравственного и духовного воспитания, с помощью которого можно будет не только сформировать в сознании обучающихся представление об искусстве и культуре родного края, но и сделать их наследниками национального достояния, передать традиции и мастерство, дать осознание личной причастности к корням родной земли и всему человеческому роду в целом.

Мордовскую свадьбу, которая сочетает в себе народную обрядовую культуру и фольклорную словесность [8], можно сравнить с самостоятельным драматическим произведением, которое имеет свой уникальный сценарий. Наше исследование нацелено на выявление особенностей организации работы будущих педагогов-художников по созданию графического образа мордовской свадьбы в контексте формирования их готовности к сохранению и приумножению этнокультурного наследия [9].

Материалы и методы

Материалом исследования послужили творческие работы студентов, посвященные народным праздничным обрядам, выполненные в различных техниках: живопись, графика, декоративно-прикладное искусство. В данном исследовании использованы методы изучения научных источников и анализа опыта выполнения композиций по изобразительному искусству, посвященных народным праздничным обрядам. Исходя из обращения к теме народных праздничных обрядов, в частности мордовской свадьбе, исследование выполнено с учетом двух ведущих подходов: этнокультурного (учитывающего этнические и культурные особенности при создании художественного образа произведения) и психодидактического (учитывающего эмоционально-символическое содержание конкретного изображаемого обряда и выбора выразительных средств графики для его выражения).

Результаты исследования

Готовность педагога-художника к сохранению и приумножению этнокультурного наследия – это разновидность художественно-педагогической компетенции, в которой аккумулируются действия, обеспечивающие возможность исследовать этнокультурное наследие, выбирать в нем тематическое содержание и использовать его в художественно-творческой и художественно-педагогической деятельности, обеспечивая воссоздание традиций, формирование бережного отношения к ним и приумножение с учетом современных реалий. Процесс формирования этой готовности имеет свои особенности, которые рассмотрим на примере мордовской свадебной традиции.

Началом организации работы будущих педагогов-художников с материалами этнокультурного наследия стало исследование последовательности обрядов мордовской свадьбы и их содержательно-духовного наполнения для отбора тематических линий предстоящего графического образа. В свадебном обряде мордвы образ невесты – центральный. Жених отходит на второй план. Все обряды происходят в основном вокруг невесты, около нее или из-за нее. Невеста – проявление внутреннего конфликта, несущее в себе психологическую и эмоциональную нагрузку. Свадьба построена на борьбе женского и мужского начал – разделении на два дома. Свадьба для невесты – это страдание, это этап, который должна пройти каждая женщина, хочет она того или нет. В душе невесты происходит постоянная борьба – между девичеством и замужеством, между страстью и рассудком. За пятнадцать дней до свадьбы она начинала плакать и причитать – оплакивать свое девичество, причитать о страхе замужества и его непринятии в своей душе. Патриархальный строй семьи был ужасом и погибелью для девушек, но они ничего не могли с этим сделать. Женщина не имела права голоса в семье, никаких прав, была лишь только рабыней, исполняющей домашние обязанности. Невесту выбирали по удачной фигуре – чем крепче, тем лучше перенесет тяготы рабочего труда. Мордовская невеста – это воплощение всенарод-

[1] *Евсевьев М. Е.* Мордовская свадьба. Саранск : Мордовское книжное издательство, 2012. 280 с. ISBN 978-5-7595-1852-5.

но-художественного и социального образа женщины девятнадцатого века.

С женщины-матери начинается духовно-нравственное становление культуры ребенка. Поэтому она представляет для нас объект особого внимания. Какой она была, та пятнадцатилетняя девушка-невеста, которой предстояло стать супругой и матерью, какие эмоции она испытывала, что было на ее душе в момент совершения обряда? На эти и другие вопросы предстояло найти ответы в творческой работе.

Прежде чем начать композиционные поиски, мы углубились в изучение последовательности свадебного обряда. М. Е. Евсевьев делит весь свадебный цикл на следующие самостоятельные части: 1) сватовство; 2) приготовление к свадьбе; 3) свадьба в доме жениха; 4) свадьба в доме невесты; 5) приезд свадебного поезда к невесте; 6) свадьба в доме жениха после венчания.

При выборе композиции нам хотелось уйти за пределы семейно-бытовых проблем. Было решено остановиться на четвертой части свадьбы – обрядам в доме невесты *(Свадьбась тейтеренть кудосо)*, так как это является главным кульминационным событием. Первый день начала обряда в доме невесты *(кашадо ярцамо чи)* – это день каши: родственницы и подруги приносят по чугунку каши и угощают невесту. Ей нужно поесть из каждого чугунка, а после ночных причитаний утром угостить всех салмой *(тейтерень салмат)*.

Баня также является важной частью свадьбы. В бане коса расплетается, что символизирует прощание с девичеством. Невеста подходит к матери и показывает свои волосы, причитая. После этого обряда невеста вместе с косой прощается с девичеством и сажает на свою подушку на передней лавке свою незамужнюю подругу, оставляя ее взамен себя. Следующим этапом после бани следует укладка сундука *(парень вачкамо)*. Имущество невесты (приданое, которое она начинает вышивать с родственницами и подругами задолго до свадьбы, в зимний период, когда нет полевых работ) укладывается в короб *(парь)*, который покупается свёкром перед свадьбой. После укладки сундука невеста раздает дары всем присутствующим.

После изучения последовательности обрядов в четвертой части свадьбы мы перешли к поискам композиционного решения на эскизе.

Творческую работу было решено сделать в графике. Из всех многочисленных графических материалов выбор пал на сепию. Она помогла нам добиться прозрачной глубины теней, бархатистых штрихов, насыщенного теплого темно-коричневого оттенка. Большая площадь мелка позволяет заполнить большие пространства намного быстрее и интенсивнее по тональности, чем карандаш, а если заточить сепию поострее, то она дает возможность прорисовать мелкие детали. В нашем случае – это вышивка на костюмах эрзянок и на полотенцах. Выбрав сепию, нам хотелось добиться эффекта старой фотографии, эффекта подлинного изображения моментального события.

После поисков композиционного решения мы перешли к разработке более детального эскиза. Было решено объединить работы концептуально в триптих. Он дает зрителю почву для размышлений – что же являлось предпосылкой создания произведения? Триптих выглядит как история, которую зритель может прочитать слева направо. Мордовская свадьба – эмоционально-бытовая драма, описание которой мы предлагаем прочитать в своей работе (рис. 1).

Рис. 1. Эскизы к левой части триптиха (разработано авторами)

В левой части триптиха мы решили изобразить день каши *(кашадо ярцамо чи)*, так как именно с него начинается свадьба в доме невесты. Его также можно назвать первым днем свадьбы. В этой части работы в планах было показать во всей красе костюм невесты-эрзянки.

Праздничная одежда невесты-эрзянки была объемной и многослойной. Многосоставность перебивается большим количеством украшений, особенно на шее. Головной убор *(панго)* был украшен вышивкой в лобной части горизонтальными полосами узоров, проходящих снизу доверху. Костюм невесты составляла праздничная рубашка, расшитая вертикальными полосами узоров. Благодаря такой идее костюма фигура женщины скрывалась. Ее искусственно, с помощью многослойной одежды подгоняли под тогдашние стандарты красоты (крупная женщина была в почете).

В части, посвященной девичьей бане *(Тейтерькссчинь баня)* (рис. 2), мы захотели показать красоту женского тела без тяжеловесного костюма, скрывающего истинные прелести. Женское тело на протяжении многих веков является объектом повышенного внимания – и в живопи-

си, и в графике, и в скульптуре. Женская фигура является олицетворением красоты женского начала. В изъянах и прелестях фигуры читается идеал матери-прародительницы всего живого.

Рис. 2. Эскиз к центральной части триптиха (разработано авторами)

При создании правой части триптиха мы стояли перед выбором изображения нескольких частей свадьбы – расплетения косы, что идет после бани, или укладки приданного. Расплетение девичьей косы отчасти является обрядом, совершавшимся в цикле бани, поэтому было решено остановиться на укладке приданого *(парень вачкамо)* (рис. 3).

Рис. 3. Эскизы к правой части (разработано авторами)

Завершая работу над эскизами, мы пришли к выводу, что следует минимизировать многофигурное исполнение для того, чтобы сконцентрировать внимание на невесте и в психодидактическом отношении добиться более четкого достижения единства переживаемого и выражаемого символического содержания. Хотя невеста и является главным персонажем в свадебном обряде, но она теряется в многочисленных событиях, происходящих вокруг нее. Хотелось уловить ее эмоции, настроение. Стать ею на секунду, прочувствовать ее горе и бессилие над нерушимой традицией, а также признание традиции и готовность следовать ей.

Центральная часть триптиха почти не претерпела изменений. На ней на переднем плане изображена обнаженная невеста с соскальзывающей с бедер простыней. Это позволяет предвосхитить будущие изменения в жизни невесты в связи с физической и духовной чистотой ее предстоящего вхождения в новую жизнь в качестве жены и матери. На заднем плане изображена вторая фигура – одна из подруг, сидящая на лавке, что дополнительно сигнализирует об ожидании перемен. На правой части картины изображена подруга невесты, сидящая в сенях на лавке, занимающаяся укладкой приданого в парь. Лицо ее не весело, так же, как и у невесты, ведь вскоре ее настигнет то же, что она наблюдает. А можно вложить в ее эмоцию двоякое значение – возможно, она завидует невесте и хочет поскорее расплести девичью косу. Поэтому эта часть композиции содержит большие возможности для организации работы над образом будущей семейной жизни и его неоднозначностью.

На рисунке 4 представлена готовая творческая работа «Свадьба в доме невесты» *(Свадьбась тейтеренть кудосо)*. Она характеризует один из вариантов завершающей части работы будущих педагогов-художников по созданию графического образа мордовской свадьбы.

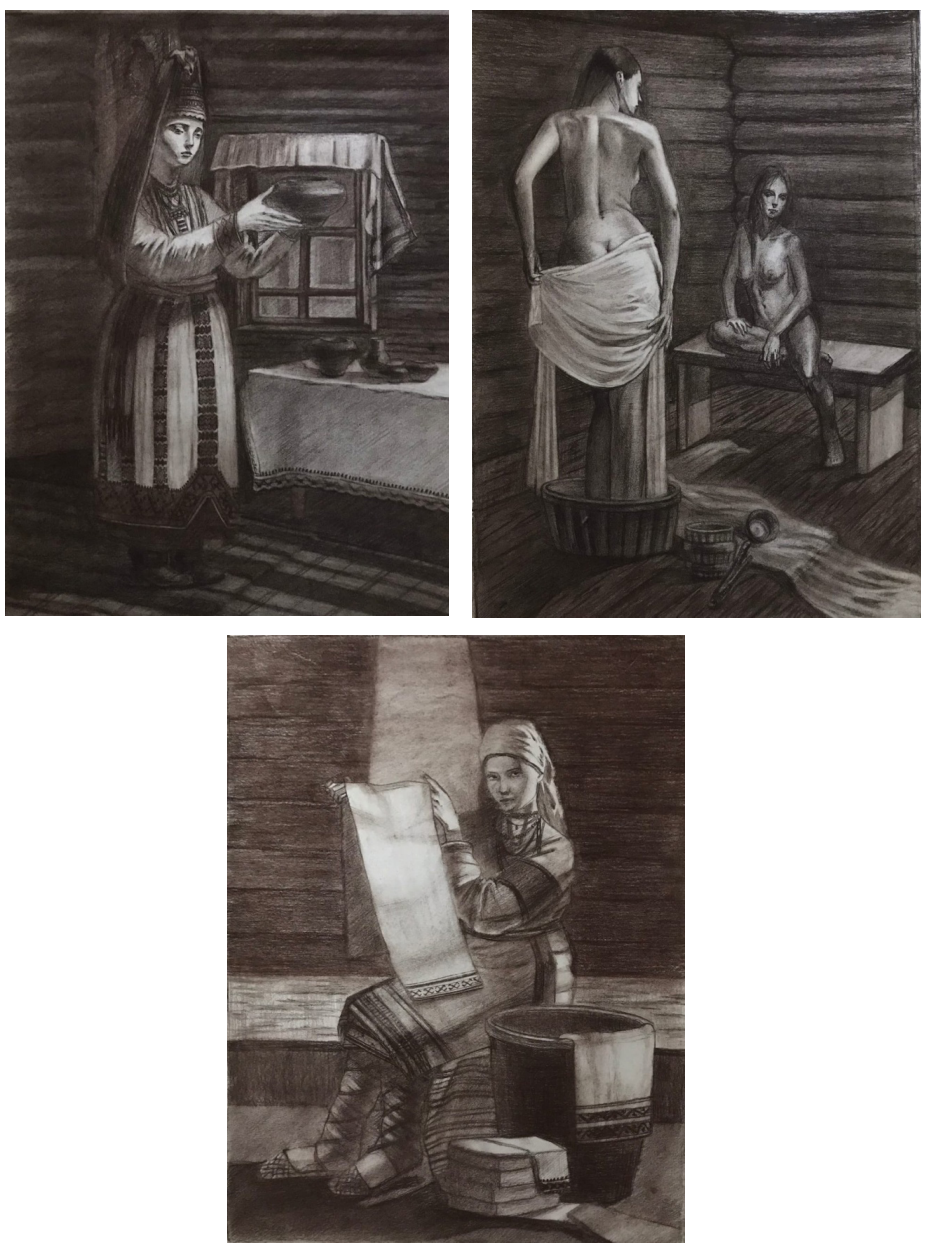


Рис. 4. Т. С. Нуянзина. Триптих «Свадьба в доме невесты» *(Свадьбась тейтеренть кудосо)*. 2021 г., бумага, сепия (разработано авторами)

Подобная творческая работа, с одной стороны, открывает возможность для применения накопленного исследовательского и созидательного опыта при работе будущих педагогов-художников над другими этнокультурными сюжетами в контексте формирования их готовности к сохранению и приумножению этнокультурного наследия. С другой стороны, она становится произведением, которое применяется в выставочной и просветительской деятельности в качестве творческого ресурса для привлечения обучающихся и широких кругов населения к постижению этнокультурных традиций, выработке к ним бережного отношения, поиску путей их сохранения и приумножения.

Обсуждение и заключения

Традиционная обрядовая культура (включающая в себя фольклор, произведения изобразительного искусства, музыку, художественную литературу и театр) является одним из главных ресурсов воспитания юных поколений. Ее познание способно максимально приблизить обучающегося к миру добра и зла, нравственных ценностей и безнравственных действий, при столкновении с которыми формируется личность: растущий человек становится наследником своей культуры, осваивает традиции мироотношения предков и вписывает в своем сознании национальную культуру во все многоцветие человеческой цивилизации. Качество этого познания зависит от многих факторов, важное место среди которых занимает готовность настоящих и будущих педагогов-художников к сохранению и приумножению этнокультурного наследия. Эта готовность представляет собой разновидность художественно-педагогической компетенции, в которой аккумулируются действия, обеспечивающие возможность исследовать и использовать этнокультурное наследие в художественно-творческой и художественно-педагогической деятельности, обеспечивая воссоздание традиций с учетом современных реалий.

Процесс формирования готовности педагога-художника к сохранению и приумножению этнокультурного наследия имеет свои особенности, которые рассмотрены на примере мордовской свадебной традиции. Он включает ряд этапов: исследование конкретных традиций и их содержательно-духовного наполнения для отбора тематических линий предстоящего графического образа; поиск композиционного решения на эскизе; анализ эскизов и создание замысла композиции; выполнение творческой работы конкретными средствами выражения художественного образа; применение созданного произведения в выставочной и просветительской деятельности в качестве творческого ресурса для приобщения обучающихся и широких кругов населения к постижению этнокультурных традиций, их сохранению и приумножению.

Целесообразно базировать этот процесс на двух ведущих подходах: этнокультурном и психодидактическом. Этнокультурный подход ориентирует на постижение этнического и культурного своеобразия в создаваемом образе, а психодидактический – на достижение единства переживаемого и выражаемого символического содержания при отборе студентом графических (или живописных) средств художественной выразительности для воплощения замысла в выбранном виде искусства.

Список источников

1. Горшенина С. Н., Ирышкова С. В. Формирование готовности будущих педагогов к реализации воспитательных технологий: сущность и структура понятия // Проблемы образования в условиях инновационного развития. 2020. № 1. С. 48–53.

2. Буянова И. Б., Паршина Л. Г., Зобова И. О. Модель эстетического воспитания детей дошкольного возраста в системе дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 2 (50). С. 25–31. URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/c16/Tom-13_-_1-_aprel_iyun_.pdf (дата обращения 20.05.22).

3. Никулин А. А., Савенкова Л. Г. Педагогическая модель формирования готовности к самостоятельной творческой деятельности у студентов-дизайнеров // Педагогика искусства. 2019. № 4. С. 78–87. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_42395725_43884255.pdf (дата обращения 20.05.22).

4. Акимова О. Б., Киселева А. В. Методологические подходы формирования готовности студентов-архитекторов к профессионально-творческой деятельности в процессе самостоятельной работы // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. Т. 12. № 1 (47). С. 94–102.

5. Власенко О. В. Формирование готовности студентов-дизайнеров к профессиональной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 437.

6. Кагакина Е. А., Каган Е. С., Сахарчук Н. Ю., Тимошенкова О. С. Готовность обучающихся к творческой деятельности: теоретическое обоснование и экспериментальное изучение // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 4 (32). С. 117–122.

7. Варданян В. А., Хомякова И. В., Зобова И. О. Формирование готовности обучающихся к созданию художественного образа в процессе выполнения сюжетно-тематической композиции // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 283–298.

8. Рогачев В. И., Василькина Л. В., Налдеева О. И. Свадебные величальные песни: тематика,

функции, поэтика // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 2 (22). С. 119. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23935798_23308236.pdf (дата обращения 20.05.22).

9. Варданян В. А. Выставочная деятельность как средство развития художественно-педагогической компетентности студента // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 3 (11). С. 13–16.

References

1. Gorshenina S. N., Iryshkova S. V. Formation of readiness of future teachers to implement educational technologies: the essence and structure of the concept. *Problemy obrazovaniya v usloviyakh innovatsionnogo razvitiya* = Problems of education in the conditions of innovative development. 2020; 1:48-53. (In Russ.)

2. Buyanova I. B., Parshina L. G., Zobova I. O. The model of aesthetic education of preschool children in the system of additional education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2022; 13(2):25-31. URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/c16/Tom-13_-_1-_aprel_iyun_.pdf (accessed 05.05.2022). (In Russ.)

3. Nikulin A. A., Savenkova L. G. Pedagogical model of formation of readiness for independent creative activity among design students. *Pedagogika iskusstva* = Pedagogy of art. 2019; 4:78-87. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_42395725_43884255.pdf (accessed 05.05.2022). (In Russ.)

4. Akimova O. B., Kiseleva A.V. Methodological approaches to formation of readiness of architecture students for professional and creative activity in the process of independent work. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspect* = Modern Higher School: innovative aspect. 2020; 1(47):94-102. (In Russ.)

5. Vlasenko O. V. Formation of readiness of design students for professional activity. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2015; 3:437. (In Russ.)

6. Kagakina E. A., Kagan E. S., Sakharchuk N. Yu., O. S. Students' readiness for creative activity: theoretical justification and experimental study. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* = Professional education in Russia and abroad. 2018; 4(32):117-122. (In Russ.)

7. Vardanyan V. A., Khomyakova I. V., Zobova I. O. Formation of students' readiness to create an artistic image in the process of performing a story-themed composition. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = Prospects of science and education. 2020; 4(46):283-298. (In Russ.)

8. Rogachev V. I., Vasilkina L. V., Naldeeva O. I. Wedding majestic songs: themes, functions, poetics. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2015; 2(22):114-119. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23935798_23308236.pdf (accessed 05.05.2022). (In Russ.)

9. Vardanyan V. A. Exhibition activity as a means of developing artistic and pedagogical competence of a student. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2012; 3(11):13-16. (in Russ.)

Информация об авторах:

Варданян В. А. – заведующий кафедрой художественного и музыкального образования, канд. пед. наук, доц., Отл. нар. просвещ. России, Заслуж. учитель РМ.

Нуянзина Т. Ю. – бакалавр направления Педагогическое образование, профиль Изобразительное искусство.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about authors:

Vardanyan V. A. – Head of the Department of Art and Music Education, Ph.D. (Pedagogy), Doc., Excellent in Public Education of Russia, Honored Teacher of the RM.

Nuyanzina T. Yu. – Bachelor's Degree student of Pedagogical Education, profile Fine Arts.

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

The authors declare no conflicts of interests.

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

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

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 27–33.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):27-33.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_27

Применение технологии «Метаплан» в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов

Наталья Викторовна Вершинина[1*], Татьяна Викторовна Татьянина[2], Ольга Ивановна Чиранова[3], Карина Владимировна Малюкова[4]
[1, 2, 3, 4]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]versok3@mail.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-0813-4551
[2]tatianina9@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-9161-386X
[3]chiranovao@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-9451-2116
[4]malyukova2002@inbox.ru, https://orcid.org/0000-0003-4148-9183

Аннотация. Статья посвящена возможности применения технологии «Метаплан» в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов. В работе обозначена необходимость создания условий для образовательного общения, основой которого должны стать открытость, равенство аргументов участников взаимодействия, возможность взаимоконтроля и взаимооценки. Рассмотрен опыт использования метапланирования в образовательном процессе педагогического вуза. Предложены изменения, которые возможно внести в организацию работы с использованием указанной технологии. Авторы утверждают, что применение названной технологии в образовательном процессе педагогического вуза позволяет развить познавательный интерес, повысить мотивацию, уровень и качество знаний, позволяет структурировать групповые обсуждения, вырабатывать результативные коллективные решения, формировать профессионально-значимые личностные качества будущих педагогов.

Ключевые слова: педагогическая технология, технология взаимодействия, технология метаплан, будущий педагог, учитель начальных классов, профессиональная подготовка

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ и МГПУ) по теме «Подготовка студентов к профессионально-педагогической деятельности средствами технологий взаимодействия».

Для цитирования: Вершинина Н. В., Татьянина Т. В., Чиранова О. И., Малюкова К. В. Применение технологии «Метаплан» в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 27–33. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_27.

PEDAGOGY

Original article

Application of «Metaplan» technology in the process of professional training of future teachers

Natalia V. Vershinina[1*], Tatiana V. Tatianina[2], Olga I. Chiranova[3], Karina V. Malyukova[4]
[1, 2, 3, 4]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]versok3@mail.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-0813-4551
[2]tatianina9@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-9161-386X
[3]chiranovao@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-9451-2116
[4]malyukova2002@inbox.ru, https://orcid.org/0000-0003-4148-9183

Abstract. The article is devoted to the possibility of using the «Metaplan» technology in the process of professional training of future teachers. The paper identifies the need to create conditions for educational communication, the basis of which should be openness, equality of arguments of participants in interaction, the

© Вершинина Н. В., Татьянина Т. В., Чиранова О. И., Малюкова К. В., 2022

possibility of mutual control and mutual evaluation. The experience of using metaplanning in the educational process of a pedagogical university is considered. The changes that can be made to the organization of work using this technology are proposed. The authors claim that the use of this technology in the educational process of a pedagogical university allows to develop cognitive interest, increase motivation, level and quality of knowledge, allows to structure group discussions, develop effective collective decisions, form professionally significant personal qualities of future teachers.

Keywords: pedagogical technology, interaction technology, technology meta-plan, future teacher, primary school teacher, professional training

Acknowledgements: the study was carried out within the framework of a grant for conducting research on priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (CHPU and MSPU) on the topic «Preparing students for professional and pedagogical activity by means of interaction technologies».

For citation: Vershinina N. V., Tatyanina T. V., Chiranova O. I., Malyukova K. V. Application of Metaplan technology in the process of professional training of future teachers. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):27-33. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_27.

Введение

Современное образование пребывает в бесстанном развитии, трансформации существующего, порождении нового. Сегодня педагоги каждой образовательной ступени находятся в поиске инновационных форм и технологий обучения: «В контексте изменений, коснувшихся всех ступеней современной системы образования, исключительно важное значение приобретают разработка и внедрение новых, в том числе интерактивных, форм организации различных видов деятельности» [1, с. 196]. Эффективно организовывать совместную деятельность и общение с обучающимися в результате которых происходят положительные изменения взаимодействующих субъектов, связанные с их внутренним ростом и развитием, приводящие к наиболее полной реализации личности в ситуациях взаимодействия, помогают технологии взаимодействия. «Взаимодействие представляет собой вид непосредственного или опосредованного, внешнего или внутреннего отношения, согласованную деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению значимой для них проблемы или задачи»[1]. В настоящее время сочетание технологии взаимодействия достаточно популярно, в контексте данного исследования определим это понятие как обобщенное название педагогических технологий, представляющих образовательный результат, основанный на совместной деятельности обучаемых и обучающего по заданным последним правилам и моделям. В такой формулировке данное понятие не противоречит определению понятия «интерактивные технологии» – это «технологии, в которых обучение происходит во взаимодействии всех обучающихся, включая педагога. Каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля»[2] [2].

В условиях современных требований к подготовке будущего педагога обучение посредством технологий взаимодействия становится неотъемлемой частью образовательного процесса в вузе: «…специфика подготовки педагогических кадров определяется и всеобщим процессом оптимизации используемых интерактивных ресурсов и технологий, нацеленностью современного общества на повышение качества образования в целом» [3].

Целью данной научной работы является представление опыта применения интерактивной технологии «Метаплан» в образовательном процессе педагогического вуза. Данная технология является одной из форм эффективного педагогического взаимодействия и активно применяется авторами данного исследования в обучении студентов Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева. Вышесказанное позволяет утверждать, что тема данного исследования является актуальной и практически значимой.

Обзор литературы

Об успешности и продуктивности применения технологий взаимодействия в образовательном процессе написано большое количество научных работ.

Исследованиям в области теории деятельности и общения посвящены труды Б. Г. Ана-

[1] *Вулишная А. С., Арасланова А. А.* Педагогическое взаимодействие с семьей как условие успешной адаптации ребенка к школе // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: <a href=»https://scienceforum.ru/2017/article/2017034892»>https://scienceforum.ru/2017/article/2017034892 (дата обращения: 25.05.2022).

[2] *Добрынина Т. Н., Гуляевская Н. В.* Интерактивные технологии обучения в условиях педагогических инноваций // Педагогические науки. 2015. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-tehnologii-obucheniya-v-usloviyah-pedagogicheskih-innovatsiy (дата обращения: 25.05.2022).

ньева, А. Г. Асмолова, Л. С. Выготского, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Г. И. Щукиной. Изучением сущности педагогических технологий занимались В. В. Давыдов, В. А. Дмитренко, Г. Ю. Ксензова, Г. К. Селевко, В. Д. Шадриков, И. С. Якиманская. В работах И. В. Демченко, В. Е. Кемерова, Е. В. Коротаевой, Г. М. Кучинского, В. В. Серикова анализируется диалоговое взаимодействие как фактор интенсификации учебного процесса. В трудах В. К. Дьяченко, И. П. Иванова, М. В. Кларина, Д. Г. Левитеса, Г. К. Селевко и др. представлены технологические подходы к организации взаимодействий в педагогическом процессе.

Теоретические и практические выводы о применении различного рода интерактивных технологий / технологий взаимодействия в образовательном процессе содержатся в работах А. Б. Абухановой, А. Т. Айдарханова, С. А. Бабиной, Н. А. Беловой, О. И. Бирюковой, О. И. Вагановой, Н. В. Вершининой, Н. Н. Горшковой, Е. А. Кашкаревой, Е. В. Коротаевой, Е. А. Кулебякиной, С. И. Люгзаевой, Е. Н. Морозовой, Р. А. Мухитдиновой, И. А. Талышевой, О. В. Терешкиной, С. А. Улановой и др.

Термин «Метаплан» впервые появляется в научных трудах по экономике, связанных с управлением производством; название является собственностью компании «Metaplan GmbH» (Международная консалтинговая фирма по менеджменту). Данный метод был разработан представителями этой компании в конце 70-х – начале 80-х гг. XX в. в Германии с целью повышения эффективности групповых дискуссий в решении бизнес-задач[3]. Более подробно с данным аспектом можно ознакомиться на специальных сайтах[4]. С некоторыми изменениями и дополнениями метаплан нашел свое применение в образовательной сфере в последнее десятилетие. Специфика метапланирования и некоторые аспекты применения данной технологии в педагогическом дискурсе описываются в работах С. С. Кашлева [4], Н. Е. Эргановой [5] и др. При этом вопрос становления, использования и описания данной технологии остается открытым.

Материалы и методы

При проведении исследования использовались теоретические методы (анализ, классификация, синтез, систематизация и обобщение научно-методической литературы, посвященной рассмотрению изучаемой проблематики). Наиболее значимыми эмпирическими методами стали наблюдение, прогнозирование, синтез и анализ результатов научно-педагогической деятельности преподавателей Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева по применению технологии «Метаплан» в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

Результаты исследования

Организация взаимодействия в педагогическом процессе достаточно успешно решается с помощью применения технологии Метаплан. Данная технология, как и многие другие интерактивные технологии, основана на обучении, погруженном в общение. По мнению Е. В. Коротаевой, такое обучение «сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы: транслирующие (односторонние) на диалоговые, т. е. основанные на взаимодействии, взаимопомощи и взаимоответственности» [6, с. 153].

Технология «Метаплан» представляет собой систему разнообразных видов коллективной, групповой и индивидуальной деятельности, промежуточные результаты которых являются исходным материалом для продолжения работы. Суть технологии заложена в самом названии, где вычленяются два основных понятия: план – «заранее намеченная система деятельности, предусматривающая порядок, последовательность и сроки выполнения работ»[5] и «мета – (от греч. *meta* – между, после, через) часть сложных слов, обозначающая промежуточность, следование за ч.-л., переход к ч.-л. другому, перемену состояния, превращение»[6], слово мета- означает некое объединение и даже иерархию: сверх-, над-, меж-, макро-. Таким образом, метаплан – это упорядоченный список, содержащий в себе несколько порядков (планов) других уровней какого-либо феномена, явления или события.

Исходя из сказанного, технология «Метаплан» – «сверхпорядок организации деятельности, некий стратегический порядок работы, включающий ряд тактических порядков. «Метаплан» представляет собой систему разнообразных видов коллективной, групповой и индивидуальной деятельности, промежуточные результаты одной деятельности, которые являются исходным материалом для организации другой деятельности» [4, с. 19].

По мнению Н. Е. Эргановой, элементы метаплана «выполняют многообразные когнитив-

---

[3] Metaplan. Basic Techniques Moderating group discussions using the Metaplan approach. URL: users.ugent.be›~mvalcke/CV/Metaplan_Basiswissen (дата обращения: 25.05.2022).

[4] Metaplan (Метаплан) (Schnelle) Центр Знаний... – 12manage. URL: https://www.12manage.com////methods_schnelle_metaplan_ru.html (дата обращения: 25.05.2022).

[5] *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/160278 (дата обращения: 25.05.2022).

[6] *Ефремова Т. Ф.* Современный толковый словарь русского языка. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/185638/Мета (дата обращения: 25.05.2022).

ные функции и способны закреплять и фиксировать в определенной форме результаты опредмечивания мыслительных процессов», с точки зрения исследователя, «метаплан представляет собой инвариантное множество знаковых форм (элементов), имеющих определенное назначение» [5, с. 37].

Представим стратегию реализации технологии в Мордовском государственном педагогическом университете имени М. Е. Евсевьева.

1-й этап. Выявление и формулирование проблемных вопросов → *2-й этап.* Фиксирование проблем-вопросов на бумаге → *3-й этап.* Индивидуальное смысло- и текстотворчество (создание собственного высказывания) → *4-й этап.* Представление участниками индивидуальных смыслов → *5-й этап.* Анализ, обобщение индивидуальных смыслов в творческих группах → *6-й этап.* Представление итогов работы творческих групп → *7-й этап.* Рефлексия итогов деятельности, взаимодействия.

В этой связи наличие необходимого оборудования – важное условие для успешной реализации технологии взаимодействия. «Опредмечивание мыслительных процессов» возможно при наличии следующего инструментария: доска, листы плотной бумаги (А3), карточки цветные, кнопки / магниты, маркеры / фломастеры, цветные карандаши, фотоаппарат, интерактивная доска, компьютер с выходом в Интернет.

Однако в процессе реализации метаплана на учебных занятиях авторами данной работы вносились некоторые коррективы и дополнения.

Так, апробация показала, что оптимальное количество человек в микрогруппе – не более пяти, самих микрогрупп – три-четыре, соответственно цветов у карточек тоже три-четыре. Каждый участник получает по одной карточке определенного цвета, поэтому члены микрогруппы могут распределяться не всегда случайным образом: педагог, решая образовательные и воспитательные задачи, может ненавязчиво корректировать состав команды, «разбавляя» слабых и сильных студентов, лидеров и аутсайдеров, тем самым сплачивать коллектив.

Применение данной технологии является наиболее действенным на обобщающих, итоговых занятиях.

В начале занятия необходимо ознакомить студентов с основными этапами технологии Метаплан. Важно сразу обозначить, что результатом работы будет план-схема в виде плаката/постера, следовательно, студенты должны быть ознакомлены и с элементами метаплана. Опыт реализации данной технологии показал целесообразность применения мультимедийной презентации. Мультимедийная форма позволяет акцентировать внимание на значимости структурных, схематических элементов и цветовых обозначений для визуализации отображаемых знаний. Кроме того, «перед преподавателем открывается перспектива максимально эффективно применять педагогические интерактивные технологии, активизировать исследовательскую и самостоятельную работу обучающихся, что позволяет студентам применять полученные знания и умения в сходных профессиональных ситуациях, помогает становиться компетентным и конкурентоспособным, способствует формированию их готовности организовать учебный процесс…» [7, с. 56–57]. Обговаривается также использование в метаплане трех или четырех цветов (желательно неярких оттенков), а также не более четырех схематических изображений. Как показала практика, такое количество является оптимальным: легко запоминается, не путает студентов, дает на выходе более высокий результат.

На рисунке 1 представлены названные элементы.

ЭЛЕМЕНТЫ МЕТАПЛАНА

ИЗОБРАЖЕНИЕ	ОБОЗНАЧАЕМЫЕ ПОНЯТИЯ
	Фундаментальные понятия, вопросительные предложения, заголовки
	Названия, заголовки, категориальные понятия
	Основа конструкции, опорные понятия
	Дополнительная информация
	Видовые или единичные понятия
	Нумерация, отдельные моменты важных вопросов

Рис. 1. Элементы метаплана

Алгоритм реализации технологии также представляется на интерактивной доске. Яркие опорные образы-схемы, включающие структурную информацию, позволяют студентам, участвуя в процессе, осознать и запомнить его порядок. И здесь решается важная задача: формируется способность применять технологию в будущей профессиональной деятельности.

Представим процесс реализации технологии Метаплан на учебных занятиях с будущими учителями начальных классов. Студентам раздаются карточки четырех цветов (готовится одинаковое количество карточек каждого цвета), выбирается помощник «стенографист». Педагог предлагает вспомнить основные моменты, изученные в рамках данного модуля, и каждому студенты сформулировать хотя бы по одному проблемному вопросу.

Поскольку тема определена заранее, на формулировку вопросов студентам отводится около трех минут, после чего начинается опрос

участников и фиксирование всех неповторяющихся проблем (для этого и нужен «стенографист»). Так, по модулю «Речевая культура человека и общества» (дисциплина «Речевые практики») проблемным стал вопрос: «А нужно ли защищать русскую речь?», а на итоговом занятии по теме «Типы сложных предложений в современном русском литературном языке» по дисциплине «Русский язык» проблемным стал вопрос: «Нужны ли учителю начальных классов знания о синтаксисе сложных предложений»? Как правило, многие вопросы повторяются, но 2–3 вопроса будут действительно заслуживающими внимания (для исключения форс-мажора педагог также всегда должен иметь «про запас» проблемный вопрос). Стенографист зачитывает неповторяющиеся вопросы, из которых группа выбирает один. Каждый студент записывает этот вопрос на своей цветной карточке. На эти этапы отводится не более 15 мин.

На третьем этапе в течение трех минут студент создает собственное высказывание, записывая с обратной стороны этой карточки ответ на выбранный вопрос.

Следующий этап предполагает представление участниками индивидуальных смыслов, где каждому студенту предоставляется возможность проговорить свои ответы на проблемы-вопросы без подробных комментариев. Во время обмена смыслами (ответами) студенты могут делать индивидуальные пометки, но не могут задавать отвечающему вопросы или комментировать его высказывание.

Очередным шагом становится создание творческих групп. Для этого студентам предлагается распределиться на команды по цвету полученной в начале занятия карточки. Внутри микрогруппы студенты обмениваются индивидуальными смыслами, с целью выработки общего варианта анализируют и обобщают полученную информацию. Педагог раздает студентам листы А3, карандаши, маркеры, фломастеры, участники микрогрупп оформляют результаты своего группового смыслотворчества (рисунки, схемы, графики, таблицы), визуализируя общее высказывание при помощи структурно-схематических элементов и цветовых обозначений (см. рис. 1). Этот этап реализуется в течение 20 минут. В течение этого времени педагог-организатор может сделать фотографии работы микрогрупп, подготовить небольшую презентацию, которую можно будет показать на заключительном этапе занятия.

Представление итогов работы творческих микрогрупп становится предпоследним (шестым) этапом в реализации предлагаемой технологии. Команды поочередно представляют результаты совместной деятельности. Продукты деятельности всех микрогрупп (рисунки, плакаты, схемы и др.) вывешиваются на доске (закрепляются магнитами). Микрогруппа раскрывает проблемный вопрос, основываясь на знаниевой составляющей, защищает свою точку зрения, раскрывая структурные и содержательные элементы получившегося метаплана. Заранее обговаривается, что в представлении-защите принимает участие каждый член микрогруппы. Параллельно метаплан выступающей команды выводится на интерактивную доску, чтобы аудитория могла детально рассмотреть каждый элемент, задать возможные вопросы, выразить согласие либо несогласие с теми или иными позициями. Процесс выступления микрогрупп контролирует и комментирует педагог.

Заключительный этап реализации технологии «Метаплан» – это рефлексия итогов взаимодействия, где каждый участник озвучивает свое эмоциональное состояние в процессе занятия, оценивает собственную деятельность в составе группы, уровень своей компетентности по обсуждаемым проблемам, возможности реализуемой технологии в своей профессиональной деятельности. Практика показала, что на данном этапе помимо устного проговаривания целесообразно предложить студентам поставить отметку себе и каждому участнику группы, это делается на цветной карточке, которая изначально была у студента. В результате преподаватель может одновременно выставить оценки и за работу студента в микрогруппе, выступление в аудитории, и за его письменный ответ на проблемный вопрос, представленный в начале занятия.

Далее педагог подводит итоги взаимодействия, позволяя группе дать общую оценку совместной деятельности и занятию в целом. На интерактивной доске в это время появляется слайд-шоу всех представленных метапланов, а также фотографии, на которых запечатлены студенты в процессе работы микрогрупп. Это всегда вызывает интерес и положительные эмоции аудитории, способствует мотивации к обучению.

Данная технология помогает освоить метод анализа, повышает интерес к изучаемому предмету, развивает познавательную активность, коммуникабельность, умение правильно представить свое мнение и выслушать мнение другого человека; у студентов появляется опыт принятия решений, решения проблем; происходит соотнесение теоретических и практических знаний, что соответствует ФГОС и обеспечивает гарантированное достижение поставленных целей, является существенным фактором повышения эффективности учебной деятельности в целом. Метаплан позволяет структурировать групповые обсуждения и вырабатывать эффективные коллективные решения. Каждый студент

проявляет себя в нескольких аспектах, приобретает интерес, идеи, возможности деятельности и взаимодействия [8]. «Понимание и принятие студентом педагогического вуза идеи овладения знанием не только как объективно существующего явления, но и как обладающего признаками субъектности процесса, когда знания становятся личностными качествами или компетенциями, оказывается чрезвычайно важным» [9, с. 35].

Реализация представленной технологии в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов позволяет решать комплекс дидактических и воспитательных задач, формировать универсальные, общепрофессиональные и специальные компетенции, проводить мониторинговые действия.

Обсуждение и заключения

В данной статье представлена стратегия применения технологии «Метаплан» как формы эффективного группового взаимодействия. Многократное применение этой технологии в работе со студентами педагогического университета в рамках таких дисциплин, как «Педагогика», «Речевые практики», «Русский язык», «Методика преподавания математики», «Естествознание с методикой преподавания», позволило сделать вывод об оптимальном количестве человек в микрогруппе, о необходимости визуализации теоретических положений технологии и порядка ее организации при работе со студентами. Такая организация позволяет организовать эффективную совместную деятельность взаимодействующих субъектов, «менять баланс теоретической и практической составляющих педагогического образования в пользу последней» [3, с. 88]. В результате исследования возможностей применения технологии «Метаплан» был сделан вывод о допустимом целенаправленном разделении студентов на микрогруппы. Такая ненавязчивая коррекция состава позволит педагогу не только достичь планируемых предметных результатов, но и сплотить коллектив, организовать ситуацию успеха для каждого. Неуспевающие студенты будут иметь возможность почувствовать свою включенность и востребованность, возможно, проявить себя с новой стороны.

Полученные образовательные результаты студентов указывают на положительную динамику в формировании профессиональной компетентности будущего учителя посредством использования технологии взаимодействия «Метаплан». При этом авторами не исключается вероятность того, что дальнейшее изучение и применение представленной технологии взаимодействия позволит внести дополнительные предложения по ее совершенствованию с учетом специфики профессиональной области. Внедрение технологии «Метаплан», наблюдение, анализ и обобщение полученных результатов, выводы студентов в процессе рефлексии позволили сделать общее заключение о том, что процесс изучения дисциплин становится более интересным, практикоориентированным, при этом качественно меняется предметная знаниевая составляющая. Данная технология способствует развитию профессиональных личностных качеств, необходимых для успешного взаимодействия педагога с учащимися и может быть использована в образовательном процессе как элемент профессионального становления будущего педагога.

Список источников

1. Вершинина Н. В., Ионова Т. В. Использование интерактивных форм обучения для обогащения словаря младших школьников во внеурочной деятельности по русскому языку // Перспективы науки и образования. 2018. № 4 (34). С. 195–200. URL: pnojournal.wordpress.com/archive18/18-04/ (дата обращения 29.05.2022).

2. Добрынина Т. Н., Гуляевская Н. В. Интерактивные технологии обучения в условиях педагогических инноваций // Педагогические науки. 2015. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-tehnologii-obucheniya-v-usloviyah-pedagogicheskih-innovatsiy (дата обращения: 25.05.2022).

3. Маслова С. В., Кузнецова Н. В., Чиранова О. И., Иванова Т. А. Социальный заказ и содержание методической подготовки учителя начальных классов // Гуманитарные науки и образование. 2021. № 3 (47). С. 83–90.

4. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса. Минск : Университетское, 2000. 95 с. URL: http://www.school13-mozyr.guo.by/uploads/b1/s/11/460/basic/4/730/Kashlev_S.S._Sovremennyie_tehnologii_pedagogicheskogo_protsessa.doc?t=1550043215 (дата обращения: 30.05.2022).

5. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. 2005. 150 с.

6. Коротаева Е. В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика : монография. Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2013. 203 с.

7. Вершинина Н. В., Бабина С. А., Люгзаева С. И. Подготовка будущего учителя начальных классов к использованию современных педагогических технологий в условиях адаптивного обучения // Гуманитарные науки и образование. 2021. № 4 (48). С. 51–58.

8. Антонова М. В. Проблемно-ориентированная педагогическая поддержка профессионального самоопределения школьников: принципы и содержание // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 11. С. 37–43.

9. Татьянина Т. В. Проектное обучение в формировании профессиональной компетентности будущего учителя // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 5. С. 35–39. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnoe-obuchenie-v-formirovanii-professionalnoy-kompetentnosti-buduschego-uchitelya (дата обращения: 30.05.2022).

References

1. Vershinina N. V., Ionova T. V. Using interactive forms of learning to enrich the vocabulary of younger schoolchildren in extracurricular activities in the Russian language. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = Prospects of science and education. 2018; 4(34):195-200. URL: pnojournal.wordpress.com/archive18/18-04/ (accessed 29.09.2021). (In Russ.)

2. Dobrynina T. N., Gulyaevskaya N. V. Interactive learning technologies in the context of pedagogical innovations. *Pedagogicheskie nauki* = Pedagogical sciences. 2015; 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-tehnologii-obucheniya-v-usloviyah-pedagogicheskih-innovatsiy (accessed 25.05.2022). (In Russ.)

3. Maslova S. V., Kuznetsova N. V., Chiranova O. I., Ivanova T. A. Social order and the content of methodological training of primary school teachers. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 3(47):83-90. (In Russ.)

4. Kashlev S. S. Modern technologies of the pedagogical process. Minsk.: Universitetskoe. 2000. 95 p. URL: http://www.school13-mozyr.guo.by/uploads/b1/s/11/460/basic/4/730/Kashlev_S.S._Sovremennyie_tehnologii_pedagogicheskogo_protsessa.doc?t=1550043215 (accessed 30.05.2022). (In Russ.)

5. Erganova H. E. Methods of professional training. Yekaterinburg, Publishing House of the Russian State Prof.-Pedagogical University, 2005. 150 p. (In Russ.)

6. Korotaeva E. V. Fundamentals of interaction pedagogy: theory and practice: monograph. Yekaterinburg, Ed. Ural State Pedagogical University, 2013. 203 p. (In Russ.)

7. Vershinina N. V., Babina S. A., Lyugzaeva S. I. Training the future primary school teacher for the use of modern pedagogical technologies in adaptive learning. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 4(48):51-58. (In Russ.)

8. Antonova M. V. Problem-oriented pedagogical support of professional self-determination of schoolchildren: principles and content. *Professional'noe obrazovanie. Stolica* = Vocational education. Capital. 2017; 11:37-43. (In Russ.)

9. Tatianina T. V. Project-based learning in the formation of professional competence of a future teacher. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* = Siberian Pedagogical Journal. 2012; 5:35-39. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnoe-obuchenie-v-formirovanii-professionalnoy-kompetentnosti-buduschego-uchitelya (accessed 30.05.2022). (In Russ.)

Информация об авторах:

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

Татьянина Т. В. – доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доц.

Чиранова О. И. – доцент кафедры методики дошкольного и начального образования, канд. пед. наук, доц.

Малюкова К. В. – студентка факультета педагогического и художественного образования.

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.

Tatianina T. V. – Associate Professor of the Department of Pedagogy, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Chiranova O. I. – Associate Professor of Department of Methods of pre-school and primary education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Malyukova K. V. – student of the Faculty of Pedagogical and Art Education

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 31.05.2022; одобрена после рецензирования 07.06.2022; принята к публикации 08.06.2022.

The article was submitted 31.05.2022; approved after reviewing 07.06.2022; accepted for publication 08.06.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 34–38.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):34-38.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_34

Методика обучения студентов межфразовым связям в условиях билингвизма

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 представлена методическая система по обучению студентов-билингвов межфразовым связям и отношениям. Исследование проведено с помощью сопоставительно-типологического метода и метода анализа речевых ошибок обучающихся, изучен и обобщен опыт работы преподавателей-словесников. Указывается, что в качестве основной учебной единицы выступает текст, поэтому в экспериментальное обучение были включены задания, основная цель которых – обучение студентов-билингвов анализу текста (главным образом письменного) на родном и русском языках и продуцированию разножанровых речевых произведений. Отмечается, что эффективность работы педагога во многом будет зависеть от его умения строить по градации цепочки необходимых заданий, начиная с более легких (например, свободных диктантов) и заканчивая самыми сложными (сочинениями различных видов). Выполнение заданий такого типа позволит студентам-билингвам овладеть комплексом коммуникативных умений, необходимых для осуществления будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: билингвизм, родной язык, русский язык, межфразовая связь, педагогическая технология, текст как учебная единица, текстовые умения

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 «Лингвометодические основы обучения студентов межфразовым связям в условиях билингвизма».

Для цитирования: Водясова Л. П. Методика обучения студентов межфразовым связям в условиях билингвизма // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 34–38. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_34.

PEDAGOGY

Original article

Methodology for teaching students interphrase links in terms of bilingualism

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

Abstract. The article presents a methodological system for teaching bilingual students interphrase connections and relationships. The study was carried out using the comparative-typological method and the method of analyzing students' speech errors, the experience of the work of language teachers was studied and generalized. It is indicated that the text acts as the main educational unit, therefore, tasks were included in the experimental training, the main purpose of which is to teach bilingual students to analyze the text (mainly written) in their native and Russian languages and produce speech works of different genres. It is noted that the effectiveness of the teacher's work will largely depend on his ability to build a chain of necessary tasks according to the gradation, starting with the easier ones (for example, free dictations) and ending with the most complex ones (compositions of various types). Completing tasks of this type will allow bilingual students to master a set of communicative skills necessary for their future professional activities.

© Водясова Л. П., 2022

Keywords: bilingualism, native language, Russian language, interphrase communication, pedagogical technology, text as a learning unit, text skills

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 (I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Linguistic and methodological basis for teaching students interphrase relations in conditions of bilingualism».

For citation: Vodyasova L. P. Methodology for teaching students interphrase links in terms of bilingualism. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):34-38. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_34.

Введение

Происходящие в стране социально-экономические преобразования требуют обновления содержания как школьного, так и вузовского образования, а в условиях полинационального, соответственно и поликультурного региона, к которым относится и Республика Мордовия, – нового подхода к преподаванию родного и русского языков, так как несмотря на успехи в языковом образовании школьников и студентов, проблема формирования и совершенствования продуктивного билингвизма по-прежнему остается важной.

Опыт преподавания родного и русского языков в школах региона свидетельствует о том, что лучше всего справляются со своими профессиональными обязанностями те педагоги, которые являются продуктивными билингвами. Однако, к сожалению, они не все одинаково хорошо владеют и родной, и русской речью, некоторые из них ошибаются в употреблении средств межфразовой связи, затрудняются в логически последовательном изложении материала или на каком-то одном языке, или на обоих одновременно. Причины этого кроются в несовершенстве как школьной, так и вузовской методики обучения родному и русскому языкам. Анализ письменных работ студентов-первокурсников показывает, что выпускники, особенно выпускники сельских школ, испытывают значительные трудности при построении целостных высказываний, выборе межфразовых средств связи (как содержательных, так и логических и композиционных). Доля нарушений может составлять до трети речевых недочетов. Следовательно, возникает необходимость формирования у будущих учителей родного, русского языков и литературы навыков связной речи, умения свободно излагать свои мысли и чувства на обоих языках. С этой целью необходимо знакомить их с важнейшими способами и средствами связи предложений, реальная жизнь которых возможна только в потоке связной речи. «Вырванное из контекста предложение, – указывает Г. Я. Солганик, – сохраняя свою грамматическую самостоятельность, теряет смысловую полноту, обусловленную тесными связями со смежными предложениями контекста» [1, с. 50].

Обзор литературы

Вопросы обучения студентов и школьников способам и средствам межфразовой связи рассматривались многими лингвистами и педагогами-методистами. Прежде всего, они нашли отражение в русле проблем изучения текста в связи с усилением внимания к функциональному аспекту анализа категорий языка и речи (А. В. Бондарко, И. Р. Гальперин, Т. К. Донская, Г. А. Золотова, Л. М. Лосева, О. А. Нечаева, Н. С. Поспелов, Н. Е. Сулименко, И. А. Фигуровский, Н. М. Шанский и др.). В учебных целях они нашли применение в методике преподавания русского языка как родного (М. Т. Баранов, Л. И. Величко, А. Д. Дейкина, Т. К. Донская, Н. А. Ипполитова, А. Ю. Купалова, А. Ф. Ломизов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Н. А. Пленкин, Л. А. Тростенцова, Л. П. Федоренко и др.), русского как иностранного (Н. Д. Бурвикова, Г. А. Золотова, Е. А. Реферовская, З. Я. Тураева, Л. В. Щерба и др.). Обучение способам и средствам межфразовой связи получило признание и в методике преподавания русского языка в национальной школе (Г. А. Анисимов, С. А. Арефьева, А. Ш. Асадуллин, Н. З. Бакеева, М. К. Волков, В. Ф. Габдулхаков, К. З. Закирьянов, Р. Б. Сабаткоев, Л. З. Шакирова, Н. Б. Экба и др.). В большинстве исследований отмечается, что процесс обучения должен строиться с учетом теоретических положений, разработанных в рамках коммуникативной лингвистики (И. И. Бабенко, Н. С. Болотнова, И. Р. Гальперин, А. А. Васильева, С. М. Карпенко, Н. А. Купина, О. И. Москальская и др.). Ученые анализируют специфику совершенствования текстовой деятельности студентов педагогического вуза [2–4], обращая внимание на то, что в настоящее время на этот процесс влияет би- и полилингвальный состав участников образовательного пространства [5]. Выделяются работы, в которых представлен дидактический потенциал текста в условиях билингвального обучения [6] с акцентом на возможность его использования в полилингвальном обучении [7–9] (при изучении третьего (и последующего) языка).

Материалы и методы

Методологическую основу нашего исследования составили современные теории общего и профессионального образования, положения лингвометодики о воспитании би- и полилингвальной личности. Нами были использованы сопоставительно-типологический метод, предполагающий анализ грамматических систем родного и русского языков в учебных целях, и метод анализа речевых ошибок обучающихся с целью выявления трудностей усвоения ими межфразовых связей и отношений. Изучен и обобщен опыт работы педагогов родного, русского языков и литературы республики.

Результаты исследования

Анализ лингвометодических работ показывает, что термины *технология* и *педагогическая технология* по-разному трактуются исследователями, между тем оба понятия прочно заняли свое место в научном обиходе. На наш взгляд, в качестве наиболее приемлемой дефиниции можно принять определение *педагогической технологии* как строгого научного проектирования и точного воспроизведения гарантирующих успех педагогических действий. К ее критериальным признакам относятся: а) формулирование четкой цели; б) наличие определенной концепции; в) поэтапная структура деятельности.

При выборе педагогической технологии важно помнить слова А. С. Запесоцкого об инструментально ориентированном обучении. Обучением такого типа ученый называет трансляцию, воспроизводство и освоение знаний, умений, технологий, считая его вторичным по отношению к процессам формирования личности [10]. З. Н. Якушкина указывает, что для того, чтобы педагогический процесс стал технологическим, необходимо выполнение ряда требований. К основным она относит постановку диагностической цели (с указанием требуемого уровня усвоения), проведение объективного контроля эффективности процесса и определение уровня достижения поставленной цели (по данному уровню усвоения), достижение конечного результата с точностью не менее 70 % (по данному уровню усвоения) [11, с. 16]. Исходя из этого, эффективность работы педагога по обучению студентов межфразовым связям в условиях билингвизма во многом будет зависеть от его умения строить по градации цепочки необходимых заданий, начиная с более легких (например, свободных диктантов) и кончая самыми сложными (сочинениями различных видов).

Так как в качестве основной учебной единицы мы определили текст, в экспериментальное обучение нами были включены задания, основная цель которых – обучение студентов-билингвов анализу текста (главным образом, письменного) на родном и русском языках и продуцированию разножанровых речевых произведений. В процессе такой целенаправленной работы у обучающихся формируются необходимые речевые умения, в частности: *текстовые* (произвести филологический анализ текста, указать виды межфразовой связи (контактный, дистантный), способы межфразовой связи (цепная связь, параллельная связь); озаглавить текст, определить его главную мысль и выявить ключевые слова; перевести текст с родного языка на русский или, наоборот, с русского языка на родной; передать содержание текста и пр.); *жанровые* (составить собственный текст (в жанре описания, повествования, рассуждения или контаминированном) на основе проанализированного; создать и произнести профессионально направленную речь; написать сочинение-рецензию на прочитанную книгу, просмотренный кинофильм, спектакль и т. д.). Процесс овладения умениями и навыками письменной речи в различных жанрах влияет на речевое развитие студентов-билингвов и служит важным дидактическим средством развития у них культуры профессионального речевого общения. В целом же данная модель позволяет мобилизовать ресурсы повышения качества обучения родному и русскому языкам, решить задачу формирования, а затем и совершенствования умений правильного использования необходимых средств межфразовой связи в продуцируемом тексте, что позволяет говорить о сформированности лингвистической, коммуникативной и профессиональной компетенции.

По итогам экспериментального обучения нами были проведены контрольные работы, направленные на выявление уровня знаний межфразовых связей в тексте, при этом нами учитывалась сформированность языковых навыков – лексических (наличие или отсутствие речевых недочетов) и грамматических (морфологических, синтаксических), а также таких умений, как текстовые (умения раскрывать информацию – содержательно-фактуальную и, главное, содержательно-концептуальную, а возможно, и содержательно-подтекстовую; свертывать / развертывать информацию текста, членить его на смысловые блоки, абзацы, сложные синтаксические целые, делать выводы о соотношении абзаца и сложного синтаксического целого; использовать различные средства межфразовой связи, обеспечивая логическую последовательность изложения текста; выражать собственное отношение к теме высказывания); жанровые (умения выбирать жанр текста в соответствии с речевой ситуацией, использовать необходимые языковые средства при создании текстов различных жанров (например, представить мир в статике с помощью имен существительных и прилагатель-

ных при создании описательных текстов или в динамике с помощью соответствующих темпоральных форм глагола при создании повествовательных текстов и пр.). Выполнение заданий такого типа позволило студентам-билингвам продемонстрировать владение комплексом коммуникативных умений, необходимых для осуществления будущей профессиональной деятельности. Основным критерием оценки стала языковая, текстовая и жанровая правильность продуцированного студентом текста.

Результаты экспериментального обучения свидетельствуют, что уровень знания межфразовых связей, а соответственно уровень развития текстовых умений, у студентов экспериментальной группы значительно выше, чем в контрольной. Расчет критериев нами проводился с помощью F-критерия Фишера, который позволяет статистически достоверно определить зону значимости сопоставляемых процентных долей в каждой из групп – контрольной и экспериментальной. Сопоставление выборок нами проводилось по качественно определяемому признаку: процент испытуемых в одной выборке, характеризирующийся каким-либо качеством, сравнивается с процентом используемых в другой выборке, характеризующихся тем же качеством. Качественно определяемым признаком в наших расчетах стало отсутствие текстовых ошибок в контрольных работах (см. табл. 1).

Таблица 1

Определение уровня текстовых умений студентов-билингвов при обучении межфразовым связям

Группа	Общее кол-во испытуемых	Не допустили текстовые ошибки в контрольных работах		Допустили текстовые ошибки в контрольных работах	
		Кол-во	%	Кол-во	%
Экспериментальная группа	20	15	75	5	25
Контрольная группа	18	7	38,8	11	61,1

Как видим из таблицы, доля студентов-билингвов, не допустивших текстовых ошибок, в экспериментальной группе значительно выше, чем в контрольной. Качественный анализ данных показывает, что они свободно владеют речеведческими знаниями и умениями в области текстообразования, практически не допускают ошибок в использовании способов и средств межфразовой связи, свободно владеют функционально-смысловыми типами речи, демонстрируя более высокий, чем в контрольной группе, уровень владения текстовыми и жанровыми умениями.

Обсуждение и заключения

Таким образом, анализ результатов экспериментального обучения подтверждает, что уровень развития коммуникативных умений письменной речи у студентов-билингвов экспериментальной группы значительно выше, что подтверждает эффективность данной методической системы обучения способам межфразовой связи в тексте, а значит, и культуре профессионального речевого общения. Технология формирования коммуникативной компетенции студентов-билингвов позволила сформировать, а затем и развить прочные и гибкие навыки профессионального речевого общения, снять трудности в осуществлении адекватного речевого акта на родном и русском языках.

Список источников

1. Солганик Г. Я. Синтаксическая стилистика. М. : Высш. шк., 1973. 216 с.

2. Белова Н. А., Водясова Л. П., Кашкарева Е. А., Макарова Д. В. Моделирование и решение профессиональных задач в процессе подготовки мобильного учителя русского языка // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 1 (37). С. 12–19.

3. Водясова Л. П. Методика формирования у студентов навыков и умений текстовой деятельности (на материале функционально-смысловых типов речи) // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 2 (42). С. 37–41.

4. Zhindeeva E. A., Vodyasova L. P., Romanenkova O. A., Gruznova I. B., Ulanova S. A. Immanent modeling in the system of teaching migrant children the fundamentals of russian culture (by way of russian literature) // Espacios. 2018. Т. 39. № 21. С. 36. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35496045 (дата обращения: 30.05.2022).

5. Водясова Л. П., Морозова Е. Н. Межкультурная компетентность как показатель профессионального мастерства мобильного учителя русского языка // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 2 (38). С. 34–40.

6. Мосин М. В., Водясова Л. П., Мосина Н. М., Чинаева Н. В. Дидактический потенциал билингвизма в обучении иностранному языку // Интеграция образования. 2017. Т. 21. № 4 (86). С. 751–764.

7. 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.

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

9. Водясова Л. П., Жиндеева Е. А., Романенкова О. А. Когитологический анализ в обучении русскому языку в национальных школах Казахстана // Гу-

манитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 2. С. 34–41.

10. Запесоцкий А. С. Образование: Философия, культурология, политика. М. : Наука, 2002. 456 с.

11. Якушкина З. Н. Лингвометодические основы обучения будущих учителей чувашской словесности межфразовым связям в практическом курсе русского языка : автореф. дис. … канд. пед. наук. Чебоскары, 2005. 22 с.

References

1. Solganik G. Ya. Syntactic style. Moscow, High school, 1973. 216 p. (In Russ.)

2. Belova N. A., Vodyasova L. P., Kashkareva E. A., Makarova D. V. Modeling and solving professional problems in the process of training a mobile teacher of the Russian language. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 10(1-37):12-19. (In Russ.)

3. Vodyasova L.P. Methods of forming students' skills and abilities of textual activity (based on functional and semantic types of speech). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 11(2-42):37-41. (In Russ.)

4. Zhindeeva E. A., Vodyasova L. P., Romanenkova O. A., Gruznova I. B., Ulanova S. A. Immanent modeling in the system of teaching migrant children the fundamentals of russian culture (by way of russian literature). *Espacios*. 2018; 39(21):36. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35496045 (accessed 05.30.2022).

5. Vodyasova L. P., Morozova E. N. Intercultural competence as an indicator of the professional skills of a mobile teacher of the Russian language. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 10(2-38):34-40. (In Russ.)

6. 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; 4(89):751-764. (In Russ.)

7. Butyaeva O. G., Vodyasova L. P. Conection of the native language with a foreign language: the theoretical and methodological aspect of studying the pragmatic meaning of a word in the Erzya and English languages. *Integraciya obrazovaniya* = Integration of Education. 2006; 4(45):183-186. (In Russ.)

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

9. Vodyasova L. P., Zhindeeva E. A., Romanenkova O. A. Cogitological analysis in teaching Russian in national schools of Kazakhstan. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 9(2):34-41. (In Russ.)

10. Zapesotsky A. S. Education: Philosophy, cultural studies, politics. Moscow, Science, 2002. 456 p. (In Russ.)

11. Yakushkina Z. N. Linguo-methodological foundations for teaching future teachers of Chuvash literature to interphrase connections in the practical course of the Russian language: author. dis. … cand. ped. sciences. Cheboskary, 2005. 22 p. (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 27.05.2022; одобрена после рецензирования 07.06.2022; принята к публикации 08.06.2022.

The article was submitted 27.05.2022; approved after reviewing 07.06.2022; accepted for publication 08.06.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 39–50.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):39-50.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.01
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_39

Цифровая грамотность младших школьников: результаты диагностики

Лилия Викторовна Волкова[1], Лариса Рейновна Лизунова[2], Юлия Сергеевна Волкова[3]
[1, 2]Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия
[1]volkova_lv@pspu.ru,https://orcid.org/0000-0002-1900-922X
[2]lizunova@pspu.ru, https://orcid.org/0000-0003-2624-2772
[3]Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия,
yu.wlkw@gmail.com,https://orcid.org/0000-0002-4256-3229

Аннотация. Обращение к проблеме цифровой грамотности современного человека обусловлено происходящими процессами цифровой трансформации. Неоправданно малое число исследований по проблеме формирования и изучения цифровой грамотности младших школьников подчеркивает актуальность данных вопросов для современной системы образования. Особенно остро стоит вопрос об использовании учениками этой возрастной группы цифровых технологий и ресурсов для решения учебных задач, предопределивший цель проведенного исследования. Основным методом исследования цифровой грамотности младших школьников стала диагностика «Ты и твоя цифровая грамотность», разработанная в рамках реализации прикладного научно-исследовательского проекта Министерства просвещения РФ о функциональной грамотности учеников начальной школы (Гос. задание № 07-00080-21-02 от 18.08.2021 г. номер реестровой записи 730000Ф.99.1). Она предполагала в первой своей части опрос с выбором одного из предложенных вариантов ответа; во второй – решение практико-ориентированной задачи, задания которой позволяют определить уровень сформированности цифровой грамотности (пороговый, базовый, повышенный). При проектировании диагностики основывались на понимании цифровой грамотности как совокупном навыке, базирующемся на ключевых умениях младших школьников – действовать совместно и безопасно в работе с информацией с помощью цифровых средств и сетевых технологий. После анализа полученных результатов сделали два основных обобщения. Первое – младшие школьники имеют определенные знания, умения и навыки, необходимые для работы с информацией в Интернете, которые используют для отдыха и развлечения. Второе обобщение – в решении учебных задач только половина респондентов продемонстрировали пороговый уровень сформированности цифровой грамотности. Результаты исследования позволили определить ориентиры последующего исследования в плане влияния уровня сформированности цифрой грамотности педагога на модель его цифрового наставничества при работе с младшими школьниками.

Ключевые слова: функциональная грамотность, цифровая грамотность, младший школьник, цифровой наставник

Благодарности: работа выполнена при поддержке Министерства просвещения РФ (Гос. задание № 07-00080-21-02 от 18.08.2021 г. номер реестровой записи 730000Ф.99.1); авторы выражают благодарность педагогам школ Пермского края (МАОУ «СОШ № 132 с углубленным изучением предметов естественно-экологического профиля» г. Перми, МАОУ «Лицей № 5» г. Перми, МАОУ «СОШ № 37» г. Перми, МАОУ «СОШ № 1» г. Соликамска, МБОУ «СОШ № 2» п. Березовка, МБОУ ООШ «Дубовская ООШ» и МБОУ ООШ «Переборская ООШ» Березовского района) и руководителям этих временных творческих коллективов за целеустремленность, профессионализм, креативность в процессе апробации и проектирования заданий для формирования цифровой грамотности младших школьников.

Для цитирования: Волкова Л. В., Лизунова Л. Р., Волкова Ю. С. Цифровая грамотность младших школьников: результаты диагностики // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 39–50. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_39.

© Волкова Л. В., Лизунова Л. Р., Волкова Ю. С., 2022

Original article

Digital literacy of primary school students: diagnostic results

Liliya V. Volkova[1], Larisa R. Lizunova[2], Yuliya S. Volkova[3]
[1, 2]Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia, 1volkova_lv@pspu.ru, https://orcid.org/0000-0002-1900-922X
[2]lizunova@pspu.ru, https://orcid.org/0000-0003-2624-2772
[3]Perm State National Research University, Perm, Russia, yu.wlkw@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-4256-3229

Abstract. Digital literacy of a modern person directly depends on the ongoing processes of digital transformation. The unjustifiably small number of studies on the problem of digital literacy development of younger students emphasizes the importance of the issue for the modern education system. The problem of the use of digital technologies and resources by students (especially by primary school students) to solve educational problems defined the purpose of the study. We present the diagnostic "You and digital literacy" that was developed as part of an applied research project of the Ministry of Education of the Russian Federation on the functional literacy of elementary school students (State task No. 07-00080-21-02 dated August 18th, 2021, registry entry number 730000Ф.99.1). The diagnostic was tested by teachers of schools in the Perm Territory and adjusted considering their comments. The first part of the diagnostics consists of multiple-choice questions, the second part offers a few practice-oriented tasks to solve. The tasks allow determining the level of digital literacy: threshold, basic, advanced. Diagnostics is based on the understanding of digital literacy as a cumulative skill based on the key skills of primary school students: to act collaboratively and safely while working with information using digital tools and network technologies. Analysis of diagnostics results shows the following. Firstly, younger students have some knowledge, skills and abilities necessary to work with information on the Internet, which they mostly use for recreation and entertainment. Secondly, only half of the respondents demonstrated a threshold level of digital literacy for solving learning problems.The results of the study determine the guidelines for subsequent research on the influence of the teacher's digital literacy on the model chosen for digital mentoring of primary school students.

Keywords: functional literacy, digital literacy, primary school student, digital mentor

Acknowledgements: The work is supported by the Ministry of Education of the Russian Federation (State task No. 07-00080-21-02 dated August 18, 2021, registry entry number 730000F.99.1). The authors express their gratitude to the teachers of schools in the Perm Territory (Municipal Autonomous General Educational Institution "Secondary School No. 132 with in-depth study of natural and environmental subjects" in Perm, Municipal Autonomous General Educational Institution "Lyceum No. 5" in Perm, Municipal Autonomous General Educational Institution "Secondary School No. 37" in Perm, Municipal Autonomous General Educational Institution "Secondary School No. 1" in Solikamsk, Municipal Budgetary Educational Institution "Secondary school No. 2" in Berezovka village, Municipal Budgetary Educational Institution "Dubovskaya basic educational school" and Municipal Budgetary Educational Institution "Pereborsk basic educational school" of the Berezovsky district) and the leaders of the temporary creative teams for their dedication, professionalism, creativity in the process of designing and testing tasks for digital literacy development of primary school students.

For citation: Volkova L. V., Lizunova L. R., Volkova Iu. S. Digital literacy of primary school students: diagnostic results. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):39-50. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_39.

Введение

Современные процессы трансформации разных сфер деятельности человека обусловлены их неизбежной цифровизацией. Концепт «цифровой» стал важной характеристикой как повседневной, так и профессиональной жизни человека в аспекте новых навыков XXI в. Обоснованно общеупотребительными стали такие словосочетания, как *цифровые технологии, цифровые ресурсы, цифровая трансформация, цифровая образовательная среда, цифровая среда, цифровые навыки, цифровая безопасность, цифровой профиль, цифровая коммуникация, цифровой уроженец, цифровой абориген, цифровая грамотность* и т. д. Такое многообразие «цифровых производных» обусловлено рядом причин.

Во-первых, цифровизация обеспечивает использование современных технологий в разных направлениях жизнедеятельности человека, что

приводит к стиранию границ между физической, материальной, социальной и духовной сферами жизни.

Во-вторых, цифровизация влечет продвижение целых отраслей экономики, промышленности, производства, тем самым способствует появлению новых важных профессиональных компетенций, связанных с программированием, разработкой, сопровождением, продвижением и др.

В-третьих, цифровизация изменяет человеческие отношения и приводит к обретению человеком иных важных социальных ролей, обусловленных роботизацией, искусственным интеллектом, Интернетом вещей, большими данными и пр.

В-четвертых, цифровизация пробуждает в человеке иное понимание и ощущение времени и пространства, что в свою очередь открывает возможности для моделирования и трансформации сетевого пространства под конкретные потребности человека.

Это далеко не полный перечень аргументов, подтверждающих приоритетность «цифры» на данном этапе существования человечества и кардинального расширения его возможностей. Важно подчеркнуть, что «цифровизация» (в самом широком понимании этого слова), с одной стороны, положительно повлияла на технологическое развитие общества; с другой – вызвала множество противоречий в морально-этических, нравственных, ценностных ориентирах человека в «цифровом обществе».

Осознание важности цифровой грамотности для качества жизни современного человека и понимание значимости процесса ее формирования уже в начальной школе делают необходимым поиск ответа на вопрос об условиях формирования цифровой грамотности младших школьников и диагностики полученного результата.

Анализ научных публикаций последних пяти лет показал, что хотя существует большое количество исследований, посвященных вопросам о сущности понятия «цифровая грамотность», ее структуре, ключевых характеристиках и элементах, о существующих в этой деятельности сложностях, о политике государства в этом направлении, вопросам оценивания, диагностики, мониторинга необходимого уровня цифровой грамотности уделяется меньшее внимание. Особенно это касается такой возрастной группы, как младший школьный возраст. Этим и определяется актуальность нашего исследования по подготовке диагностической методики и изучению уровня сформированности цифровой грамотности обучающихся начальной школы.

В статье, подготовленной при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках договора между Министерством просвещения РФ и ПГГПУ о реализации прикладного научно-исследовательского проекта «Условия развития функциональной грамотности среди обучающихся в рамках реализации образовательных программ начального общего образования», мы опишем подготовленную диагностику и представим первичные результаты проведенного исследования.

Обзор литературы

Анализ работ отечественных и зарубежных ученых показал, что при существующем единстве трактовки понятия «грамотность» (как степени владения навыками чтения и письма на родном языке) обнаруживается поливариантность описываемых видов грамотности.

В самом широком смысле принято говорить о функциональной, информационной, компьютерной, финансовой, коммуникативной, правовой, социальной, технологической, экологической грамотности и др. Некоторые исследователи [1] выделяют в определенной сфере деятельности человека читательскую, математическую и естественнонаучную грамотность.

Каждый новый вид грамотности основывается на отдельных аспектах предыдущих, имеет точки пересечения, наслоения, взаимовлияния информационно-семиотических систем разной природы, одновременно присутствующих в жизни человека [2]. При этом расширяется его содержание с учетом новых социальных и личностных целей, исполняемых видов деятельности и используемых средств. Как четвертый всеобъемлющий навык человека цифровой эпохи цифровая грамотность тесно связана с другими видами грамотности: от умения читать, писать, считать через умение понимать и обрабатывать информацию к сформированному представлению о «цифре». При этом «границы между различными видами грамотности не являются четкими, все ее виды следует рассматривать как одну тесную семью» [3, с. 20].

В определении сущности *цифровой грамотности* исследователи едины: беря за основу своих трактовок определение Организации Объединенных Наций, они определяют *цифровую грамотность* как «способность безопасно и надлежащим образом управлять, понимать, интегрировать, обмениваться, оценивать, создавать информацию и получать доступ к ней с помощью цифровых устройств и сетевых технологий для участия в экономической и социальной жизни» (Глобальная справочная система ЮНЕСКО)[1].

[1] Глобальная справочная система ЮНЕСКО по навыкам цифровой грамотности для показателя 4.4.2. (A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2) Unesco Institute for statistics. URL: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf (дата обращения: 18.04.2022).

Относительно структуры цифровой грамотности существуют разные мнения и подходы специалистов разных областей: экономистов, социологов, педагогов, политиков, юристов и т. п. На сегодняшний день исследователи [4–6] пытаются выстроить стройную концепцию цифровой грамотности. Так, содержание цифровой грамотности стало включать компьютерную и информационную грамотность, компетентное использование социальных медиа и сетевых технологий с пониманием основ сетевой безопасности и стандартов сетевого этикета. Понятие *цифровая грамотность* дополняется [7] экологическим отношением к цифровым технологиям как особой среде жизни человека, требующей соблюдения соответствующих норм гигиены и ответственности пользователя.

Философы отмечают культурный аспект цифровой грамотности: «Интернет выступает как культурный феномен, который встраивается в повседневность… В виртуальном пространстве перестают действовать большинство социальных характеристик, таких как гендер, возраст, профессиональный статус, семейное положение, национальность или конфессиональная принадлежность» [8, с. 16].

Некоторые ученые при определении цифровой грамотности отмечают ее практикоориентированность: уверенное, критическое и творческое использование ИКТ необходимо для достижения целей, связанных с работой, трудоустройством, обучением, отдыхом, социальной сферой [9]. В исследовании Н. В. Митяевой *цифровая грамотность* обозначается фактором развития и успеха государства, общества и человека [10].

Т. А. Бороненко, А. В. Кайсиной, В. С. Федотовой, Л. Л. Босовой, Д. И. Павловым, Е. Г. Потупчик поднимаются вопросы развития цифровой грамотности у школьников [11–13]. Многие зарубежные и отечественные исследователи [14–17] рассматривают организационные аспекты формирования цифровой грамотности. И. Н. Розина и О. П. Чигишева подчеркивают ее роль для научно-исследовательской деятельности [18–19]. В отечественных исследованиях [20–22] для решения существующих проблем «цифровизации» представлены модели цифровой грамотности.

Все исследователи сходятся в понимании, что *цифровая грамотность* – это неотъемлемый жизненный навык для человека любого возраста и любой профессии, который живет, работает, учится в современном, особенном, полном возможностей и опасностей цифровом мире. Для продуктивной работы с цифровыми инструментами при удовлетворении своих интересов и потребностей, для качественной жизни в цифровую эпоху, для создания, получения, интерпретации, оценки и передачи информации в этом новом цифровом пространстве нужны навыки, которые в основном еще не преподаются в школах или преподаются частично и односторонне по инициативе некоторых педагогов. Сложности существуют на разных уровнях деятельности: на уровне создания условий для формирования цифровой грамотности; на уровне организации процесса обучения; на уровне результата в части исследования такого параметра, как цифровая грамотность, в том числе цифровая грамотность младших школьников.

Материалы и методы

В процессе анализа научной литературы по проблеме исследования выявлено, как минимум, три модели цифровых компетенций. Первая модель [14] предполагает в составе цифровой грамотности пять областей (информационная грамотность, коммуникация и сотрудничество, создание контента, безопасность, решение проблем), которые в свою очередь раскладываются на 21 компетенцию. В рамках этой модели цифровую грамотность можно рассматривать как новую грамотность, представленную несколькими мультимодальными практиками, в основе которых лежат мультимодальные тексты с использованием нескольких модальностей восприятия, например, зрения и слуха. Во второй модели [23], предложенной Национальным агентством финансовых исследований, прежний перечень цифровой грамотности дополнен шестой компонентой – медиаграмотностью, изначально обозначенной П. Гилстером. Третья модель [24, с. 34] предлагает трехкомпонентное содержание цифровой грамотности: «цифровое потребление, цифровые компетенции, цифровую безопасность».

В названных моделях используются такие понятия, как *безопасность, работа с информацией, управление контентом, ответственность, интеграция, коммуникация и сотрудничество, оценка и создание*. Это позволяет определить *цифровую грамотность* как способность человека безопасно использовать цифровые технологии для получения, обработки, хранения, передачи информации, осуществления коммуникации и сотрудничества, создания и редактирования цифрового контента для решения проблем личного, профессионального и общественного характера.

Цифровая грамотность включает знания, умения и навыки, которые соотносятся с компьютерной грамотностью, ИКТ-грамотностью, информационной грамотностью, медиаграмотностью, правовой грамотностью, экологической грамотностью, но не являются прямой их суммой, а представляют собой новую характеристи-

ку деятельности, основанную на представлении о цифровом формате информации и том потенциале, который несет цифровая форма данных.

Осознание важности цифровой грамотности для качества жизни современного человека и понимание значимости процесса ее формирования уже в начальной школе делают необходимой системную работу по формированию цифровой грамотности младших школьников. При этом в начальной школе, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО), акцент необходимо сделать на умении работать с информацией, на навыке совместной деятельности и на цифровой безопасности.

Под *цифровой грамотностью* нами понимается совокупность знаний, умений, навыков, готовности, способности младшего школьника безопасно и надлежащим образом находить, понимать, интегрировать, оценивать, создавать информацию с помощью цифровых средств и сетевых технологий.

Как уже было отмечено ранее, цифровая грамотность младшего школьника структурно представлена тремя блоками: цифровая компетенция, цифровое потребление, цифровая безопасность. Эти блоки для учеников начальной школы конкретизируются в трех группах умений соответственно: умение действовать совместно, умение работать с информацией, информационная безопасность.

Названные группы умений в свою очередь находят отражение и соотносятся с характеристиками заданий для формирования и оценивания уровня сформированности цифровой грамотности младших школьников (табл. 1). *Пороговый* уровень сформированности цифровой грамотности предполагает задания для самостоятельной работы без взаимодействия с другими и, как правило, без получения обратной связи. *Базовый* уровень допускает выполнение заданий «в паре» с взаимным контролем при проверке результата, но без взаимодействия при решении предложенных задач и упражнений. *Повышенный* уровень предусматривает групповую работу с обязательным ответственным взаимодействием с другими исполнителями и контролем качества полученного результата.

Таблица 1

Соотнесение уровня заданий с уровнем и показателями сформированности цифровой грамотности (ЦГ)

Уровень задания	**I уровень – задания для самостоятельной работы, без взаимодействия с другими и без обратной связи**	**II уровень – задания для парной работы, без взаимодействия друг с другом, но с необходимостью взаимоконтроля**	**III уровень – задания для групповой работы, с обязательностью взаимодействия с другими и контроля правильности выполнения задания**
Уровень ЦГ	*Пороговый*	*Базовый*	*Повышенный*
Показатели ЦГ:			
соответствие организационной форме работы	+	+	+
наличие взаимодействия	–	–	+
наличие обратной связи	–	+	+

Технологическая группа условий, помимо методологических и методических [25], описывает двусторонний характер процесса обучения через действия учителя и действия учеников.

В действиях учеников упор сделан на характеристиках выполняемых ими заданий, уровневая градация которых проведена по трем характеристикам: по самостоятельности выполнения (организационная форма / «цифровое потребление»), по готовности к сотрудничеству (взаимодействие с другими в процессе выполнения задания / «цифровая компетенция»), по наличию контроля (обратная связь / «цифровая безопасность»). Условное соотнесение характеристик заданий с уровнем и показателями сформированности цифровой грамотности способствует системности проектирования условий, процесса и результатов педагогической деятельности. Именно эти теоретические положения легли в основу разработанной диагностики уровня цифровой грамотности младших школьников «Ты и твоя цифровая грамотность».

Цель диагностики – определение уровня представлений младших школьников об использовании ими современных информационно-коммуникационных технологий и цифровых средств для решения учебных задач.

Диагностика включает в себя две части. В первой части «Ты и Интернет» (I) предлагается выбрать один из предложенных вариантов ответа. Во второй «Ты и учеба» (II) – решить предложенную практико-ориентированную задачу.

Диагностику в феврале 2022 г. прошли 1012 обучающихся 3–4 классов школ Пермского края, условно разделенные на примерно равные группы: «большой город», «средний город»,

«малый город»[2]. Для проверки было высказано две гипотезы. Основная гипотеза: младшие школьники являются продвинутыми пользователями («цифровыми аборигенами») и способны эффективно решать учебные задачи с использованием различных цифровых технологий и цифровых средств. Дополнительная гипотеза: уровень сформированности цифровой грамотности младших школьников «большого города» будет выше показателей их сверстников «среднего и малого города».

Результаты исследования

В рамках этой статьи обозначены первичные результаты первых двух блоков диагностики «Ты и твоя цифровая грамотность».

I. Анализ ответов на вопросы в блоке «Ты и Интернет» позволил сделать следующие обобщения.

1.1 «Частота использования Интернета»: часто («ежедневно» и «живу в Интернете») используют Интернет в своей жизни чуть более 70 % обучающихся, остальные респонденты используют его реже («1–2 раза в неделю», «1–2 раза в месяц») либо совсем не используют, что может свидетельствовать о готовности первых применять возможности Интернета для решения разного рода задач и о неготовности вторых к этому. Педагогу важно понять причины (моральные, технические, материальные и др.) как увлечения Интернетом, так и игнорирования его.

1.2 «Время в Интернете»: до 3 часов в день в Интернете проводят около 60 % школьников, от 3-х до 8 часов находятся в Интернете более 30 % детей (из которых 7 % выбрали ответ «живу в Интернете»), что выявляет нарушение допустимых для этого норм времени[3] [27]. Данная статистика обнаруживает значимость вопросов, связанных с гигиеническими нормативами и специальными требованиями к устройству, содержанию и режиму работы в условиях цифровой образовательной среды в сфере общего образования: вопросов о соблюдении временных нормативов (например, не более полутора часов в день в школе для учеников 4-х классов), о выполнении требований к используемым устройствам как электронным средствам обучения (например, размер диагонали планшета не менее 26,6 см), о выполнении гигиенических нормативов (обязательность перерыва для физкультминутки) и т. д. Другая группа возникающих вопросов: как и кем обеспечивается информационная безопасность детей, проводящих значительную часть своего времени в Интернете.

1.3 «Действия в Интернете»: в Интернете младшие школьники чаще всего играют (31 % респондентов), записывают TikTok (17 %), общаются и ищут интересную информацию (по 11 % соответственно). Оставшиеся 30 % ответов вобрали в себя в порядке уменьшения частоты ответов следующие формулировки: «затрудняюсь ответить», «учусь», «веду блог», «ищу друзей», «читаю новости», «делаю покупки», «создаю сайт». Менее всего школьники занимаются созданием сайтов и покупками, что в полной мере соответствует их возрастным потребностям и возможностям.

1.4 «Цель использования Интернета»: примерно седьмая часть (14 %) респондентов использует Интернет для решения учебных задач, остальные обращаются к Интернету для получения радости и удовольствия (74 %) или затрудняются ответить на вопрос (12 %), что свидетельствует о том, что Интернет для значительного большинства младших школьников – средство развлечения и отдыха.

1.5 «Самостоятельность в Интернете»: более половины младших школьников работают в Интернете самостоятельно, без помощи сверстников, родителей и родственников, что требует особого внимания взрослых к информационной безопасности детей и организации системной работы для формирования готовности и способности к безопасной работе с информацией. Ошибочно полагать, что младшие школьники автоматически приобретут необходимые навыки безопасного поведения в Интернете при работе с разного рода информацией.

1.6 «Устройства для Интернета»: половина школьников выходят в Интернет с помощью мобильных телефонов и смартфонов (в большей степени родительских); у одной трети школьников есть дома компьютер (у 18 % персональный, у 15 % – семейный), 8 % школьников используют планшеты. При внешней формальной обеспеченности школьников устройствами для работы в Интернете реальная ситуация выглядит не так оптимистично и позитивно. Требуют ответа неоднозначные вопросы. Степень необходимости обеспечения детей компьютерами и смартфонами для работы в Интернете? Потребность в устройствах для решения учебных задач? Роль педагога в разрешении вопросов о приобретении родителями компьютеров, планшетов, смартфонов как электронных средств обучения.

1.7 «Ответственность в Интернете»: около половины школьников считают, что они са-

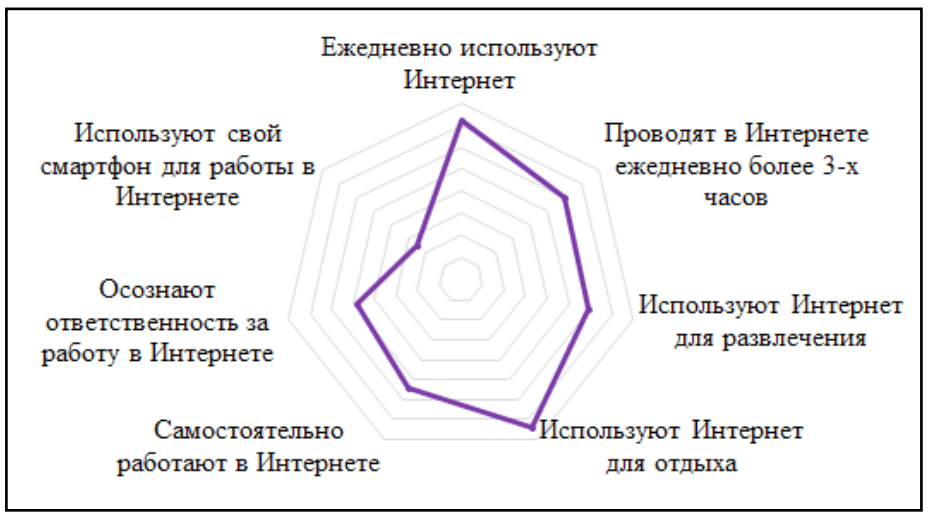
[2] «Малый город» до 50 тыс. жителей, «средний город» – до 100 тыс. жителей, «большой город» – до 1 млн. жителей.

[3] Гигиенические нормативы и специальные требования к устройству, содержанию и режимам работы в условиях цифровой образовательной среды в сфере общего образования.

ми ответственны за результаты работы в Интернете; при этом примерно такая же часть респондентов (около 40 %) затрудняются ответить на поставленный вопрос, что в целом подчеркивает важность и необходимость работы с младшими школьниками по формированию двух навыков: навыков работы с информацией и навыков быстрого принятия решений для безопасной работы.

Диаграмма 1

Обобщенный «портрет» младших школьников по итогам I блока диагностики



Обобщенные результаты первого блока диагностики «Ты и Интернет» (диаграмма 1) позволяют создать *обобщенный «портрет» младшего школьника*, который самостоятельно более 3-х часов в день проводит в Интернете для радости, увлечений и хобби, используя при этом свой или позаимствованный у родственников смартфон.

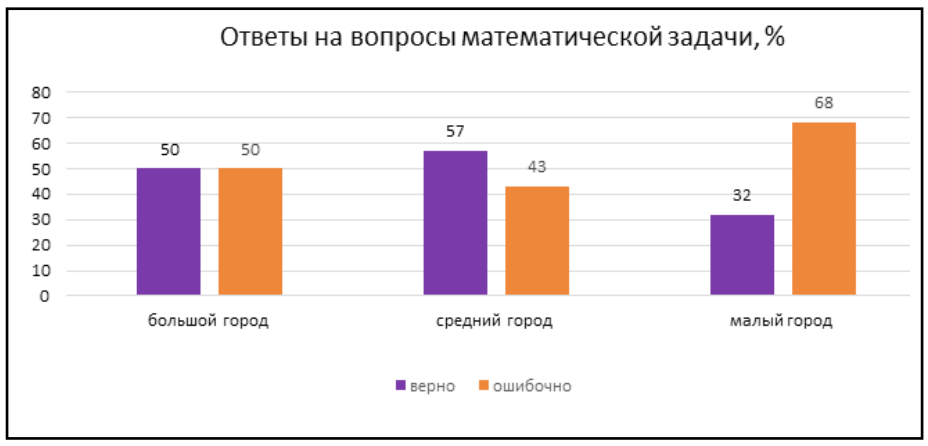
II. Анализ ответов на вопросы в блоке «Ты и учеба» (решение практико-ориентированной задачи в приложении к статье) обнаружил следующие закономерности.

2.1 «Ответы на вопросы после первичного прочтения»: 76 % школьников, работая индивидуально, ответили на вопросы верно, остальные допустили ошибки. Педагогам важно обратить внимание (особенно в группе «малый город») на уровень читательской грамотности школьников, без сформированности которой невозможно формирование цифровой грамотности (диаграмма 2).

Диаграмма 2

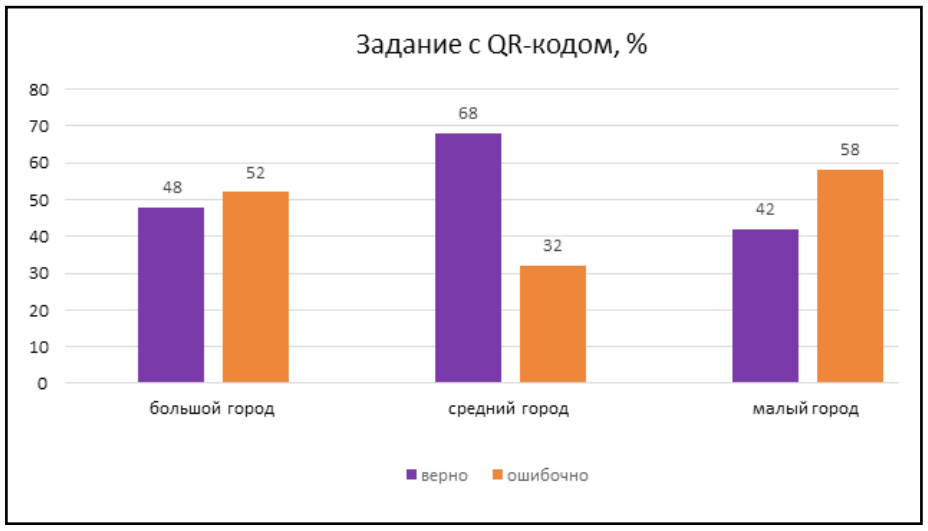
2.2 «Ответы на вопросы математической задачи»: только половина школьников в процессе самостоятельной работы справилась с вопросами математической задачи. Необходимо заметить наличие проблем с уровнем сформированности математической грамотности школьников во всех исследуемых группах, ранжирование которых по показателю «верно выполнившие задание» выглядит следующим образом: «средний город» – «большой город» – «малый город» (диаграмма 3).

Диаграмма 3



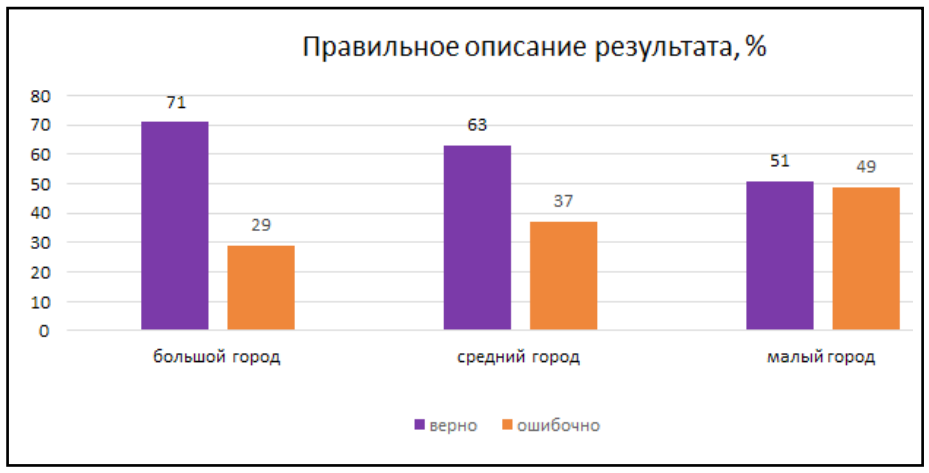
2.3 «Задание с QR-кодом»: с этим заданием справились чуть более половины младших школьников (52 %), решавших самостоятельно математическую задачу, при этом у 60 % школьников, работающих с QR-кодом, их решение совпало с предложенным. Лучшие результаты в этом задании продемонстрировали школьники из группы «средний город», при этом школьники из этой группы задавали вопросы для уточнения, как выполнять это задание, что «для этого можно использовать» (диаграмма 4).

Диаграмма 4



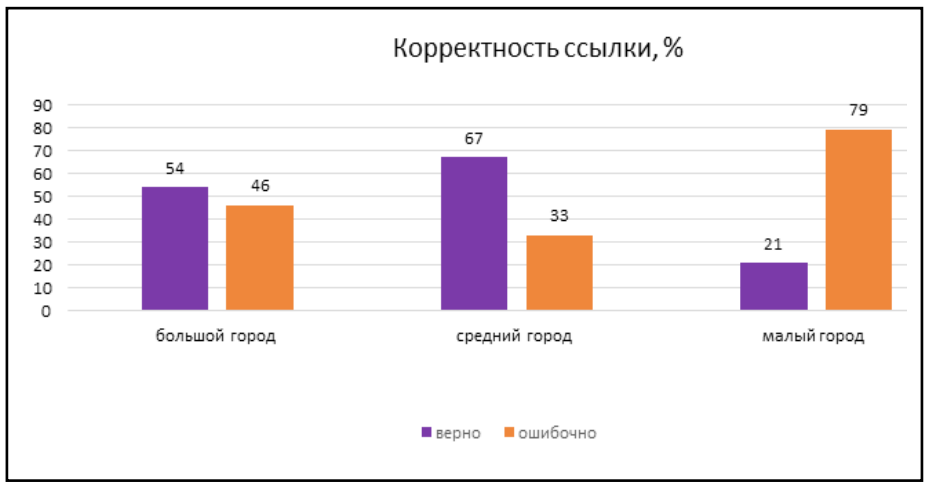
2.4 «Описание результата»: только 60 % школьников самостоятельно смогли правильно описать полученный в процессе выполнения задания результат, остальные допустили ошибки. Возрастание ошибок происходит от группы «большой город» через группу «средний город» к группе «малый город» (диаграмма 5).

Диаграмма 5



2.5 «Корректность ссылки»: половина детей смогли сделать корректную ссылку, ранжирование этого ответа в «территориальной привязке» выглядит таким образом: «средний город» – «большой город» – «малый город». Можно предположить, что ребятам из группы «малый город» такие задания просто не предлагались в процессе учебной деятельности (диаграмма 6).

Диаграмма 6



Обобщенные результаты второго блока «Ты и учеба», ориентированные на самостоятельную работу и индивидуальное выполнение предложенных заданий (см. табл. 1 – первый / пороговый уровень сформированности цифровой грамотности младших школьников), позволяют заключить: половина школьников продемонстрировали первый уровень сформированности цифровой грамотности. Это может свидетельствовать о целом ряде проблем: об отсутствии в школе системной деятельности по этому направлению; о слабой заинтересованности педагогов в достижении результата; о недостаточности заданий в учебно-методических пособиях для начальной школы; о неполной материально-технической обеспеченности учебного процесса необходимыми техническими средствами и ресурсами; об ограниченных возможностях младших школьников использовать электронные средства для выполнения задания.

Обсуждение и заключения

Представленные первичные результаты проведенной диагностики «Ты и твоя цифровая грамотность» допускают обозначение определенных противоречий и направлений деятельности для их устранения.

Первое противоречие: с одной стороны, младшие школьники рассматривают Интернет важным средством для радости и отдыха, проводя там большое количество времени, с другой – абсолютно не видят возможностей использования Интернета для решения собственных образовательных задач. Важно продемонстрировать спектр этих возможностей в процессе достижения каждым школьником определенных учебных целей. Востребованными становятся учителя в качестве цифровых наставников.

Второе противоречие: с одной стороны, дети, будучи «цифровыми уроженцами», на интуитивном уровне владеют большим арсеналом доступных им цифровых средств и ресурсов; с другой – не владеют многочисленными ежедневными навыками, необходимыми для безопасной работы с информацией. Некорректно полагать, что младшие школьники автоматически приобретут все знания, умения и навыки, необходимые им для применения цифровых технологий. Они нуждаются в дополнительной наставнической поддержке.

Третье противоречие: с одной стороны, ученики начальной школы имеют определенные знания, умения, навыки, необходимые для использования разнообразных цифровых ресурсов в повседневной жизни, с другой – сталкиваются с трудностями их применения в ходе учебной деятельности, демонстрируя в половине случаев неготовность самостоятельно решать предлагаемые практические задачи. Необходимо особое внимание педагогов к проектированию и использованию заданий для формирования цифровой грамотности младших школьников.

Обнаруженные противоречия, проиллюстрированные статистическими данными, подтверждают первую гипотезу только в части того, что младшие школьники являются продвинутыми пользователями («цифровыми аборигенами»), и опровергают вторую часть гипотетического предположения, показав, что каждый второй школьник (на пороговом уровне) способен решать учебные задачи с использованием различных цифровых технологий и цифровых средств. Этот аспект работы требует, во-первых, целенаправленной работы педагогов по формированию цифровой грамотности младших школьников для решения, в первую очередь, учебных задач; во-вторых, необходимого и достаточного уровня сформированности цифровой грамотности учителей, организующих системную работу школьников; в-третьих, создания своеобразного института цифрового наставничества для адаптации младших школьников к

цифровой среде для решения образовательных задач.

Для повышения качества данных проведенного исследования возникает потребность в изучении уровня цифровой грамотности педагогов, в определении их модели цифрового наставничества, в установлении корреляции данных учеников и их педагогов. Указанные аспекты и становятся следующими значимыми направлениями исследования.

Дополнительная гипотеза, предполагающая, помимо образовательных параметров, определенную «демографо-географическую» характеристику, также не нашла своего подтверждения: во втором блоке диагностики «Ты и учеба» школьники из группы «средний город» продемонстрировали более высокие результаты. Поиску оснований указанной закономерности также будет уделено значительное внимание в дальнейших исследованиях.

Полученные данные определенным образом иллюстрируют научную новизну исследования, раскрывающую понимание цифровой грамотности как важной компоненты функциональной грамотности в целом, как жизненно важной компетенции современного ученика для решения учебных, бытовых, профессиональных и других задач. Кроме того, итоги диагностики могут быть использованы педагогами в первую очередь во внеурочной деятельности (например, для разработки циклов краткосрочных курсов, ориентированных на формирование разных умений, входящих в состав цифровой грамотности школьников), что на данном этапе исследования свидетельствует о практической значимости полученных результатов.

В завершение подчеркнем основные положения.

1. В статье представлена разработанная диагностика для изучения уровня сформированности цифровой грамотности младших школьников и описаны первичные результаты проведенного исследования.

2. С опорой на анализ научно-педагогических источников, большая часть которых опубликована за последние пять лет, цифровая грамотность определена как органичный жизненный навык для современного человека любого возраста и любой сферы деятельности. Важную роль в формировании этого навыка играет педагог, значимость влияния которого существенна в начальной школе. Одной из проблем в педагогической деятельности становится проблема диагностики сформированности этого навыка у младших школьников.

3. Для разработки диагностики «Ты и твоя цифровая грамотность» учтена трехкомпонентная модель цифровой грамотности, вбирающая в себя цифровую компетенцию, цифровое потребление, цифровую безопасность, три группы умений (умение работать с информацией, умение действовать совместно, информационная безопасность), которые, согласно ФГОС НОО, должны быть сформированы в начальной школе, а также понимание цифровой грамотности младшего школьника как совокупности знаний, умений, навыков, готовности, способности безопасно и надлежащим образом находить, понимать, интегрировать, оценивать, создавать информацию с помощью цифровых средств и сетевых технологий. Обозначенные группы умений соотносятся с тремя уровнями сформированности цифровой грамотности (пороговый, базовый и повышенный), которые можно оценить в ходе выполнения практико-ориентированных заданий по таким характеристикам, как самостоятельность выполнения, готовность к сотрудничеству, наличие контроля.

4. Анализ первичных результатов диагностики 1012 школьников 3–4 классов школ Пермского края (февраль 2022 г.) обнаружил наличие существенных противоречий в образовании младших школьников в части формирования их цифровой грамотности и позволил выделить два ключевых направления для продолжения исследования, таких как изучение уровня цифровой грамотности учителей, их готовности выступать цифровым наставником и уточнение результатов диагностики с учетом «демографо-географического» показателя. Указанные направления продолжения исследования, собственно, и определяют научную новизну и теоретическую значимость проведенного исследования. Практическая составляющая результатов на данном этапе может быть системно использована при организации внеурочной деятельности в начальной школе.

Список источников

1. Ковалева Г. С. О международной программе PISA-2009 и одном из результатов по критериям: математическая и естественнонаучная грамотность // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2011. № 1. С. 3–10.

2. Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С. Концептуальная модель понятия цифровой грамотности // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 47–73.

3. Молокова А. В. Особенности формирования социальной грамотности младших школьников в информационно-образовательной среде // Вестник ТГПУ. 2019. № 3 (200). С. 18–26. DOI: 10.23951/1609-624X-2019-3-18-26.

4. Езова С. А. О нетикете, цифровом этикете и новой этике в учебном процессе. Культура: теория и

практика. 2021. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-netikete-tsifrovom-etikete-i-novoy-etike-v-uchebnom-protsesse (дата обращения: 07.04.2022).

5. Лукинова О. В. Цифровой этикет. Как не бесить друг друга в интернете. М. : Эксмо, 2020. 210 с.

6. Мамина Р. И. Этикет и его измерение в информационном обществе // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. Вып. 2. 2018. С. 204–216.

7. Лисенкова А. А. Цифровая грамотность и экология глобального сетевого пространства // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2017. Т. 5. № 79. С. 87–94.

8. Конева А. В., Лисенкова А. А. Матрица идентичности в цифровую эпоху: социальные вызовы преодоления анонимности // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2019. № 35. С. 14–28.

9. Эмеджулу А., Макгрегор К. На пути к радикальному цифровому гражданству в цифровом образовании // Критические исследования в области образования. 2019. № 60 (1). P. 131–147. DOI: 10.1080/17508487.2016.1234494.

10. Митяева Н. В. Повышение цифровой грамотности населения Саратовской области // Экономическая безопасность и качество. 2018. № 4 (33). С. 37–41.

11. Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С. Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 167–193. DOI: 10.32744/pse.2019.2.14.

12. Босова Л. Л., Павлов Д. И. «Новая» грамотность и формирование ее компонентов при обучении информатике в начальной школе // Наука и школа. 2019. № 3. С. 156–166.

13. Потупчик Е. Г. Сетевое взаимодействие как условие формирования цифровой грамотности младших школьников на уроках информатики // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2017. № 4 (42). С. 178–185. DOI: 10.25146/1995-0861-2017-42-4-33.

14. МакГиннесс С., Фултон С. Цифровая грамотность в высшем образовании: пример взаимодействия студентов с электронными учебниками с использованием смешанного обучения // Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice. 2019. № 18. P. 1–28. DOI: 10.28945/4190.

15. Петч Х. Критическая цифровая грамотность: технологии в образовании помимо вопросов компетентности пользователей и квалификаций на рынке труда // tripleC: Communication, Capitalism&Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society. 2019. № 17 (2). P. 221–240. DOI: 10.31269/triplec.v17i2.1093.

16. Цифровая компетентность и цифровая грамотность в исследованиях высшего образования: систематический обзор концепции / М. Спанте, С. С. Хашеми, М. Лундин, А. Алджерс // Cogent Education. 2018. № 5 (1). DOI: 10.1080/2331186X.2018.1519143.

17. Якунин А. Ф. Информационно-коммуникационные технологии и цифровая грамотность педагога // Вестник Таганрогского института им. А. П. Чехова. 2016. № 1. С. 468–471.

18. Розина И. Н. Цифровая грамотность в курсе «Академическое письмо» (на русском языке) // Образовательные технологии и общество. 2018. № 21 (4). С. 538–556.

19. Чигишева О. П. Цифровая грамотность исследователя в условиях Открытой науки // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 241–244.

20. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей // Национальный психологический журнал. 2014. № 2 (14). С. 27–35. DOI: 10.11621/npj.2014.0204.

21. Хромов С. С., Каменева Н. А. Современный подход к формированию и развитию цифровой грамотности в образовании // Открытое образование. 2016. № 20 (1). С. 60–65. DOI: 10.21686/1818-4243-2016-1-60-65.

22. Шариков А.В. О четырехкомпонентной модели цифровой грамотности // Журнал исследований социальной политики. 2016. № 14 (1). С. 87–98.

23. Гилстер П. Цифровая грамотность. Нью-Йорк, 1997. 276 с.

24. Васильева Е. В., Пуляева В. Н., Юдина В. А. Развитие цифровых компетенций государственных гражданских служащих Российской Федерации // Бизнес-информатика. 2018. № 4 (46). С. 28–42. DOI: 10.17323/1998-0663.2018.4.28.42.

25. Волкова Л. В., Волкова Ю. С. Цифровая грамотность младших школьников: условия и механизмы формирования // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2022. № 10. С. 23–34.

References

1. Kovaleva G .S. On the international program PISA-2009 and the results according to the criteria: mathematical and natural science literacy. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment* = Municipal education: innovations and experiment. 2011; 1:3-10. (In Russ.)

2. Boronenko T. A., Kaisina A. V., Fedotova V. S. Conceptual model of the concept of digital literacy. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = Perspectives of Science and Education. 2020; 4(46):47-73. (In Russ.)

3. Molokova A. V. Features of younger students' social literacy formation in the information and educational environment. *Vestnik TGPU* = Tomsk State Pedagogical University Bulletin. 2019; 3(200):18-26. DOI: 10.23951/1609-624X-2019-3-18-26. (In Russ.)

4. Ezova S. A. About netiquette, digital etiquette and new ethics in the educational process. *Kul'tura:*

teoriya i praktika = Culture: theory and practice. 2021. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-netikete-tsifrovom-etikete-i-novoy-etike-v-uchebnom-protsesse (accessed 10.04.2022). (In Russ.)

5. Lukinova O. V. Digital etiquette. How not to annoy each other on the Internet. Moscow, Eksmo, 2020. 210 p. (In Russ.)

6. Mamina R. I. Etiquette and its Measurement in the Information Society. *Informacionnoe obshchestvo: obrazovanie, nauka, kul'tura i tekhnologii budushchego* = Information society: education, science, culture and technologies of the future. 2018; 2:204-216. (In Russ.)

7. Lisenkova A. A. Digital literacy and ecology of the global network space. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* = Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts. 2017; 5(79):87-94. (In Russ.)

8. Koneva A. V., Lisenkova A. A. Identity matrix in the digital age: social challenges of overcoming anonymity. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie* = Tomsk State University Journal of Cultural Studies and Art History. 2019; 35:14-28. (In Russ.)

9. Emejulu A., Mcgregor C. Towards a radical digital citizenship in digital education. *Critical Studies in Education.* 2019; 60(1): 131-147. DOI: 10.1080/17508487.2016.1234494.

10. Mityaeva N. V. Improving the digital literacy of the Saratov region population. *Ekonomicheskaya bezopasnost' i kachestvo* = Economic security and quality. 2018; 4(33):37-41. (In Russ.)

11. Boronenko T. A., Kaysina A.V., Fedotova V. S. Development of digital literacy of schoolchildren in the context of creating a digital educational environment. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = Prospects of science and education. 2019; № 2 (38): 167–193. DOI: 10.32744/pse.2019.2.14. (In Russ.)

12. Bosova L. L., Pavlov D. I. "New" literacy and formation of its components when teaching Informatics in primary school. *Nauka i shkola* = Science and school. 2019; 3:156-166. (In Russ.)

13. Potupchik E. G. Network interaction as a condition for forming the elements of digital literacy of primary schoolchildren at Informatics lessons. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva* = Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev. 2017; 4(42):178-185. DOI: 10.25146/1995-0861-2017-42-4-33. (In Russ.)

14. McGuinness C., Fulton C. Digital literacy in higher education: a case study of student engagement with e-tutorials using blended learning. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice.* 2019; 18:1-28. DOI: 10.28945/4190.

15. Pötzsch H. Critical Digital Literacy: Technology in Education Beyond Issues of User Competence and Labour-Market Qualifications. tripleC: Communication, Capitalism & Critique. *Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society.* 2019; 17(2):221-240. DOI: 10.31269/triplec.v17i2.1093.

16. Spante M., Hashemi S.S., Lundin M., Algers A. Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. Cogent Education. 2018; 5(1). DOI: 10.1080/2331186X.2018.1519143.

17. Yakunin A. F. Information and communication technologies and digital literacy of the teacher. *Vestnik Taganrogskogo instituta im. A. P. Chekhova* = Bulletin of the Taganrog Institute named after A. P. Chekhov. 2016; 1:468-471. (In Russ.)

18. Rozina I. N. Digital literacy in the course "Academic Writing" (in Russian language). *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo* = Educational technologies and society. 2018; 21(4):538-556. (In Russ.)

19. Chigisheva O.P. Digital Literacy of a Researcher in the Conditions of Open Science. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya* = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2018; 7(4-25):241-244. (In Russ.)

20. Soldatova G. U., Rasskazova E. I. Psychological models of digital competence in Russian adolescents and parents. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* = National Psychological Journal. 2014; 2(14):27-35. DOI: 10.11621/npj.2014.0204. (In Russ.)

21. Khromov S. S., Kameneva K. A. Modern approach to digital literacy development in education. *Otkrytoe obrazovanie* = Open Education. 2016; 20(1);60-65. DOI: 10.21686/1818-4243-2016-1-60-65. (In Russ.)

22. Sharikov A. V. On the four-component model of digital literacy. *Zhurnal issledovanij social'noj politiki* = Journal of Social Policy Research. 2016; 14(1):87-98. (In Russ.)

23. Gilster P. Digital Literacy. New York, Wiley, 1997. 276 p.

24. Vasilieva E. V., Pulyaeva V. N., Yudina V. A. Digital competence development of state civil servants in the Russian Federation. *Biznes-informatika* = Business Informatics. 2018; 4(46):28-42. DOI: 10.17323/1998-0663.2018.4.28.42. (In Russ.)

25. Volkova L. V., Volkova Yu. S. Digital literacy of schoolchildren: conditions and mechanisms of development. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya* = Humanitarian Research. Pedagogy and Psychology. 2022; 10:9-20.(In Russ.)

Информация об авторах:

Волкова Л. В. – доцент кафедры теории и технологии обучения, канд. пед. наук, доц., Отлич. народ. просвещ.

Лизунова Л. Р. – проректор по ОДИ, канд. пед. наук.

Волкова Ю. С. – аспирант кафедры журналистики и массовых коммуникаций.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Volkova L. V. – Associate Professor of the Department of Theory and Technology of Education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Lizunova L. R. – Vice-Rector for Educational Activities and Informatization, Ph.D. (Pedagogy).

Volkova Yu. S. – Postgraduate of the Department of Journalism and Mass Communications.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 06.06.2022; одобрена после рецензирования 15.06.2022; принята к публикации 17.06.2021.

The article was submitted 06.06.2022; approved after reviewing 15.06.2022; accepted for publication 17.06.2021.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 51–54.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):51-54.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378.147
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_51

Развитие индивидуальных творческих способностей на занятиях по английскому языку

Мадина Шамильевна Гусейнова
Дагестанский государственный университет, Махачкала, Россия, madina_alieva_75@mail.ru,
https://orcid.org/0000-0003-4978-5331

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования творческих способностей обучающихся на занятиях по английскому языку. Актуальность статьи обусловлена практическим и теоретическим применением, так как в настоящее время при развитии творческого потенциала обучающихся особое внимание уделяется формированию умений самостоятельно приобретать знания и раскрывать свои индивидуальные способности, что поможет прочно усваивать и закреплять на практике те области знаний, которые могут пригодиться в последующей самостоятельной профессиональной деятельности. Применение на занятиях метода проектного обучения способствует формированию и развитию творческого потенциала обучающихся. Большее количество видов практических занятий в рамках образовательной деятельности, профессиональное взаимодействие педагогического работника с обучающимися также способствует развитию их творческих способностей.

Ключевые слова: творческие способности, самостоятельная работа, практические задания, педагогический работник, обучающийся

Для цитирования: Гусейнова М. Ш. Развитие индивидуальных творческих способностей на занятиях по английскому языку // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 51–54. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_51.

PEDAGOGY

Original article

Development of individual creative abilities in English classes

Madina Sh. Guseinova
Dagestan State University, Makhachkala, Russia, madina_alieva_75@mail.ru,
https://orcid.org/0000-0003-4978-5331

Abstract. The article deals with the problem of the formation of students' creative abilities in English classes. The topic is relevant from the point of view of practical and theoretical application, as currently, when developing the creative potential of students, special attention is paid to the formation of the ability to independently acquire knowledge and reveal their individual abilities, which provides sustainable motivation for learning. The purpose of this article is to develop the creative potential of students during the period of study, which will help them to firmly assimilate and consolidate in practice those areas of knowledge that may be useful in subsequent independent professional activities. The use of the project learning method in the classroom contributes to the formation and development of the creative potential of students. A greater number of types of practical classes within the framework of educational activities, the professional interaction of a teacher with students contributes to the development of creative abilities.

Keywords: creative abilities, independent work, practical tasks, teacher, student

For citation: Guseinova M. Sh. Development of individual creative abilities in English classes. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):51-54. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_51.

© Гусейнова М. Ш., 2022

Введение

В настоящее время одной из главных задач образования становится развитие у студентов умения самостоятельно выполнять знания. Для того чтобы добиться решения этой цели, необходимо развивать интеллектуальные способности обучающихся. Другими словами, в методике преподавания «должен быть осуществлен кардинальный переход от информационно-разъяснительного подхода, ориентированного на передачу готовых знаний, к деятельностному подходу, направленному не только на усвоение полученных знаний, но и на способы этого усвоения, на образ и способ мышления в деятельности, на развитие познания сущего…» [1, с. 278]. Это касается также обучения иностранному языку в высших учебных заведениях.

В настоящей статье мы рассмотрим пути развития индивидуальных творческих способностей студентов на занятиях по английскому языку для повышения эффективности обучения. Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью формирования у обучающихся умения развивать свои индивидуальные способности в процессе изучения английского языка. Выводы и предложения также могут применяться при решении педагогических задач.

Обзор литературы

На необходимость развития индивидуальных способностей у студентов для получения качественных знаний по английскому языку обращают внимание большинство ученых. Работы ряда исследователей посвящены рассмотрению роли преподавателя в развитии творческих способностей обучающихся. Так, А. С. Канюк, С. С. Преснов, А. В. Новиков, Д. Н. Слабкая отмечают, что «развитие творческого потенциала в течение периода обучения поможет обучающимся прочно усваивать и закреплять на практике те области знаний, которые могут пригодиться в последующей самостоятельной профессиональной деятельности» [1, с. 278]. В настоящее время перед обучающимися остро стоит вопрос о необходимости разрешения различных проблемных ситуаций, требующих нестандартного подхода. Как подчеркивают Н. Е. Горская и Е. Ю. Холдеева, эффективное разрешение таких ситуаций возможно при условии, если студент проявляет активность к самостоятельной творческой деятельности при изучении английского языка [2]. А. К. Алексеевнина и И. С. Гончарова пишут о необходимости повышения уровня мотивации учебной деятельности на занятиях по английскому языку, что способствует не только усвоению знаний и навыков, но и индивидуальных способностей обучающихся [3]. Е. А. Бароненко, подчеркивая необходимость развития творческой активности обучающихся, пишет, что его целью является не только получение готовых знаний, но и поиск, анализ, систематизация, обобщение и критическое осмысление новых знаний [5].

Таким образом, можно утверждать, что задача преподавателя – инициировать самостоятельную поисковую, творческую деятельность студентов, направлять на определение проблемы и поиск путей ее решения. Развитие индивидуальных творческих способностей на занятиях по английскому необходимо для повышения уровня мотивации к его изучению, закреплению на практике тех областей знаний, которые могут пригодиться в последующей самостоятельной профессиональной деятельности.

Материалы и методы

При проведении исследовательской работы был использован метод теоретического анализа на основе изучения педагогической литературы. Основным методом исследования выступил метод системного анализа и синтеза.

Результаты исследования

В современной системе образования творческая активность студентов рассматривается как показатель высокого уровня развития образовательного пространства вуза.

Пути формирования творческой активности студентов разнообразны и зависят от конкретных целей и задач. Как нам представляется, для развития творческой активности на занятиях по английскому языку наиболее эффективными являются такие методы, как презентация, проектные и игровые технологии, эссе и т. п.

Одной из наиболее интересных методик является метод проектных технологий, или метод проектов, способствующий формированию и развитию творческого потенциала обучающихся. Первоначально оценка каждого проекта должна происходить на занятии, затем осуществляются просмотры проектов на курсе или факультете, в последующем организуются выставки и конкурсы во внеурочное время на уровне образовательной организации. Одним из способов развития творческой активности обучающихся являются практические задания, в ходе которых необходимо оказывать адресную помощь индивиду и разъяснять принципиальные аспекты будущего проекта. Функции преподавателя здесь сводятся лишь к наблюдению и корректировке деятельности обучающихся. Таким образом, они учатся самостоятельно планировать свою деятельность: ставить задачи, решать их, оценивать результаты своей работы [6; 7]. Данный метод способствует заинтересованности студентов в обучении иностранному языку, развитию у них критического мышления и т. д.

А. К. Алексеевнина и И. С. Гончарова предлагают такой метод, как использование игровых

технологий на занятиях по английскому языку, который способствует не только усвоению знаний и навыков, но и развитию индивидуальных способностей обучающихся, таких как учебная мотивация, интеллектуальные, физические и творческие способности [3].

Среди методов игровых технологий наиболее популярной является деловая игра. Деловая игра – это эффективный и результативный способ изучения иностранного языка в вузе. Ее значение определяется ее многоплановостью, комплексным характером, обеспечивающим одновременное решение многих задач. Основными целями деловой игры при изучении английского языка являются: получение студентами опыта выполнения будущей деятельности; внедрение уже усвоенных знаний и приобретение новых путем общения; формирование коммутативных навыков, формирование мышления, улучшение разговорной иностранной речи и пр.

На занятиях по английскому языку преподаватели применяют деловую игру, когда надо погрузиться в ситуацию. Практика показывает, что для студентов наибольший интерес представляют те ситуации, в которых отражаются проблемы, особенности, сложности их будущей профессиональной деятельности. Деловая игра имитирует ситуацию, в которой обучающийся полностью усваивает необходимый материал, решает отдельные учебные задачи, совершенствует свои различные способности: личностный потенциал, творческие способности, практические навыки и т. д.

Современные методы прочно вошли в теоретическую, в практическую методику и дидактику обучения иностранным языкам. Данные виды деятельности позволяют студентам приобретать и развивать такие качества, как гибкость, быстрота и широта мышления, воображение, критичность, вариативность.

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования были сформулированы следующие выводы.

1. Роль преподавателя на занятиях по английскому языку – инициировать самостоятельную поисковую, творческую деятельность студентов, направлять на определение проблемы и поиск путей ее решения.

2. Наиболее эффективными методами для развития индивидуальных творческих способностей студентов являются метод проектного обучения и методы игровых технологий.

3. Применение на занятиях метода проектного обучения способствует формированию и развитию творческого потенциала обучающихся. Данный метод позволяет говорить о достаточной сформированности у студентов таких качеств творческой личности, как целеустремленность, смелость, увлеченность, любознательность и сообразительность.

4. Среди методов игровых технологий наиболее популярным является деловая игра. Значение деловой игры определяется ее многоплановостью, комплексным характером, обеспечивающим одновременное решение многих задач.

5. Перечисленные методы характеризуются высокой коммуникативностью студентов, создавая прочную языковую базу, способствуя не только развитию творческих способностей, но и ответственности, трудолюбия, внимательности, целенаправленности, самостоятельности.

Список источников

1. Канюк А. С., Преснов С. С., Новиков А. В., Слабкая Д. Н. Формирование творческих способностей обучающихся // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 1–1. С. 277–284.

2. Горская Н. Е., Холдеева Е. Ю. Развитие творческой активности студентов на занятиях по иностранному языку // Социальная компетентность. 2018. Т. 3. № 4 (10). С. 36–40.

3. Алексеевнина А. К., Гончарова И. С. Применение игровых технологий по техническим дисциплинам для развития учебной мотивации в системе среднего профессионального образования // Вестник педагогических наук. 2021. № 7. С. 73–80.

4. Егошина Н. Г. Развитие вербальной креативности средствами иностранного языка // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2021. № 4. С. 78–88.

5. Бароненко Е. А., Райсвих Ю. А., Скоробренко И. А. Практические аспекты формирования критического мышления в процессе обучения иностранным языкам в педагогическом вузе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2021. № 6 (166). С. 33–50.

6. Чунихина А. А., Николаева О. С. Использование проектных технологий как способ активизации группового взаимодействия студентов на занятиях по иностранному языку // Известия Юго-Западного государственного университета. Сер.: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9. № 4 (33). С. 158–168.

7. Гусейнова М. Ш. К вопросу обучения профессиональному иностранному языку студентов-юристов // Гуманитарные науки и образование. 2018. № 2 (34). С. 47–51.

References

1. Kanyuk A. S., Presnov S. S., Novikov A. V., Slabkaya D. N. Formation of creative abilities of students. *Pedagogicheskij zhurnal* = Pedagogical journal. 2022; 1-1(12):277-284. (In Russ.)

2. Gorskaya N. E., Kholdeeva E. Yu. Development of creative activity of students in foreign language clas-

ses. *Social'naja kompetentnost'* = Social competence. 2018; 3(4-10): 36-40. (In Russ.)

3. Alekseevnina A. K., Goncharova I. S. Application of game technologies in technical disciplines for the development of educational motivation in the system of secondary vocational education. *Vestnik pedagogicheskih nauk* = Bulletin of Pedagogical Sciences. 2021; 7:73-80. (In Russ.)

4. Egoshina N. G. Development of verbal creativity by means of a foreign language. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznanija i pedagogiki* = Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Problems of linguistics and pedagogy. 2021; 4:78-88. (In Russ.)

5. Baronenko E. A., Raisvikh Yu. A., Skorobrenko I. A. Practical aspects of the formation of critical thinking in the process of teaching foreign languages at a pedagogical university. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. 2021; 6(166):33-50. (In Russ.)

6. Chunikhina A. A., Nikolaeva O. S. The use of project technologies as a way to activate group interaction of students in foreign language classes. *Izvestija Jugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Lingvistika i pedagogika* = Proceedings of the Southwestern State University. Ser.: Linguistics and Pedagogy. 2019; 9(4-33):158-168. (In Russ.)

7. Guseinova M. Sh. To the question of teaching the professional foreign language of students-lawyers. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 2(34):47-51. (In Russ.)

Информация об авторе:

Гусейнова М. Ш. – доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных факультетов, канд. филол. наук, доц.

About the author:

Guseinova M. Sh. – Associate Professor of Department of Foreign Languages for the Faculties of Humanities, Ph.D. (Philology), Doc.

Статья поступила в редакцию 28.05.2022; одобрена после рецензирования 07.06.2022; принята к публикации 08.06.2022.

The article was submitted 28.05.2022; approved after reviewing 07.06.2022; accepted for publication 08.06.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 55–59.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):55-59.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 376
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_55

Комплексное сопровождение дошкольников с нарушениями речи

Светлана Евгеньевна Иневаткина[1*], Ольга Васильевна Терлецкая[2], Кильдюшова Светлана Алексеевна[3]
[1, 2, 3]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]svetlaj23@mail.ru[*], https://orcid.org/ 0000-0002-0697-483X
[2]79876901514@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4756-3404
[3]s.kildyushova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4756-3404

Аннотация. В статье рассматривается комплексное сопровождение дошкольников с нарушениями речи. Описываются результаты констатирующего эксперимента, направленного на исследование уровня сформированности речевого развития детей указанной категории. Рассматриваются содержание и особенности организации формирующего эксперимента. Указываются основные направления комплексного сопровождения дошкольников с нарушениями речи. Отмечается динамика речевого развития у детей указанной выше категории. В работе особое внимание уделяется важности вовлечения в педагогический процесс всех педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность с детьми, имеющими нарушения речи. Говорится о необходимости привлечения родителей. Описываются возможности использования компьютерных технологий, методов арт-терапии, средств нейропсихологии в непосредственной работе с дошкольниками при реализации формирующего эксперимента.

Ключевые слова: комплексное сопровождение, дошкольный возраст, дети с нарушениями речи

Благодарности: статья подготовлена 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 «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Для цитирования: Иневаткина С. Е., Терлецкая О. В., Кильдюшова С. А. Комплексное сопровождение дошкольников с нарушениями речи // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 55–59. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_55.

PEDAGOGY

Original article

Comprehensive support for preschool children with speech disorders

Svetlana E. Inevatkina[1], Olga V. Terletskaya[2], Svetlana A. Kildyushova[3]
[1, 2, 3]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]svetlaj23@mail.ru, https://orcid.org/ 0000-0002-0697-483X
[2]79876901514@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-6319-4514
[3]s.kildyushova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-4756-3404

Abstract. The article deals with the comprehensive support of preschoolers with speech disorders. The results of a stating experiment aimed at studying the level of formation of speech development of children of this category are described. The content and features of the organization of the formative experiment are considered. The main directions of comprehensive support for preschool children with speech disorders are indicated. The dynamics of speech development in children of the above category is noted. In the work, special attention is paid to the importance of involving in the pedagogical process all teachers who carry out professional activities with children with speech disorders. It talks about the need to involve parents. The possibilities of using computer technologies, art therapy methods, neuropsychological tools in direct work with preschoolers in the implementation of a formative experiment are described.

© Иневаткина С. Е., Терлецкая О. В., Кильдюшова С. А., 2022

Keywords: comprehensive support, preschool age, children with speech disorders
Acknowledgments: the article was prepared within the framework of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Psychological and pedagogical support of persons with disabilities».
For citation: Inevatkina S. E., Terletskaya O. V., Kildyushova S. A. Comprehensive support for preschool children with speech disorders. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):55-59. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_55.

Введение

В современной науке и практике продолжается поиск оптимальных путей повышения уровня сформированности речевого развития у дошкольников с нарушениями речи. Организация комплексного сопровождения детей указанной выше категории, а также использование современных средств, методов и технологий позволит повысить эффективность педагогического процесса, направленного на улучшение речевого развития. Особое внимание необходимо уделять активному участию родителей в процессе сопровождения, а также использованию в работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи компьютерных технологий, мультисенсорного оборудования, методов арт-терапии и нейропсихологии.

Обзор литературы

Актуальность педагогического сопровождения дошкольников с нарушениями речи не утрачивается по сей день [1–3]. С одной стороны, указанная категория остается наиболее многочисленной среди всего детского населения, с другой – многие дети дошкольного возраста с нарушениями речи имеют положительный прогноз развития и возможность максимально приблизиться к показателям возрастного развития [4–6]. Во многих отечественных исследованиях вопросы педагогического сопровождения рассматриваются с точки зрения комплексного подхода [7].

Материалы и методы

В ходе разработки темы нами использовались теоретические методы: изучение и анализ научно-педагогической, психолого-педагогической литературы, констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты, обработка, анализ, систематизация результатов проведенного исследования. Указанные методы использовались поэтапно. На этапе констатирующего эксперимента была спроектирована методика диагностического исследования уровня сформированности речевого развития, на этапе контрольного эксперимента предложена методика изучения динамики речевого развития.

Результаты исследования

В опытно-экспериментальной работе в качестве испытуемых приняли участие дошкольники в возрасте 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня, посещающие логопедические группы дошкольных образовательных учреждений.

Представим результаты констатирующего эксперимента.

С целью изучения особенностей речевого развития у детей указанной категории исследован уровень сформированности умения последовательно описывать предмет на выбор; изучен уровень словарного запаса и уровень сформированности умения последовательно описывать конкретно обозначенный предмет; определен уровень сформированности умения составлять последовательный рассказ по сюжетной картинке; выявлен уровень сформированности умения самостоятельно составлять рассказ по серии сюжетных картинок; исследован уровень сформированности фразовой речи при пересказе рассказа.

Так, анализ результатов, полученных в ходе проведения диагностической методики «Опиши предмет», позволяет сделать ряд выводов: большая часть испытуемых имеет низкий уровень развития умения последовательно описывать предмет (66,6 %). При выполнении задания дети долго подбирали слова, повторялись в описании, «перепрыгивали» с характеристики одного свойства предмета на другой, пропускали его значимые свойства. Испытуемые добавляли фразы, не относящиеся к предмету обсуждения. Детям требовалась дополнительная опора в виде наводящих вопросов экспериментатора. Словарный запас быстро истощался, из-за чего построенные предложения были короткими, наблюдались значительные трудности при подборе слов для описания предмета. Мы полагаем, что указанные недочеты связаны с низким уровнем речевого развития. Средний уровень продемонстрировали 33,4 % испытуемых. Дети описывали предмет с незначительными недочетами, иногда требовалась стимулирующая помощь экспериментатора. Высокий уровень сформированности изучаемого умения никто из дошкольников с нарушениями речи не продемонстрировал. Аналогичные данные были получены при выполнении диагностического задания «Опиши конкретную игрушку».

Далее была предложена методика «Сюжетная картинка». Оказалось, что 66,6 % испытуе-

мых продемонстрировали низкий уровень сформированности умения составлять рассказ по сюжетной картинке. Дошкольники выполняли задание при значительном участии экспериментатора, они нуждались в его постоянной помощи, составить самостоятельный рассказ не смогли, часто в речи испытуемых использовалось перечисление объектов на картинке и их действия. Часть дошкольников с общим недоразвитием речи продемонстрировала средний уровень сформированности изучаемого умения – 33,4 %. При выполнении задания испытуемые выполняли задание достаточно самостоятельно, трудности возникали только при формулировании начала рассказа, после предъявления образца экспериментатором задание выполнялось. В процессе составления рассказа наблюдались значительные паузы между предложениями, нередко встречались периодические переходы на простое перечисление предметов на картинке, но после напоминания, что они должны составить рассказ, испытуемые отходили от описания картинки.

Данные, полученные в результате анализа методики «Сюжетная картинка», были подтверждены результатами, полученными в ходе выполнения задания «Составление рассказа по серии сюжетных картинок». Большая часть испытуемых (66,6 % – низкий уровень) показала, что при выполнении задания дошкольники с нарушениями речи нуждаются в опоре на наводящие вопросы педагога и в его помощи. Дети пропускали в своем рассказе моменты действий, представленных на картинках и вытекающих из изображенной ситуации. Часто нарушалось смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. У них возникали значительные сложности при построении связного высказывания. Часто дети ограничивались простым перечислением отдельных предметов или персонажей без их характеристики и описания. Высказывания были фрагментарными, ограничивались малым количеством словосочетаний и отдельными словами. Часть испытуемых (33,4 %) продемонстрировала средний уровень. Испытуемые выполняли задание достаточно самостоятельно, отмечались незначительные трудности в выборе порядка картинок, присутствовали паузы при продумывании перехода от одной картинки к другой. Было отмечено, что соблюдать последовательность при характеристике определенного сюжета, включающего несколько различных объектов, для дошкольников указанной категории несколько сложнее, чем рассказывать об отдельном предмете, поскольку для того, чтобы описать ситуацию, происходящую на картинке, ребенку необходимо пользоваться в своей речи распространенными предложениями, которые включают в себя прилагательные и наречия.

В ходе проведения диагностической методики «Фразовая речь» испытуемым предлагалось пересказать простой по структуре и небольшой по объему текст незнакомого рассказа. Низкий уровень продемонстрировали 66,6 % дошкольников с нарушениями речи. При выполнении задания испытуемые нуждались в значительной обучающей помощи педагога. При пересказе они отклонялись от изначального текста и добавляли фрагменты своего воображения, в их речи наблюдались повторы, искажение связей между предложениями, пропуски сложных слов, не использовались глаголы и прилагательные. Средний уровень показали 33,4 % испытуемых. При выполнении заданий наблюдались сложности начала пересказа и при определении воспроизведении последовательности возникновения новых персонажей рассказа и последовательности их действий.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет говорить о сниженном уровне сформированности речевого развития у дошкольников с нарушениями речи. Дошкольники указанной категории затрудняются при описании предмета, составлении рассказа по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок, также значительные трудности возникают при пересказе. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что необходима дополнительная работа в данном направлении.

В рамках формирующего эксперимента была предложена программа дополнительных занятий, направленных на повышение уровня речевого развития у дошкольников с нарушениями речи. Указанная программа предполагала работу в трех направлениях: 1) работа с педагогами; 2) работа с родителями дошкольников с общим недоразвитием речи; 3) работа с дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Работа с педагогами (психологом, воспитателями, музыкальным руководителем, педагогом по физическому развитию) была направлена на расширение профессиональных компетенций, позволяющих эффективно осуществлять психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями речи. Для реализации просвещения педагогов, работающих с дошкольниками указанной категории, была спланирована серия заседаний методических собраний. В рамках указанных собраний были освещены вопросы, касающиеся специфики развития дошкольников с нарушениями речи; использования нетрадиционных средств и технологий при закреплении материала и речевых навыков; возможностей закрепления речевого материала на занятиях воспитателей, на музыкальных заняти-

ях и занятиях по физическому развитию. Так, с воспитателями подробно обсуждались возможности использования изосредств при закреплении речевого материала на творческих занятиях или в свободной деятельности. Музыкальному руководителю были разъяснены особенности использования музыкотерапии в закреплении речевого материала. С педагогом по физическому развитию обсуждались возможности использования элементов нейропсихологии при проведении физических упражнений.

Работа с родителями дошкольников с нарушениями речи в первую очередь была направлена на расширение их родительской компетентности. Были проведены встречи, в рамках которых доступным языком разъяснялись теоретические аспекты особенностей развития дошкольников с общим недоразвитием речи и вопросы их сопровождения, обсуждались вопросы, связанные с особенностями воспитания ребенка указанной категории; трудности, возникающие при закреплении материала дома; трудности, возникающие при взаимодействии со взрослыми и сверстниками. На индивидуальных консультациях реализовывались конкретные практические приемы, которые можно использовать в быту при закреплении речевого материала. Значительный положительный эффект оказывало участие родителей в индивидуальных занятиях своих детей. При реализации данной формы родители непосредственно вовлекались в процесс, помогали в выполнении упражнений ребенку. Полученный практический материал успешно использовался при закреплении в домашних условиях.

Непосредственная работа с дошкольниками с общим недоразвитием речи предполагала проведение групповых занятий, основной целью которых было повышение уровня сформированности связной речи. На индивидуальных занятиях реализовывалось непосредственное закрепление и углубление материала групповых занятий. Программа реализовывалась дополнительно во второй половине дня, после дневного сна.

В рамках предложенной программы использовались компьютерные технологии, методы арт-терапии, средства нейропсихологии. В ходе применения компьютерных технологий были задействованы: аудиовизуальные средства (мультимедийные презентации); электронные образовательные ресурсы (сетевые образовательные ресурсы, мультимедийные универсальные энциклопедии). Мультимедийные презентации, как правило, служили материалом при составлении описательных рассказов. Среди методов арт-терапии были задействованы элементы сказкотерапии, изотерапии и музыкотерапии. С помощью музыкотерапии закреплялся речевой материал на музыкальных занятиях. Элементы сказкотерапии применялись по следующему алгоритму с постепенным усложнением: описание сказочного предмета по наглядной опоре; составление сказки по серии картинок; составление сказки по сюжетной картинке; пересказ сказки. Изотерапия использовалась для закрепления речевого материала. В качестве нейропсихологических средств были предложены физические упражнения, предполагающие скоординированность работы полушарий головного мозга; дыхательные упражнения; Су-Джок терапия – для развития мелкой моторики пальцев рук, снятия напряжения. Указанные методы позволили значительно повысить эффективность деятельности учителя-логопеда, так как позволили задействовать неиспользованные ресурсы детской психики.

Для определения эффективности предложенной программы был проведен контрольный эксперимент, результаты которого показали положительную динамику среди испытуемых экспериментальной группы, а именно значительно повысился уровень речевого развития у дошкольников с нарушениями речи. Большинство дошкольников, которые приняли участие в формирующем эксперименте, продемонстрировали высокий и средний уровни сформированности связной речи: улучшился уровень сформированности умения описывать предмет, составлять рассказ по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок, осуществлять пересказ простого текста. Соответственно, результаты контрольного эксперимента доказали эффективность предложенной программы, которая может быть рекомендована для использования в деятельности учителя-логопеда при формировании, развитии и коррекции связной речи у дошкольников с нарушениями речи.

Обсуждение и заключения

В результате проведенного исследования была доказана эффективность комплексного сопровождения дошкольников с нарушениями речи и целесообразность его использования в практической деятельности специалистов, реализующих педагогическую работу с детьми указанной категории. Полученные данные позволяют говорить о том, что уровень речевого развития у дошкольников с нарушениями речи значимо повышается в случае реализации комплексного подхода. Эффективность предложенной программы подтверждена результатами контрольного эксперимента, в рамках которого обозначена положительная динамика речевого развития у дошкольников с нарушениями речи.

Список использованных источников

1. Бабий Т. В., Золоткова Е. В. Диагностические методики психолого-педагогического обследо-

вания детей с расстройствами аутистического спектра // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей II Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Орехово-Зуево, 2021. С. 21–26.

2. Барцаева Е. В., Рябова Н. В. Условия формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 3 (10). С. 11–16.

3. Рябова Н. В., Барцаева Е. В. Моделирование процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 4 (40). С. 88–95.

4. Золоткова Е. В., Иневаткина С. Е. Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарные науки и образование. 2014. № 4 (20). С. 31–34.

5. Иневаткина С. Е., Коверова М. И. Исследование особенностей познавательного развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2019. № 11. С. 62–65.

6. Иневаткина С. Е., Шляпкина Т. А. Исследование особенностей развития дошкольников с нарушениями речи // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2019. № 12. С. 57–60.

7. Иневаткина С. Е., Лазарева Н. В. К вопросу организации психолого-педагогического сопровождения дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58–4. С. 104–107.

References

1. Babiy T. V., Zolotkova E. V. Diagnostic methods of psychological and pedagogical examination of children with autism spectrum disorders. *Psihologiya i pedagogika XXI veka: aktualnie voprosi: dostijeniya i innovacii* = Psychology and pedagogy of the XXI century: topical issues, achievements and innovations: Collection of articles of the II All-Russian student scientific-practical conference. Orekhovo-Zuevo, 2021. P. 21-26. (in Russ.)

2. Bartsaeva E. V., Ryabova N. V. Conditions for the formation of readiness for social orientation of children of senior preschool age in organizations of additional education. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2019; 10(3-10):11-16. (in Russ.)

3. Ryabova N. V., Bartsaeva E. V. Modeling the process of formation of readiness for social orientation of children of senior preschool age in organizations of additional education. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2019; 10(4-40):88-95. (in Russ.)

4. Zolotkova E. V., Inevatkina S. E. Correctional and developmental work in the sensory room with children with disabilities. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2014; 4(20):31-34. (in Russ.)

5. Inevatkina S. E., Koverova M. I. Study of the cognitive development of preschoolers with disabilities. *Sovremennaya nauka: aktualnie problemi teorii i praktiki* = Modern science: actual problems of theory and practice. 2019; 11:62-65. (in Russ.)

6. Inevatkina S. E., Shlyapkina T. A. Study of developmental features of preschool children with speech disorders. *Sovremennaya nauka: aktualnie problemi teorii i praktiki* = Modern science: actual problems of theory and practice. 2019; 12:57-60. (in Russ.)

7. Inevatkina S. E., Lazareva N. V. On the organization of psychological and pedagogical support for preschool children with autism spectrum disorders. *Problemi sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of modern pedagogical education. 2018; 584:104-107. (in Russ.)

Информация об авторах:

Иневаткина С. Е. – доцент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии, канд. психол. наук, доц.

Терлецкая О. В. – ст. преподаватель кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии.

Кильдюшова С. А. – магистрант.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Inevatkina S. E. – Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Medical Fundamentals of Defectology, Ph.D. (Psychology), Doc.

Terletskaya O. V. – Senior Lecturer of the Department of Special Pedagogy and Medical Fundamentals of Defectology.

Kildyushova S. A. – Master's Degree student.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 28.05.2022; одобрена после рецензирования 07.06.2022; принята к публикации 08.06.2022.

The article was submitted 28.05.2022; approved after reviewing 07.06.2022; accepted for publication 08.06.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 60–66.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):60-66.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378.147.88
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_60

Направления использования визуализации в профессиональном образовании

Алла Леонидовна Каткова[1*], Сергей Сергеевич Стрельников[2]
[1, 2]Тюменский государственный медицинский университет, Тюмень, Россия
[1]allakatkova@mail.ru[*], http://orcid.org/0000-0002-4014-408X
[2]sss15@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-3092-0022

Аннотация. В статье рассмотрены современные научные труды российских ученых и проведен анализ концепций исследований в области использования визуализации. Авторы выявляют единые подходы, методические приемы, что дает возможность сгруппировать их по определенному признаку. В исследовании предложены авторские формулировки названий видов применения визуализации и четкое разделение на четыре направления: методическое, нацеленное на упрощение и облегчение деятельности педагогов и обучающихся; психологическое, основанное на соответствии визуальной системы представлений образовательному процессу; технологическое, связанное с применением компьютерной техники; трансформационное, предусматривающее адекватное преобразование текстового материала в визуальный. Авторы подробно рассматривают каждый вид направления при использовании компьютерной визуализации на занятиях на основе анализа работ современных исследователей-педагогов (Т. В. Шорина, Д. А. Бархатова, И. В. Тихонова, Н. Н. Пилюк, О. Ф. Барчо, М. Л. Никонорова, Г. А. Бондарева, Э. Г. Галимова, Л. В. Сидорова и др.), в которых находят отражение какое-либо из направлений. При углубленном изучении работ перечисленных авторов в статье формулируется мысль, что до сих пор не разработана единая методология компьютерной визуализации в профессиональном образовании.

Ключевые слова: визуализация, компьютерная визуализация, визуальное представление информации, современные концепции визуализации, современные исследования визуализации, обучение в высшей школе, профессиональное образование, визуализированное обучение

Для цитирования: Каткова А. Л., Стрельников С. С. Направления использования визуализации в профессиональном образовании // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 60–66. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_60.

PEDAGOGY

Original article

Directions of visualization’s using in professional education

Alla L. Katkova[1*], Sergey S. Strelnikov[2]
[1, 2]Tyumen State Medical University, Tyumen, Russia
[1]allakatkova@mail.ru[*], http://orcid.org/0000-0002-4014-408X
[2]sss15@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-3092-0022

Abstract. The article considers modern scientific works of Russian scientists and analyzes the concepts of research in the field of visualization. In them, the authors reveal common approaches, methodological techniques, which makes it possible to group them according to a certain attribute. The study proposes the author’s formulations of the names of the types of application of visualization and a clear division into four areas: methodical, aimed at simplifying and facilitating the activities of teachers and students; psychological, based on the correspondence of the visual system of representations to the educational process; technological, associated with the use of computer technology; transformational, providing for an adequate transformation of textual material into visual. The authors examine in detail each direction when using computer visualization in the classroom, based on analysis of the work of modern researchers (T. V. Shorina, D. A. Barkhatova,

© Каткова А. Л., Стрельников С. С., 2022

I. V. Tikhonova, N. N. Pilyuk, O. F. Barcho, M. L. Nikonorova, G. A. Bondareva, E. G. Galimova, L. V. Sidorova and others), which reflect these directions. With an in-depth study of the works of these authors, the article formulates the idea that a unified methodology for computer visualization in vocational education has not been developed yet.

Key words: visualization, computer visualization, visual representation of information, modern visualization concepts, modern visualization research, higher education, professional education, visualized learning

For citation: Katkova A. L., Strelnikov S. S. Directions of visualization's using in professional education. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):60-66. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_60.

Введение

Современное образование должно двигаться в ногу со временем, разрабатывая и совершенствуя педагогические технологии, соответствуя требованиям, установленным Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) высшего образования. При этом необходимо корректировать виды и формы преподавания в связи с меняющимися социальными и экономическими условиями осуществления образовательной деятельности, полным или частичным переходом в удаленный формат обучения, но сохранить контакт педагога с обучающимися. Важность визуального представления информации культурно обусловлена, что отражается в значимости зрения, которое уже Платоном в иерархии чувств занимало первое место. Дистанционная форма образования в современности связана с применением различного рода устройств, снабженных экраном: персональный компьютер с монитором, смартфон, планшет, а также с устройствами, снабженными оптическими сенсорами (вебкамеры, документ-камеры), предназначенными для фиксации и передачи изображения. Иными словами: приоритетно эти устройства связаны с воздействием на зрение человека, что само по себе предопределяет содержание информационного потока в образовательных системах. По этой причине в сложившихся условиях визуальное представление информации является значимым методом, который позволяет педагогам передавать, а учащимся – адекватно воспринимать информацию с помощью наглядности, системно формируя ряд универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Принцип наглядности, сформулированный Я. А. Коменским уже в XVII в., до сих пор считается одним из важнейших принципов современной дидактики [1; 2].

Современный процесс образования должен быть полноценным, что невозможно без комплексного применения визуальных методов обучения [3].

Визуализация – это сочетание словесного восприятия информации с субъектным и объектным наблюдением, рефлексивным самонаблюдением, дидактическим проецированием в цифровой и предметной среде в целях самосовершенствования, самонастройки, усиления восприятия когнитивных зрительных ощущений, тренинга внимания, достижения познавательного инсайта и повышения осознанности восприятия [4]. Ее возможности существенно улучшают качество передачи учебного материала, особенно в условиях дистанционного обучения. Это особенно важно в условиях подготовки высококвалифицированных кадров в организациях высшего профессионального образования и формирования у студентов критического мышления. Визуализация, во-первых, является инструментом, позволяющим освоить метод анализа, если она применяется педагогом для трансляции каких-либо новых для обучающегося сведений об исследуемом предмете, так как позволяет представить их в наглядном виде. Во-вторых, освоение обучающимся различных методов визуализации данных знаменует собой также освоение инструментария синтеза. Тем самым визуализация связывает воедино методы анализа и синтеза, что способствует формированию нового знания о предмете изучения.

На сегодняшний момент в России опубликовано множество научных публикаций, посвященных различным аспектам визуального представления учебной информации. Ведутся разработки концепций, педагогических технологий, методов визуализации, рассматриваются компоненты внедрения в образовательный процесс, но при более детальном рассмотрении становится ясно, что до сих пор нет четкой методологии, объединяющей все исследования и позволяющей полноценно применять ее в образовательном процессе вуза. Существует необходимость проведения тщательного анализа концепций, представленных в современных исследованиях использования визуализации в высшей школе для выявления в них сходных направлений, подходов и методических приемов. Целесообразность разработки темы определяется тем, что для выявления единых видов направлений применения визуализации в профессиональном образовании требуется анализ технологий и методических приемов в работах современных педагогов-исследователей в области визуального

представления материала. Научная новизна заключается в определении четырех видов направлений применения визуализации на занятиях в высшей школе: методическое, психологическое, технологическое и трансформационное. Целью исследования является выявление видов направлений использования визуализации в профессиональном образовании. Задачи исследования: проанализировать современные исследования о визуализации; выявить применяемые технологии и методы визуализации; сгруппировать по общим признакам в направления использования их в процессе образования.

Попытка разделения методов использования визуализации, перечисленных современными исследователями, и группировки по направлениям позволит преподавателям более глубоко проникнуть в суть визуального представления данных, что поможет эффективно и в полном объеме применять данные методы в профессиональном образовании.

Обзор литературы

Наглядное обучение исследовалось еще со времен становления фундаментальных трудов основателями педагогической науки, таких как Я. А. Коменский [1; 2], А. П. Ланг [5], К. Д. Ушинский [6; 7]. и др. Однако до сих пор нет трактовки принципа наглядности, которая бы соответствовала педагогическим возможностям современной компьютерной техники. В данной работе будет проведен анализ современных научных разработок, в которых осмысляется визуализация с позиции новых методик и при использовании информационных технологий.

Разработкой педагогической технологии визуализированного обучения и формированием комплекса методов применительно к учебному материалу занимались Т. В. Шорина и ее коллеги [8–10]. Ряд исследователей (И. В. Тихонова, Н. Н. Пилюк, О. Ф. Барчо [11], М. Л. Никонорова [12]) рассматривали концепцию построения педагогического процесса для выявления возможностей визуализации педагогического содержания. Г. А. Бондарева [13], Э. Г. Галимова [14], Л. В. Сидорова [15] показали особенности подготовки студентов с использованием методов визуализации и определили педагогические условия формирования компетенций визуальными средствами.

Материалы и методы

Обзор литературы, в том числе фундаментальных исследований в области использования наглядности и современных концепций применения визуализации в процессе профессионального обучения, позволил сформировать представление о применяемых визуальных методах, в том числе компьютерных. При сравнительно-сопоставительном анализе визуальных педагогических технологий, методов и приемов были определены общие для авторов подходы, позволившие выявить и конкретизировать виды направлений визуализации, которые прослеживались во всех исследованиях в неявном виде. Материалами исследования послужили диссертационные работы, защищенные в российских диссертационных советах в период 2006–2020 гг. по группам специальностей «Педагогические науки», а также научные статьи авторов указанных исследований. Выбор периода обусловлен стремительным развитием визуальных возможностей компьютерной техники, применяемой в образовательной деятельности в высшей школе.

Результаты исследования

Погружение в тематику современного использования визуальных средств в российском профессиональном образовании было решено начать с рассмотрения и детального анализа диссертационных исследований и научных публикаций. В процессе работы было определено, что исследователи сходятся во мнении о том, что визуализация позволит преподавателю изменить процесс обучения и сделать его более качественным. Они косвенно затрагивают вопросы соответствия визуальных методов обучения самому образовательному процессу. Кроме этого, некоторые исследователи указывают на обязательное применение информационных технологий при использовании данных технологий, методов, средств, что видится нам адекватным современным условиям цифровизации образования. Таким образом, нами было выявлено четыре вида направления, в рамках которых были выстроены представления о визуальном обучении:

– методическое, нацеленное на упрощение и облегчение деятельности педагогов и обучающихся;

– психологическое, основанное на соответствии визуальной системы представлений образовательному процессу;

– технологическое, связанное с применением компьютерной техники;

– трансформационное, предусматривающее адекватное преобразование текстового материала в визуальный.

Рассмотрим подробнее каждый вид направления.

Методическое направление. Методическое направление напрямую затрагивает деятельность и преподавателей, и студентов. Разработки технологий обучения с помощью визуализации выводят образовательный процесс на качественно новый уровень, тем самым обогащая теорию и методику преподавания и позволяя преподавателю структурировать образовательный процесс. Полноценная подготовка педаго-

гов предоставит возможность изменить ход обучения и упростить передачу учебного материала, собирая воедино сведения для последующего воспроизведения. На данный момент существует ряд ограничений для качественного применения визуализации: нежелание преподавателей перестраивать сложившиеся методики обучения; восприятие визуализации лишь как средства обеспечения наглядности; отказ от визуализации ввиду отсутствия IT-компетенции и др.

В работах Г. А. Бондаревой [13], Э. Г. Галимовой [14], Л. В. Сидоровой [15] представлены особенности подготовки студентов на основе методов визуализации, а также выявлены педагогические условия формирования компетенций визуальными средствами. Э. Г. Галимова обосновывает требования к реализации визуальных средств и приемов, уточняет возможности их использования, при этом определяя состав и структуру критериев эффективности визуализации [14; 16]. Автор обосновывает поэтапное уровневое развитие самообразовательной компетенции визуальными средствами образовательной среды. Г. А. Бондарева доказывает, что результатом формирования профессиональной компетентности станет подготовка специалистов, готовых к использованию визуальных методов в своей профессиональной деятельности, но вновь обращается к способности студентов владеть информационными технологиями. В ее исследовании разработана модель формирования профессиональной компетентности с использованием методов графической визуализации, включающая целевой, содержательный, технологический и оценочно-результативный блоки, которые позволяют изменить содержание дисциплин и вовлечь студентов в активную работу [13].

Более глубокий подход к применению визуализации в образовательном процессе вуза отмечается в научных трудах Т. В. Шориной. Автор понимает визуализацию как педагогическую технологию. В процессе разработки педагогической технологии визуализации она выделила следующие компоненты: научный; формализованное описание визуализации и апробирование в учебном процессе высшей школы [10]. Такой синтез разрозненной информации о процессе визуализации приводит автора к пониманию, что научный компонент технологии необходимо рассматривать с позиции системного подхода. Также, как и другие исследователи, она устанавливает, что в основе визуализации лежит принцип наглядности, но делает ремарку, что в условиях высшего образования он дополняется принципами фундаментализации и профессионализации. Именно с позиции системного подхода исследователь рассматривает визуализацию по трем направлениям: функциональному, морфологическому и информационному [10]. Функциональное направление определяет опции визуализации, действия метода во время процесса обучения. Морфологическое направление позволяет структурировать учебный материал. Информационное направление занимается приемами, позволяющими преобразовать данные в удобную наглядную форму. Три уровня связаны между собой иерархично, где главным уровнем является процесс обучения. Кроме этого, каждый уровень автор представляет в виде множества элементов, в котором компоненты, попавшие внутрь, образуют подсистему, а остальные – внешнюю среду.

Психологическое направление. Представление знаний в графическом виде связано с использованием закономерностей образного мышления человека. Студент при изучении вербальной информации для лучшего понимания составляет схематические конструкции, преобразовывая ее в некое изображение для запоминания, а затем для воспроизводства информации осуществляет обратное преобразование Преподаватель сможет реализовать этот процесс более качественно и профессионально. Визуализация учебного материала мобилизует ресурсы образного, логического, комплексного мышления человека и акцентирует внимание на усвоении, запоминании и воспроизведении учебной информации.

И. В. Тихонова в исследовании предлагает «функционально-информационную концепцию построения педагогического процесса физического воспитания и спортивной подготовки детей и молодежи» [7]. Она считает, что качество восприятия студентами учебного материала значительно повысится, если наглядная учебная информация будет соответствовать особенностям визуального восприятия. Кроме этого, зрительное осознание изучаемого материала приведет к правильному формированию навыков и умений, а именно зрительный образ двигательных действий позволит сформировать двигательные навыки в процессе физического воспитания. Автор понимает под визуализацией «следствие развития и адаптацию к современным условиям принципа наглядности, который вытекает из изменений педагогических закономерностей, связанных с активно-деятельностным характером участников образовательного процесса, представляет собой составной элемент процесса обучения, обеспечивающего через ощущение, восприятие и рефлексию понимания и отражения учебной информации» [11]. Такой подход к определению визуализации ставит акцент на психических процессах обработки информации – от ее восприятия до последующего воспроизведения.

Технологическое направление. Компьютерная техника и современное программное обеспе-

чение создают уникальные дидактические условия для визуализации. Информационные технологии предоставляют множество программных решений для отображения учебного материала: виртуальные лаборатории, компьютерное моделирование, графическое представление процесса. Среди их преимуществ можно выделить: интуитивно понятный современному студенту интерфейс компьютерных программ; разнообразие способов разработки и создания визуальных средств: схем, графиков, диаграмм, таблиц и др.; Интернет и возможность сохранения и извлечения учебной информации из облачных сервисов; моделирование процесса и прорисовка его динамики с помощью анимации; обработка больших объемов данных и приведение их в графическую форму; автоматизация демонстрационных процессов лабораторных экспериментов. Данный перечень, впрочем, не является исчерпывающим.

В работах Т. В. Шориной и Д. А. Бархатовой нам видится указание на технологическое направление. Так, Д. А. Бархатова предлагает реализовать образовательный процесс с помощью метода компьютерного моделирования, прогнозируя, что данный метод в сочетании с проектной деятельностью позволит усовершенствовать педагогические возможности передачи и усвоения информации [17]. В рамках такого взаимодействия преподаватель сможет выступать в роли консультанта, создавая студенту условия не только для восприятия информации, переданной педагогом, но и для самостоятельного изучения материала, придерживаясь разработанных рекомендаций. Компьютерное моделирование данных считается одним из положительно-воспринимаемых методов компьютерной визуализации. Представляется несомненным факт высокой эффективности компьютерных моделей, ориентированных на обработку больших данных, позволяющих визуализировать текстовую или числовую информацию в графическом виде.

Трансформационное направление. В контексте трансформационного аспекта визуализация понимается с точки зрения процесса преобразования устной и письменной информации в визуальную форму. Общеизвестная закономерность более глубокого запоминания учебной информации в наглядной форме проявляется в данном направлении. В процессе восприятия информации студент трансформирует текстовое или числовое описание в графическую форму, что позволяет более эффективно решать задачи познания. Так, М. Л. Никанорова при разработке методики обучения студентов предлагает конструировать компьютерные модели [12]. Она выделяет содержательный и организационный компоненты в методике визуализации. Содержательный компонент обеспечивает усвоение материала и решение учебных проблем на глубоком уровне. Организационный компонент предполагает последовательное изучение каждого этапа моделирования с постепенным увеличением доли самостоятельности в деятельности студентов. Данный компонент подразумевает работу по трансформации текстовых данных в двумерную или трехмерную модель для последующего анализа информации.

Обсуждение и заключения

Анализ научных публикаций современных исследователей позволил нам сделать вывод о том, что тема визуализации актуальна, а применение визуальных методов и средств в образовательном процессе привлекает возможностью улучшить качество обучения и повысить эффективность передачи учебной информации не только в очном формате преподавания, но и в дистанционном. Исследователи признают, что, работая с визуальной информацией, обучающиеся продуктивнее систематизируют и обобщают информацию за счет трансформирования из одной знаковой системы в другую – текст в графику. Авторы публикаций внедряют в учебный процесс визуализацию или ее элементы, используют наглядные средства и методы, указывая на то, что большей результативности можно добиться с помощью средств информационных технологий.

Таким образом, в процессе работы были выявлены следующие направления в исследованиях: технологическое, связанное с применением компьютерной техники; психологическое, основанное на соответствии визуальной системы представлений образовательному процессу; методическое, нацеленное на упрощение и облегчение деятельности педагогов и обучающихся; трансформационное, предусматривающее адекватное преобразование текстового материала в визуальный. Стоит отметить, что исследований именно в области педагогического применения визуализации малое количество, хотя и в них прослеживается потенциал данного метода. Также было замечено, что нет единой методологии визуализации, и каждый автор начинает свое исследование с чистого листа, не используя уже разработанные методические приемы других исследователей в этой области. Возможно, что авторские методики подходят лишь для формирования определенных компетенций, либо подобраны исключительно для некоторых курсов, дисциплин или направлений подготовки и не могут быть использованы другими преподавателями, что указывает на отсутствие универсальности рассмотренных методик. Таким образом, можно сделать вывод, что педагоги высшей школы при использовании компьютерной визуализации действуют интуитивно, не углубляясь в при-

меняемый метод и прибегая лишь к некоторым из его направлений.

Список источников

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 / ред. А. И. Пискунов. М. : Педагогика, 1982. 656 с.

2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1982. 576 с.

3. Осмоловская И. М. Наглядные методы обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2009. 192 с.

4. Днепров С. А., Каткова А. Л. Визуализация в профессиональном образовании будущих медицинских работников в процессе перехода к доказательной медицине // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 2 (55). С. 310–314.

5. Ланг А. П. О понятии наглядности и ее роли в процессе познания и обучения. Таллинн : НИИ педагогики Эстонской ССР, 1967. 83 с.

6. Ушинский К. Д. О наглядном обучении : избранные педагогические сочинения : 2 т. Т. 2. М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1954. 735 с.

7. Тихонова И. В. Функционально-информационная концепция визуализации процесса физического воспитания и спортивной подготовки детей и молодежи : автореф. дис. … д-ра пед. наук. Краснодар, 2020. 57 с.

8. Шорина Т. В. Динамическая модель функционирования визуальных компонентов образовательной среды профессиональной школы // Фундаментальные исследования. 2014. № 12–8. С. 1770–1774.

9. Шорина Т. В., Кирилова Г. И. Динамические аспекты развития визуальных компонентов информационно-образовательной среды профессиональной школы // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 853.

10. Шорина Т. В. Педагогическая технология визуализации учебной информации в высшей школе : дис. … канд. пед. наук. Казань, 2017. 213 с.

11. Тихонова И. В., Пилюк Н. Н., Барчо О. Ф. Концептуальные основы визуализации обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67–3. С. 215–217.

12. Никонорова М. Л. Методика обучения студентов медицинских специальностей компьютерному моделированию : автореф. дис. … канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2013. 21 с.

13. Бондарева Г. А. Особенности подготовки бакалавров сервиса с использованием методов графической визуализации и 3D-технологий : автореф. дис. … канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2019. 27 с.

14. Галимова Э. Г. Развитие самообразовательной компетенции будущих педагогов визуальными средствами информационной образовательной среды : автореф. дис. … канд. пед. наук. Казань, 2019. 24 с.

15. Сидорова Л. В. Обучение будущих педагогов проектированию средств мультимедиа-визуализации учебной информации : автореф. дис. … канд. пед. наук. Брянск, 2006. 19 с.

16. Galimova E. G., Kirilova G. I. The influence of visial learning space on self-educational competence of future teachers // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. 2018. Vol. XLV (45). P.727–736. DOI: https://dx.doi.org/10.15405/epsbs(2357-1330).2018.9.1.

17. Бархатова Д. А. Методика визуализированного обучения педагогов-бакалавров профиля «Информатика» дисциплинам предметной подготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук. Красноярск, 2011. 26 с.

References

1. Komenskiy Ya. A. Selected pedagogical essays : in 2 v. V. 1. Moscow, Pedagogy, 1982. 656 p. (In Russ.)

2. Komenskiy Ya. A. Selected pedagogical essays: in 2 v. V. 2. Moscow, Pedagogy, 1982. 576 p. (In Russ.)

3. Osmolovskaya I. M. Visual teaching methods: a textbook for students of higher educational institutions. Moscow, Academy, 2009. 192 p. (In Russ.)

4. Dneprov S. A., Katkova A. L. Visualization in professional education of future medical workers in the process of transition to evidence-based medicine. *Biznes. Obrazovanie. Pravo* = Business. Education. Law. 2021; 2(55):310-314. (In Russ.)

5. Lang A. P. About the concept of visibility and its role in the process of cognition and learning. Tallinn, Research Institute of Pedagogy of the Estonian SSR. 1967. 83 p. (In Russ.)

6. Ushinskiy K. D. About visual education: selected pedagogical essays: in 2 v. V. 2. 1954. 735 p. (In Russ.)

7. Tikhonova I. V. Functional and informational concept of visualization of the process of physical education and sports training of children and youth: abstract of the dis. … Doctor of Ped. Sciences. Krasnodar. 2020. 57 p. (In Russ.)

8. Shorina T. V. Dynamic model of functioning of visual components of the educational environment of a professional school. *Fundamental'nye issledovanija* = Fundamental research. 2014; 12-8:1770-1774. (In Russ.)

9. Shorina T. V., Kirilova G. I. Dynamic aspects of the development of visual components of the information and educational environment of a professional school. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* = Modern problems of science and education. 2014; 6:853. (In Russ.)

10. Shorina T. V. Pedagogical technology of visualization of educational information in higher education: dis. … Cand. of Ped. Sciences. Kazan. 2017. 213 p. (In Russ.)

11. Tikhonova I. V., Pilyuk N. N., Barcho O. F. Conceptual foundations of learning visualization. *Prob-*

lemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija = Problems of modern pedagogical education. 2020; 67-3:215-217. (In Russ.)

12. Nikonorova M. L. Methods of teaching students of medical specialties computer modeling: abstract of the dis. … Cand. of Ped. Sciences. Sankt-Peterburg, 2013. 21 p. (In Russ.)

13. Bondareva G. A. Features of Bachelor of Service training using graphic visualization methods and 3D technologies: abstract of the dis. … Cand. of Ped. Sciences. Rostov-on-Don, 2019. 27 p. (In Russ.)

14. Galimova E. G. Development of self-educational competence of future teachers by visual means of information educational environment: abstract of the dis. … Cand. of Ped. Sciences. Kazan, 2019. 24 p. (In Russ.)

15. Sidorova L. V. Training of future teachers in the design of multimedia visualization of educational information: abstract of the dis. … Cand. of Ped. Sciences. Brjansk, 2006. 19 p. (In Russ.)

16. Galimova E. G., Kirilova G. I. The influence of visial learning space on self-educational competence of future teachers. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*. 2018; XLV (45):727-736. DOI: https://dx.doi.org/10.15405/epsbs(2357-1330).2018.9.1

17. Barkhatova D. A. The methodology of visualized teaching of teachers-bachelors of the profile «Informatics» to the disciplines of subject training: abstract of the dis. … Cand. of Ped. Sciences. Krasnojarsk, 2011. 26 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Каткова А. Л. – доцент кафедры медицинской информатики и биологической физики, канд. пед. наук, доц.

Стрельников С. С. – доцент кафедры медицинской информатики и биологической физики, канд. филос. наук.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

Katkova A. L. – Associate Professor of Department of Medical Informatics and Biological Physics, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Strelnikov S. S. – Associate Professor of Department of Medical Informatics and Biological Physics, Ph.D. (Philosophy).

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 07.06.2022; одобрена после рецензирования 14.06.2022; принята к публикации 15.06.2022.

The article was submitted 07.06.2022; approved after reviewing 14.06.2022; accepted for publication 15.06.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 67–72.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):67-72.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_67

Приоритеты практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к организации игр

Наталья Владимировна Кондрашова
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, nata-kondrshova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7801-0941

Аннотация. В статье представлены основные приоритеты и организационно-методические основы практико-ориентированной подготовки педагогов к личностно-ориентированному игровому взаимодействию с дошкольниками с учетом современных потребностей и достижений. Исследование осуществлено на основе анализа, изучения, обобщения и систематизации теории и практики с позиций компетентностного и деятельностного подходов по обозначенной теме. В результате были определены ключевые составляющие готовности будущих воспитателей к организации игр среди дошкольников (базовая методическая готовность к игровой деятельности, практико-ориентированная инвариантная, вариативная и личностно-творческая составляющие), обоснованы основные принципы и формы формирования такой готовности с учетом приоритетности многофункционального использования игры как универсального социально-педагогического явления и признания самоценности деятельности для дошкольников и т. д. Значимость проведенного исследования заключается в том, что приоритеты сопровождения практико-ориентированной подготовки педагогов автором представлены многоаспектно и ориентированы на определение частного и общего в современных условиях на основе изучения предпочтений обучающихся.

Ключевые слова: деятельностный подход, дошкольное детство, игра, игровые культурные практики ребенка, игровые методы и приемы, компетентностный подход, приоритеты и пр.

Благодарности: статья подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПУ) по теме «Организационно-методические основы формирования профессионально-игровой компетентности у будущих педагогов дошкольного образования».

Для цитирования: Кондрашова Н. В. Приоритеты практико-ориентированной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к организации игр // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 67–72. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_67.

PEDAGOGY

Original article

Priorities of practice-oriented training of future teachers of preschool education for the organization of games

Natalya V. Kondrashova
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, nata-kondrshova@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-7801-0941

Abstract. The article presents the main priorities and organizational and methodological foundations of practice-oriented training of teachers for personality-oriented game interaction with preschoolers, taking into account modern needs and achievements. The research is carried out on the basis of analysis, study, generalization and systematization of theory and practice from the standpoint of competence and activity approaches on the designated topic. As a result, the key components of the readiness of future educators to organize games among preschoolers were identified (basic methodological readiness for game activity, practice-oriented invariant, variable and personal-creative components), the basic principles and forms of formation of such readiness

© Кондрашова Н. В., 2022

were substantiated, taking into account the priority of multifunctional use of the game as a universal socio-pedagogical phenomenon and recognition of the self-worth of activities for preschoolers, etc. The significance of the conducted research lies in the fact that the priorities of supporting practice-oriented teacher training are presented by the author in a multidimensional way and are focused on determining the private and general in modern conditions based on the study of students' preferences.

Keywords: activity approach, preschool childhood, game, child's game cultural practices, game methods and techniques, competence approach, priorities, etc.

Acknowledgments: the article was prepared 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 «Organizational and methodological foundations for the formation of professional and gaming competence among future teachers of preschool education».

For citation: Kondrashova N. V. Priorities of practice-oriented training of future teachers of preschool education for the organization of games. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):67-72. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_67.

Введение

Современная игра как универсальное социально-педагогическое явление в дошкольной организации используется как ведущий вид деятельности, средство и метод воспитания, образовательная ситуация, форма, метод или прием обучения, культурная практика и технология. Ее педагогическая ценность заключается в самоценности для детей в период дошкольного детства; многообразии, обеспечивающем удовлетворение всех самых разнообразных детских потребностей в двигательной, речевой, умственной, творческой и иной активности; универсальности, поскольку охватывает все аспекты воспитания и образования, актуальных при реализации ФГОС. Поэтому в настоящее время предъявляются особые требования к сопровождению практико-ориентированной профессиональной подготовки педагогов к организации игр, обеспечивающей эффективное личностно-ориентированное взаимодействие с современными детьми.

Обзор литературы

Сущность и значимость педагогической культуры или культуры педагогического взаимодействия отражена в работах Б. А. Жигалева [1], А. И. Загревской [2], И. Ф Исаева [3], Н. В. Кондрашовой И Г. А. Шулугиной [4], Е. П. Мазко [5] и др. Мы также обращались к этой проблеме [4; 6]. Основные аспекты педагогического взаимодействия представлены Н. Н. Обозовым [7]. Отдельные вопросы изучения формирования профессиональной игровой компетентности у студентов или воспитателей посвящены работы И. А. Комаровой и Н. Г. Здориковой [8], Е. И. Рзаевой [9], Е. О. Смирновой [10] и др.

Материалы и методы

Нами использовались методы теоретического анализа научной, учебно-методической литературы и результатов анкетирования студентов. Были проанализированы современные достижения теории и практики, мнения обучающихся педагогического вуза с позиций компетентностного и деятельностного подходов.

Результаты исследования

С позиций компетентностного подхода на современном этапе подготовку специалистов к организации игр и обеспечению личностно-ориентированного взаимодействия с дошкольниками с учетом ее универсальности и самоценности следует рассматривать как сложную систему, включающую базовую методическую готовность к игровой деятельности, практико-ориентированную инвариантную, вариативную и личностно-творческую составляющие.

Под базовой методической готовностью следует понимать совокупность сформированных в период обучения в педагогическом вузе основных компетенций, мотивации и инициативы к организации игр. Особое значение имеют следующие компоненты: содержательный (знание организационно-методических основ игры); мотивационный (осознание личной ответственности за результат и качество организации игрового взаимодействия и комплексного сопровождения игры, заинтересованность в организации и руководстве игровыми культурными практиками дошкольников); технологический (комплекс исследовательских, гностических, коммуникативных, проектировочных и специальных умений и навыков, обеспечивающих успешность использования многообразия способов включения игры в жизнедеятельность детей с учетом специфики организации игры как деятельности, технологии, формы или метода) и др.

Инвариантная практико-ориентированная составляющая ценна для формирования профессионально-игровой компетентности на основе приобщения к ключевым универсальным компетенциям. В их числе: владение методическими приемами сбора игроков, деления их на команды, конструктивного взаимодействия с участни-

ками, не выходя из игрового контекста и пр. При этом вариативная практико-ориентированная составляющая важна для овладения необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками, готовности к проектированию и организации игры как ведущего вида деятельности, формы, метода, средства, технологии, образовательной ситуации или культурной практики и с учетом индивидуальных и возрастных особенностей участников игры. Личностно-творческий компонент связан с формированием индивидуального стиля профессиональной деятельности и личностно-ориентированного игрового взаимодействия (способность к мобилизации всех своих возможностей для использования интонационной выразительности речи, мимики и жестов, готовность к игровому творчеству, вдохновлению игроков и пр.).

Деятельностный подход основан на признании приоритетности практико-ориентированной стороны формирования профессионально-игровой компетентности студентов с учетом широкого диапазона ее применения в дошкольных образовательных организациях, поскольку она используется **многофункционально**:

1) как **ведущий вид** деятельности дошкольника во многом определяет благоприятный характер его психического развития, обеспечивая формирование новых качеств личности и появление свойственных возрастному этапу новообразований;

2) **как форма обучения и жизнедеятельности детей** позволяет организовывать непосредственную образовательную деятельность и индивидуальную работу с дошкольниками, задействовать основные механизмы для стимулирования их познавательных интересов, развития творческого мышления, лучшего усвоения материала, помогает усиливать личностно-значимый аспект предстоящей деятельности и закладывать как мотив чувство сопереживания игровым образам и пр.;

3) как разнообразные **игровые методы и приемы**, содействующие постановке игровых задач и успешному выполнению соответствующих действий, включению в обучение компонентов игровой деятельности (воображаемых и сюжетно-игровых ситуаций с ролевым поведением участников и пр.);

4) **как средство**, представляя собой универсальный инструмент организации деятельности (воображаемой или реальной), оказывающей существенное влияние на всестороннее развитие ребенка, формирование основ культуры личности и пр.;

5) **как метод воспитания** представляет собой особый способ взаимосвязанной деятельности педагогов и дошкольников, обеспечивающий комплексное решение задач воспитания;

6) **как** игровая и имитационная, спонтанно возникающая или организуемая педагогом **образовательная ситуация**, в рамках которой осуществляется перенос полученных представлений в новые, специально созданные условия, где дошкольники могут быть волшебниками, изобретателями, интервьюерами, исследователями, представителями различных профессий и т. д.;

7) как **игровая технология**, обеспечивающая гарантированное достижение образовательного результата посредством реализации социокультурного потенциала и основных функций игры (развлекательной, коммуникативной, самореализации, игротерапевтической и пр.);

8) как **игровая культурная практика** условно-вербального, условно-игрового или реально-практического характера, в которой дошкольник имеет возможность обогатить опыт использования культурных способов выстраивания взаимодействия и использования социально ориентированных действий, мотивированных для него культурно-смысловыми контекстами и основанных на его личных интересах, потребностях или способностях.

В этой связи в рамках усиления практической направленности подготовки будущих педагогов в вузах к проектированию и организации игровой деятельности важным ценностно-целевым ориентиром должны стать следующие универсальные умения и навыки, обеспечивающие личностно-ориентированное игровое взаимодействие участников, а также умелое сопровождение и руководство игрой:

1) умение вовлечь детей в игру посредством игрового пространства разными способами (внести что-то в определенную игровую зону или что-то убрать, чтобы большинство детей заинтересовалось; использовать эффект неожиданности в игровом уголке (стук или треск) и пр.);

2) умение оперативно осуществить сбор детей на игру с помощью разных приемов (начать играть с 2–3 детьми, чтобы постепенно присоединились остальные; заранее договориться о месте сбора на игру; использовать зазывалки, звуковые и зрительные ориентиры и пр.);

3) умение выбрать детей на определенную роль несколькими способами (назначение воспитателя; с помощью считалки или жеребьевки; при помощи «волшебной палочки» или приема «Флюгер и пр.);

4) владение методами и приемами удержания внимания и интереса игроков (изменение интонации, тембра, высоты, паузы, громкости голоса или темпа речи; активизирующее обще-

ние с игроком; беседа с детьми во время обсуждения замысла игры о предстоящем сюжете, ролях или игровых атрибутах; организация прихода к детям в гости игрового персонажа и пр.);

5) умение объяснить правила игры и познакомить детей с ее содержанием или дидактическим материалом, который будет использован;

6) умение грамотно следить за темпом игры, ускорять или наоборот сдерживать ее ускорение и пр.;

7) умение использовать разнообразные формы организации детей (рассаживание игроков полукругом, за столами, на специально подготовленных местах в импровизированном транспорте и пр.);

8) умение работать с детьми над ролью (деление текста на смысловые части, зарисовка этюдов по отдельным эпизодам; упражнения для определения и выражения эмоционального состояния персонажей; беседа о поступках героев; составление словесного портрета персонажа и пр.);

9) умение и навыки работы по обучению дошкольников кукловождению (образец воспитателя; показ действий; обыгрывание игрушки; рассматривание иллюстраций с изучением действий персонажей; наводящие вопросы и пр.);

10) владение методами и приемами, содействующими активизации самодеятельной сюжетно-ролевой игры (обогащение содержания игр и впечатлений детей; совет по поводу новой сюжетной линии; рассказ всем детям группы о «хорошей игре», которую видел; исполнение воспитателем главной роли и пр.);

11) владение методами, содействующими активизации игровой деятельности (участие воспитателя в игре; игра с одним ребенком; напоминание; советы; беседы по поводу замысла игры, развития содержания или подведение итогов игры; проведение конкурсов на лучший подбор предметов заместителей или на самые интересные ролевые действия и т. д.);

12) владение приемами прямого руководства сюжетно-ролевыми играми (ролевая беседа для активизации ролевого диалога среди участников; демонстрация способов использования предметов-заместителей; подсказывающие вопросы; коллективное обсуждение ролевого поведения игроков; принятие педагогов на себя второстепенной или главной роли и пр.);

13) владение приемами косвенного руководства сюжетно-ролевой игрой (включение в среду полуготовых игрушек для изготовления детьми самоделок; внесение в игровую зону нового материала; подбор игрушек с определенными свойствами и пр.);

14) владение способами примирения дошкольников (мирилки, примирение детей посредством подушечки-мирилочки, скамейки- или коврика-примирения и пр.);

15) владение несколькими способами подведения итогов игры («Солнышко», «Корона», «Человечки настроений», «Снежный ком», вопросы по итогам деятельности, «Светофор», «Радуга» и пр.);

16) владение умениями определять и грамотно реализовывать разные позиции при проектировании и реализации игрового взаимодействия с ребенком, выступая как создатель игрового пространства, как «играющий» партнер, реализуя нейтральную, директивную, дидактическую или поддерживающую позиции;

17) умение реализовывать разные тактики игрового взаимодействия с учетом возраста и игровых компетенций детей;

18) владение умениями создавать условия для развития общения между игроками (направлять участников на групповое или парное взаимодействие; активизировать ролевой диалог, учить договариваться и соблюдать очередность и пр.);

19) умение обеспечивать развивающий характер взаимодействия (в рамках активизирующего общения – варьировать содержание или характер общения с учетом уровня развития игры; демонстрировать не только творческие способы деятельности, но и грамотно создавать ситуации, требующие творческих решений от самих детей и пр.).

Оценивая ответы опрошенных студентов старших и младших курсов относительно оценки своего потенциала и уровня владения методами и приемами организации игровой деятельности, в том числе и личностно-ориентированного взаимодействия с участниками, можно сделать следующие выводы: в целом по десятибалльной шкале оценивания преобладает достаточный уровень владения основными универсальными умениями, важными для взаимодействия; студенты нуждаются в более углубленной практико-ориентированной подготовке для совершенствования умений поддержания самостоятельного и самодеятельного характера игры, стимулирования и поддержания устойчивого интереса игроков; необходима индивидуальная траектория комплексного методического сопровождения подготовки обучающихся к подобного рода работе, так как каждый респондент обозначил свои не самые сильные стороны; целесообразно еще более расширять репертуар осваиваемых способов сбора на игру, стимулирования и поддержания детских интересов исходя из перечисленных в анкетах ответов, создавая не только методические копилки, но и проводя интерактивные формы работы для актуализации и систематического повторения данных методически

и возрастосообразных способов налаживания и поддержания взаимодействия с игроками пр.

На наш взгляд, важна поэтапная профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольного образования в системе высшего профессионального образования, особенно к осуществлению эффективного личностно-ориентированного взаимодействия с участниками игры. На первом базовом этапе подготовки студентов формируются знания об игровой деятельности дошкольников, об опыте работы по созданию игрового пространства и многообразия способов использования игр в ДОО и пр. На втором этапе важно моделирование профессиональной деятельности педагога в рамках занятий, учебных или производственных практик вуза, конкурсов методических разработок, содействующих формированию готовности анализировать и проектировать игру с учетом ее самоценности для дошкольника и универсальности применения в ДОО. Для этого эффективны: анализ педагогических ситуаций и достижений педагогов-инноваторов, составление собственных конспектов, привлечение студентов к изучению опыта педагогов-практиков, которые можно использовать в процессе организации игровой деятельности. На третьем этапе подготовки практически студенты овладевают универсальными компетенциями, ценными для налаживания конструктивного игрового взаимодействия(все они перечислены с статье выше). При реализации практико-ориентированной подготовки важно учитывать комплекс принципов: принцип компетентности, обеспечивая деликатное руководство с учетом ценности имеющегося педагогического опыта и поддержки самоуважения будущего педагога; принцип признания приоритетности сотрудничества, групповых дискуссий, искренности и уважения индивидуально-профессиональных ценностей и педагогических позиций обучаемых; принцип научности, требующий уважительного отношения к научно-теоретическим и технологическим основам организации игры как технологии, деятельности, формы, культурной практики или средства (утверждает грамотный профессиональный взгляд на обсуждаемые вопросы и задачи и пр.), принцип открытости обеспечивает открытость новым и лучшим практикам, интеграцию инноваций и традиций на основе критически профессионально взвешенного подхода; принцип непрерывности призван обеспечить непротиворечивость процесса образования и самообразования или самосовершенствования, обеспечение постоянной возможности консультирования и обмена опытом; принцип сотрудничества означает опору на коллективные профессиональные ценности, взаимопомощь и поддержку в педагогическом сообществе.

К современным инструментам формирования готовности к организации игр и игровому взаимодействию на разных этапах профессионализации можно отнести разнообразные формы, в которых обучающиеся могут быть зрителями или активными участниками. В их числе: коучинг-сессия или коуч-сессия, аукцион мастер-классов, бенчмаркинг, воркшоп, деловая игра, инновационный коллайдер, камертон-практикум, кружки качества, методические посиделки, методический диалог, методический мост, методический ринг, методический фестиваль, методический экспресс, панорама методических находок и идей, педагогическая мастерская, смысло-деятельностная игра, стажировки и ярмарки педагогических идей и многое другое. На основе опроса обучающихся разных курсов были выявлены следующие предпочтения относительно интерактивных и практико-ориентированных форм подготовки и совершенствования их готовности к взаимодействию с дошкольниками в игре: 90 % за проведение мастер-классов, 65% за стажировки и курсы повышения квалификации; 47 % за педагогические мастерские и воркшоп; 30 % – за деловые игры и пр.

Обсуждение и заключения

Итак, для понимания специфики процесса и приоритетов подготовки специалистов дошкольного образования к организации игр и особенно к игровому взаимодействию с детьми, с учетом многоплановости их использования в современных дошкольных образовательных организациях важно выделить основные компоненты такой готовности (базовая методическая, практико-ориентированная инвариантная, вариативная и личностно-творческая составляющие), четко определить комплекс компетенций и компетентностей в качестве ценностно-целевого ориентира в процессе поэтапной работы с обучающимися на протяжении всего периода обучения в вузе, выбрать и использовать современные эффективные формы и методы для такой практико-ориентированной подготовки с учетом комплекса принципов (компетентности, научности, открытости, сотрудничества, непрерывности и пр.)

Список источников

1. Жигалев Б. А. Культура педагогического взаимодействия как фактор повышения качества образования в вузе // Вестник ТГПУ. 2009. Вып. 10 (68). С. 22–25.

2. Загревская А. И. Педагогическая культура будущего учителя в условиях гуманизации образования // Вестник ТГПУ. 2005. 2 (47). С. 65–68.

3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. Москва : Академия, 2004. 206 с.

4. Кондрашова Н. В., Шулугина Г. А. Современные подходы к формированию культуры педагогического взаимодействия у педагога дошкольного и начального образования в условиях постиндустриального общества // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 2 (42). С. 54–61.

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

6. Кондрашова Н. В. Ценностно-целевые ориентиры подготовки педагогов дошкольного и начального образования к взаимодействию с детьми младшего возраста и их родителями // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 4 (44). С. 43–49.

7. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Киев : Лыбидь, 1990. 191 с.

8. Комарова И. А., Здорикова Н. Г. Исследование феномена профессионально-игровой компетентности будущих специалистов ДОУ // Вектор науки ТГУ. 2010. № 3 (3). С. 64–67.

9. Рзаева Е. И. Формирование игровой компетентности у студентов – будущих педагогов учреждений дошкольного образования в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования // Высшее образование сегодня. 2015. № 4. С. 73–76.

10. Смирнова Е. О. Игровая компетентность воспитателя // Современное дошкольное образование. 2017. № 9 (81). С. 4–9.

Reference

1. Zhigalev B. A. The culture of pedagogical interaction as a factor of improving the quality of education at the university. *Vestnik TGPU* = Tomsk State Pedagogical University Bulletin. 2009; 10(68):22-25. (In Russ.)

2. Zagrevskaya A. I. Pedagogical culture of the future teacher in the conditions of humanization of education. *Vestnik TGPU* = Tomsk State Pedagogical University Bulletin. 2005; 2(47):65-68. (In Russ.)

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

4. Kondrashova N. V., Shulugina G. A. Modern approaches to the formation of a culture of pedagogical interaction among teachers of preschool and primary education in a post-industrial society. *Gumanitarny`e nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education 2020; 2(42):54-61. (In Russ.)

5. Mazko E. P. Dialogical essence of the culture of pedagogical interaction of the future teacher of foreign languages. *Pedagogy: traditions and innovations: materialy-ii-mezhdunar-nauch-konf* = Pedagogy: traditions and innovations: materials of the II International Scientific Conference (Chelyabinsk, October 2012). Chelyabinsk, Two Komsomol members 2012. Pp. 169-172. (In Russ.)

6. Kondrashova N. V. Value-oriented guidelines for the training of preschool and primary education teachers for interaction with young children and their parents. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 4(44):43-49. (In Russ.)

7. Obozov N. N. Psychology of interpersonal relationships. Kiev, Lybid, 1990. 191 p. (In Russ.)

8. Komarova I. A., Zdorikova N.G. The study of the phenomenon of professional-gaming competence of future specialists of the Preschool Educational institution. *Vector of Science TSU* = Vector of Science of Toliatti State University. 2010; 3(3):64-67. (In Russ.)

9. Rzaeva E. I. Formation of gaming competence among students – future teachers of preschool education institutions in the context of the implementation of federal state educational standards of preschool education. *Vy`sshee obrazovanie segodnya* = Higher education today. 2015; 4:73-76. (In Russ.)

10. Smirnova E. O. The game competence of the educator. *Sovremennoe doshkol`noe obrazovanie* = Modern preschool education. 2017; 9 (81):4-9. (In Russ.)

Информация об авторе:

Кондрашова Н. В. – доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования, канд. пед. наук, доц.

Information about the author:

Kondrashova N. V. – Associate Professor of Department of Pedagogy of preschool and primary education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Статья поступила в редакцию 11.04.2022; одобрена после рецензирования 21.04.2022; принята к публикации 25.04.2022.

The article was submitted 11.04.2022; approved after reviewing 21.04.2022; accepted for publication 25.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 73–77.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):73-77.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.02(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_73

Использование интерактивных форм в рамках дистанционного обучения

Светлана Валерьевна Маслова[1*], Наталья Викторовна Кузнецова[2], Ольга Ивановна Чиранова[3]
[1, 2, 3]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]maslovasv@mail.ru[*], http://orcid.org/0000-0002-9809-5794
[2]kuz_nv75@mail.ru, http://orcid.org/0000-0001-8410-4277
[3]chiranovao@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-9451-2116

Аннотация. Статья посвящена возможности использования интерактивных форм, предназначенных для очного образовательного процесса в условиях дистанционного обучения. Акцент сделан на лекции как основной форме подачи материала в высших учебных заведениях. В статье демонстрируются различные варианты проведения интерактивных лекционных занятий, адаптированных под дистанционный формат обучения. Подробно рассмотрены такие виды интерактивных лекций, как лекция-пресс-конференция, лекция-беседа, лекция-визуализация, проблемная лекция, лекция с заранее запланированными ошибками. Предлагаемые изменения, которые возможно внести в организацию лекционного занятия в дистанционном формате, предназначены для работы со студентами с заниженной мотивацией и превалирующим непроизвольным запоминанием. В основном эти коррективы направлены на визуализацию проблемы и на организацию специального пространства для обмена мнениями по содержанию лекционного материала.

Ключевые слова: интерактивные формы, дистанционное обучение, лекция-пресс-конференция, лекция-беседа, лекция-визуализация, проблемная лекция, лекция с заранее запланированными ошибками

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ и МГПУ) по теме «Использование интерактивных форм в рамках дистанционного обучения».

Для цитирования: Маслова С. В., Кузнецова Н. В., Чиранова О. И. Использование интерактивных форм в рамках дистанционного обучения // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 73–77. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_73.

PEDAGOGY

Original article

The use of interactive forms in the framework of distance learning

Svetlana V. Maslova[1*], Natalia V. Kuznetsova[2], Olga I. Chiranova[3]
[1, 2, 3]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]maslovasv@mail.ru[*], http://orcid.org/0000-0002-9809-5794
[2]kuz_nv75@mail.ru, http://orcid.org/0000-0001-8410-4277
[3]chiranovao@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-9451-2116

Abstract. The article is devoted to the possibility of using interactive forms intended for the full-time educational process in the conditions of distance learning. The emphasis is placed on lectures as the main form of presentation of material in higher educational institutions. The article demonstrates various options for conducting interactive lectures adapted to the distance learning format. Such types of interactive lectures as a lecture-press conference, a lecture-conversation, a lecture-visualization, a problem lecture, a lecture with preplanned errors are considered in detail. The proposed changes that can be made to the organization of a lecture

© Маслова С. В., Кузнецова Н. В., Чиранова О. И., 2022

session in a remote format are designed to work with students with low motivation and prevailing involuntary memorization. Basically, these adjustments are aimed at visualizing the problem and organizing a special space for exchanging opinions on the content of the lecture material.

Keywords: interactive forms, distance learning, lecture-press conference, lecture-conversation, lecture-visualization, problem lecture, lecture with pre-planned mistakes

Acknowledgments: the research was carried out within the framework of a grant to conduct research on priority areas of scientific activity of partner universities in networking (CHPU and MSPU) on the topic «The use of interactive forms in distance learning».

For citation: Maslova S. V., Kuznetsova N. V., Chiranova O. I. The use of interactive forms in the framework of distance learning. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):73-77. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_73.

Введение

Вопрос об использовании интерактивных форм, методов, технологий в обучении начал подниматься сравнительно недавно – с 1990-х годов. Отличительной чертой интерактива является совместная деятельность всех участников процесса: и обучающих, и обучаемых. Сегодня интерактивным формам обучения в образовательном процессе выделено почетное место. Практически в каждой средней и высшей образовательной организации действует Положение о внедрении в образовательный процесс активных и интерактивных форм обучения.

В 1997 г. вышел приказ «О проведении эксперимента в области дистанционного образования»[1], который дал старт дистанционному обучению. Пандемия коронавируса в 2020 г. не замедлила внести свои правки в законодательство Российской Федерации. В Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» вносятся изменения, и все педагогическое сообщество получает возможность законодательно использовать дистанционное обучение – ст. 16. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий[2].

В настоящее время мы имеем узаконенную форму организации образовательного процесса – дистанционную.

Обзор литературы

Рассмотрим, как представлены вопросы интерактивного и дистанционного обучения в современной научной литературе.

Одни авторы демонстрируют использование интерактивных методов в процессе изучения отдельных дисциплин – химии (Ю. Ю. Гавронская), юриспруденции (В. И. Еременко), информатики (Л. Н. Бобровская), экологии (Д. С. Ермаков), математики (И. Сербис) и др. Другие авторы анализируют особенности применения интерактивных технологий в зависимости от уровня образования – в высшей школе (Ю. В. Гущин, С. Б. Ступина, Е. А. Реутова, Т. Г. Хащенко [1]), в среднем профессиональном образовании (Т. Л. Чепель [2]), в начальной школе (Е. А. Колотовченкова, М. Н. Приезжая [3]) и даже в дошкольных образовательных организациях (Н. В. Микляева [4]). Кроме того, некоторые авторы (Л. К. Гейхман, Т. В. Малышева [5]) акцентируют внимание на интерактивных методах как на методах, способствующих развитию коммуникативной компетенции обучающихся. Рассматривая процесс дистанционной организации процесса обучения, авторы затрагивают его технологический аспект (В. И. Канаев [6]); теоретические и практические составляющие (Б. И. Крук); обращаются к компетенциям, необходимым преподавателю для организации такого рода обучения (Н. В. Никуличева), а также выстраивают перспективы дальнейшего развития дистанционного образования (В. А. Трайнев, В. Ф. Гуркин, О. В. Трайнев [7]).

Материалы и методы

Исследуя заявленную проблему, нами была проанализирована и систематизирована научная и учебно-методическая литература, посвященная использованию интерактивных форм обучения, а также дистанционному формату общения обучаемых и обучающих. Материалом для исследования стал опыт организации дистанционного обучения в период пандемии коронавируса в ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (МГПУ).

Результаты исследования

Анализируя работы, посвященные исследованию интерактивных форм и дистанционного обучения, мы сталкиваемся с тем, что современное научное сообщество не связывает эти два направления. Авторы диссертаций, монографий, научных статей, учебных пособий занимаются либо интерактивом (формами, методами, технологиями), либо дистанционным обучением.

---

[1] Приказ Минобразования РФ от 30.05.1997 № 1050 «О проведении эксперимента в области дистанционного образования». URL: http://pravoeducation.ru/obrazovanie1/obrazovanie_2063.htm (дата обращения: 05.05.2022).

[2] Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 16.04.2022) «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://docs.cntd.ru/document/902389617 (дата обращения: 07.05.2022).

Попробуем разобраться, как и какие интерактивные формы могут быть использованы в процессе дистанционного обучения. Остановимся на различных вариантах проведения лекционных занятий.

Каждому преподавателю высшей школы хорошо известно, как трудно удержать внимание студентов, читая лекцию в дистанте. Отсутствие очного общения затрудняет аутентификацию пользователя, влечет неэффективную реализацию механизма решения организационных вопросов. Трудности возникают при внедрении мотивационных компонентов, необходимых для поддержания интереса к учебному процессу. Невозможно отследить вопросы в глазах студентов (не все осмелятся их озвучить), увидеть реакцию на предлагаемый материал, понять, имеется ли вообще кто-то по ту сторону экрана.

Одним из аспектов преобразующей деятельности педагогов-преподавателей является разработка и проведение лекционных занятий в интерактивной форме. Рассмотрим, какие коррективы необходимо в них внести, чтобы они не потеряли своей актуальности в дистанте.

Если студент сильно мотивирован и / или у него хорошо развита произвольная память, то никаких дополнительных действий преподавателю предпринимать не стоит. Речь же идет о студентах с заниженной мотивацией и превалирующим непроизвольным запоминанием. Но так как мотивация близка к своему минимальному значению, то и о запоминании, а тем более о понимании материала, говорить не приходится.

Намного проще обстоит дело, если on-line общение поддерживается устойчивым интернет-соединением с непрерывающейся видео- и аудиосвязью. Чаще мы имеем дело с таким вариантом проведения лекционных занятий, при котором массовое подключение видеокамер и микрофонов студентов ведет к сбою в работе системы. Рассмотрим, как эту проблему можно постараться обойти.

Проблемная лекция. Структура проблемной лекции может быть, как минимум, двоякой. Первая структурная модель – преподаватель является родоначальником проблемы. Чтобы запустить мышление студентов, преподаватель создает проблемную ситуацию или формулирует проблемный вопрос. Причем это происходит до того, как студенты получат всю необходимую информацию, способную разрешить ситуацию или получить ответ на вопрос. Так как дистанционный формат препятствует удержанию в памяти любых формулировок (проблем, вопросов), следует, на наш взгляд, зафиксировать ее на экране. Например, используя при проведении лекции презентацию, можно на каждом ее слайде (или с определенной частотностью) дублировать эту проблему (очень краткую формулировку) или вопрос. Эффект напоминания постоянно держит студента в тонусе: перед глазами – проблема, которую необходимо решить; вопрос, на который необходимо найти ответ.

Вторая структурная модель – формулировка проблемы ожидается от студента. Содержание лекции выстраивается таким образом, что провоцирует появление проблемного вопроса в сознании студента. Чтобы выдержать данный режим, преподавателю следует в самом начале лекции озвучить требование о необходимости формулировки проблемного вопроса каждым студентом. Вопросы задаются либо в чате, либо в специально созданном облаке. Возможно, решение возникших вопросов составит содержание следующего практического занятия. Чтобы студенты не забыли о необходимости формулировок, на презентации преподавателя снова должны появляться соответствующие напоминания.

Лекция-визуализация. Предлагаемый на лекции материал переконструируется для представления студентам в визуальную форму – схемы, рисунки, чертежи, видео и т. п. Так как около 85 % людей являются визуалами (людьми, которые лучше запоминают зрительные образы), то лекция-визуализация – идеальный вариант для дистанционной формы организации образовательного процесса. Единственное, на что хотелось бы обратить внимание – не переусердствовать с количеством наглядности: каждой иллюстрации необходимо развернутое пояснение. В таком случае у студента сформируется целостный образ того или иного понятия, синтезирующий визуальные и аудиальные ощущения.

Лекция-пресс-конференция. При проведении лекции этого вида преподаватель, обозначив тему, обращается к студентам с просьбой в письменной форме сформулировать вопросы по обозначенной теме. Конечно, при очной форме обучения побудить студентов к формулированию вопросов проще, при дистанционной – сложнее. Возможно, тематическая группировка вопросов упростит задачу. Опытный преподаватель с большой точностью может предположить, какие вопросы сформулируют его студенты. Значит, может и предложить, как их сгруппировать тематически. Предлагая формулировать вопросы, лектор определяет две-три тематические группы, указывая, что количество вопросов в них должно быть примерно одинаковым. Хорошим стимулом является диаграмма на экране монитора, иллюстрирующая наполняемость предложенных групп вопросами. Вопросы, как и в проблемной лекции, могут направляться в чат или в специально созданное облако.

Лекция с заранее запланированными ошибками. Содержание данной лекции преподавате-

лем заранее корректируется таким образом, чтобы оно имело некоторый набор фактических и / или методических ошибок. Могут быть также запланированы и поведенческие ошибки. Вычленение, распознавание, словесное формулирование подобных ошибок стимулирует у студентов умение оперативного анализа профессиональных ситуаций. При очном формате в конце лекции можно провести дискуссию, обсудив подмеченные ошибки. Студенты высказываются, дополняя друг друга. При дистанционном формате можно предложить следующее: студенты на своем рабочем столе фиксируют допущенные лектором ошибки, в конце лекции обмен мнениями можно провести, отталкиваясь от содержания выполненных студентами записей на рабочих столах.

Лекция-беседа. Хотя лекция-беседа предполагает исключительно диалогическое общение, можно структурировать лекцию для дистанционной формы обучения при ограниченном общении. Можно предложить, например, такие сценарии проведения.

Первый вариант. Лектор объявляет в начале лекции, что по ходу лекции он будет подключать для общения студентов на свой выбор. Это стимулирует обучающихся, активизирует их внимание. После определенной части предлагаемого материала преподаватель подключает к визуальному и аудиальному общению конкретного студента (максимум двух-трех). Могут звучать вопросы, например, такие: «Что Вам было непонятно? На каком вопросе следует, на Ваш взгляд, остановиться более подробно? Какие вопросы Вы бы обязательно рассмотрели на практическом занятии?» Если студенту все понятно, никакие вопросы дополнительного разъяснения не требуют, то тогда беседу активирует преподаватель. Например, с помощью таких вопросов: «Как Вы можете охарактеризовать *это* понятие?», «На чем основана *эта* позиция?», «Каковы последствия, на Ваш взгляд, *этого* действия?». Следующая часть лекции – следующие несколько студентов на подключении.

Второй вариант. Лектор с самого начала подключает для взаимодействия несколько студентов, проводя с ними лекцию-беседу, как будто это очный формат. Затем собеседники у преподавателя меняются. Все остальные студенты только слушают и фиксируют обсуждаемый материал.

К таким интерактивным формам проведения лекционных занятий, как лекция-дискуссия и лекция с разбором конкретных ситуаций, используя указанные выше приемы, прибегать нерационально. Слишком большое превалирование диалогического общения. По этой причине не рекомендуется использовать данные виды лекций в чистом виде при дистанционной форме обучения.

Если для дистанционного обучения выбирается режим off-line, лектор теряет диалогическое общение со студентами. Это значит, что преподавателю необходимо предугадать не только еще не поставленные студентами вопросы, но и ответить на них, сделав акцент на проблемных моментах, чтобы не допустить еще не сделанных ошибок. Поэтому лектору, начиная записывать видеоматериал, необходимо скрупулезно подбирать каждое слово, особое внимание обращая на структуру построенного предложения, фразы; следить за темпом речи, словесно выделяя наиболее важное. Текст выступления следует в обязательном порядке сопровождать визуальным материалом: иллюстрациями, аудио- и видеоинформацией, необходимым для более полного восприятия.

Обсуждение и заключения

Время диктует свои условия, свои правила игры. Лекция – одна из традиционных форм обучения в высших учебных заведениях, отстоявших свое право на существование уже несколькими столетиями.

Какой бы режим общения в процессе дистанционного обучения ни был выбран, задачей преподавателя является подборка таких форм обучения, которые помогли бы сконцентрировать внимание студентов на рассматриваемой теме, расставить требуемые акценты, проконтролировать степень усвоения материала, отсечь ненужное.

Основные варианты адаптации интерактивных лекционных форм обучения для дистанционного формата общения преподавателя и студента можно свести к следующим. Первое: так как большинство людей в мире являются визуалами, то ставя перед обучающимися проблему, необходимо ее визуально зафиксировать, чтобы у студента имелся постоянный зрительный контакт (на слайдах презентации, на стикерах экрана). Это поможет стимулировать взаимодействие преподавателя с аудиторией. Второе, на что следует обратить внимание при дистанционной форме обучения, – создание специального хранилища информации, например, облака, для обмена информацией между участниками образовательного процесса. Если надо обменяться вопросом или фразой, собеседники чаще всего пользуются чатом. Когда же подлежащая обмену информация большего объема, или она накапливается в процессе лекционного занятия, то подразумевается и иной вариант ее накопления и подачи. Это поможет не упустить чего-то важного в процессе знакомства с новым материалом.

Преподаватель, вставший на трудный путь обучения, должен быть готов к различным сценариям разворачивающихся событий.

Список использованных источников

1. Хащенко Т. Г., Макарова Е. В. Интерактивные методы обучения в образовательном процессе вуза : методические рекомендации. Ульяновск : УГСХА, 2011. 46 с.

2. Чепель Т. Л. Интерактивные методы в системе профессионального образования // Педагогический профессионализм в современном образовании. Ч. 2. Новосибирск : НГПУ, 2006. С. 120–127.

3. Приезжая М. Н. Интерактивные ресурсы для начальной школы // Управление начальной школой. 2012. № 3. С. 46–49.

4. Микляева Н. В. Интерактивная педагогика в детском саду : методическое пособие. Москва : Сфера, 2012. 120 с.

5. Малышева Т. В. Влияние методов интерактивного обучения на развитие коммуникативной компетенции учащихся // Учитель в школе. 2010. № 4. С. 14–17.

6. Канаев В. И. Дистанционное обучение: технологические аспекты : монография. Москва : СГА, 2004. 192 с.

7. Трайнев В. А., Гуркин В. Ф., Трайнев О. В. Дистанционное обучение и его развитие : монография. Москва : Дашков и К°, 2008. 294 с.

References

1. Khashchenko T. G., Makarova E. V. Interactive teaching methods in the educational process of the university: methodological recommendations. Ulyanovsk, UGAA, 2011. 46 p. (In Russ.)

2. Chepel T. L. Interactive methods in the system of vocational education. *Pedagogicheskij professionalizm v sovremennom obrazovanii* = Pedagogical professionalism in modern education. Part 2. Novosibirsk, NSPU, 2006. P. 120-127. (In Russ.)

3. Priezzhaya M. N. Interactive resources for primary school. *Upravlenie nachal`noj shkoloj* = Elementary school management. 2012; 3:46-49. (In Russ.)

4. Miklyaeva N. V. Interactive pedagogy in kindergarten: a methodological guide. Moscow, Sphere, 2012. 120 p. (In Russ.)

5. Malysheva T. V. The influence of interactive learning methods on the development of students' communicative competence. *Uchitel` v shkole* = Teacher at school. 2010; 4:14-17. (In Russ.)

6. Kanaev V. I. Distance learning: technological aspects: monograph. Moscow, SGA, 2004. 192 p. (In Russ.)

7. Traynev V. A., Gurkin V. F., Traynev O. V. Distance learning and its development: monograph. Moscow, Dashkov and Co., 2008. 294 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Маслова С. В. – доцент кафедры методики дошкольного и начального образования, канд. пед. наук, доц.

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

Чиранова О. 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:

Maslova S. V. – Associate Professor, Department of Methods of preschool and primary education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Kuznetsova N. V. – Head of Department of Methods of preschool and primary education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

Chiranova O. I. – Associate Professor, Department of Methods of preschool and primary education, Ph.D. (Pedagogy), Doc.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 12.04.2022; одобрена после рецензирования 22.04.2022; принята к публикации 25.04.2022.

The article was submitted 12.04.2022; approved after reviewing 22.04.2022; accepted for publication 25.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 78–83.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):78-83.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_78

Формирование исторической памяти у будущих учителей истории (на примере МГПУ имени М. Е. Евсевьева)

Владимир Вячеславович Мирошкин
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», Саранск, Россия, miroshkinv@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-9801-0228

Аннотация. В статье на примере Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (МГПУ) рассмотрен опыт формирования исторического мировоззрения у будущих учителей истории и права, который в условиях реализации ФГОС 3++ приобретает особую актуальность. Целью исследования является определение и характеристика основных элементов вузовской системы формирования исторической памяти у студентов-историков педагогического университета. Материалы статьи основаны на результатах учебно-воспитательной работы преподавателей факультета истории и права МГПУ по формированию исторической памяти у студентов вуза, прежде всего, будущих учителей истории. В ходе исследования применялись общенаучные методы – анализ, синтез, сравнение, систематизация научной литературы и педагогического опыта профессорско-преподавательского состава, сравнительно-исторический, проблемно-хронологический, статистический, герменевтический методы, анкетирование. Процесс формирования исторического мышления у молодежи в современных условиях приобретает стратегическое значение. Его сложность обусловлена не только спецификой социальной группы, но и многофакторностью. Повышенное внимание в деле формирования исторической памяти подрастающего поколения уделяется учителям истории и, соответственно, педагогическим вузам, осуществляющим их подготовку. В результате смещения акцентов во ФГОС 3++ процесс формирования исторической памяти у студентов требует сочетания учебного, научного и воспитательного процесса, с акцентом на внеучебную деятельность. Конечно, учебные исторические дисциплины продолжают выполнять свои основные задачи по развитию исторического мышления, но приоритет целесообразно отдать активным методам формирования исторической памяти. Примером эффективно выстроенной системы такой подготовки выступает МГПУ, где функционируют центры широко направленного воспитательного воздействия – музейный комплекс «История образования в мордовском крае», поисковый отряд «Сурский рубеж», дискуссионный клуб «Точка зрения» и др. Практическая значимость исследования определяется возможностью использования результатов работы в процессе духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания обучающихся общеобразовательных учреждений, среднего профессионального и высшего образования.

Ключевые слова: формирование исторической памяти, подготовка будущих педагогов, педагогический вуз, опыт работы, факультет истории и права, Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ имени И. Я. Яковлева и МГПУ) по теме «Исследование проблемы формирования исторической памяти в высшей школе»).

Для цитирования: Мирошкин В. В. Формирование исторической памяти у будущих учителей истории (на примере МГПУ имени М. Е. Евсевьева) // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 78–83. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_78.

© Мирошкин В. В., 2022

Original article

Formation of historical memory in future history teachers (on the example of the MSPU named after M. E. Evsevyev)

Vladimir V. Miroshkin
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, miroshkinv@yandex.ru,
https://orcid.org/0000-0002-9801-0228

Abstract. In this article, using the example of the Mordovian State Pedagogical University (MSPU), the experience of forming a historical worldview among future teachers of history and law is considered, which in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard 3++ becomes particularly relevant. The purpose of the study is to identify and characterize the main elements of the university system of historical memory formation among students of the Pedagogical University historians. The materials of the article are based on the results of the educational work of teachers of the Faculty of History and Law of the MSPU on the formation of historical memory among university students, first of all, future history teachers. In the course of the research, general scientific methods were used – analysis, synthesis, comparison, systematization of scientific literature and pedagogical experience of the teaching staff, comparative-historical, problem-chronological, statistical, hermeneutic methods, questionnaires. The process of formation of historical thinking among young people in modern conditions acquires strategic importance. Its complexity is due not only to the specifics of the social group, but also to its multifactorial nature. Increased attention in the formation of the historical memory of the younger generation is paid to history teachers and, accordingly, pedagogical universities that train them. As a result of the shift of emphasis in FGOS 3++, the process of forming historical memory in students requires a combination of educational, scientific and educational process, with an emphasis on extracurricular activities. Of course, academic historical disciplines continue to fulfill their main tasks for the development of historical thinking, but it is advisable to give priority to active methods of forming historical memory. An example of an effectively built system of such training is the MSPU, where centers of broadly directed educational influence function – the museum complex «History of Education in the Mordovian Region», the search party «Sursky Frontier», the discussion club «Point of View», etc. The practical significance of the research is determined by the possibility of using the results of the work in the process of spiritual, moral and civil-patriotic education of students of general education institutions, secondary vocational and higher education.

Keywords: formation of historical memory, training of future teachers, pedagogical university, work experience, Faculty of History and Law, Mordovian State Pedagogical University

Acknowledgements: the research was prepared within the framework of the grant for conducting research in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (I. Ya. Yakovlev ChSPU and MSPU) on the topic «Research of the problem of the formation of historical memory in higher education».

For citation: Miroshkin V. V. Formation of historical memory in future history teachers (on the example of the MSPU named after M. E. Evsevyev). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):78-83. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_78.

Введение

Одной из связующих скреп любого этноса является наличие у него коллективного исторического опыта, закрепленного в его исторической памяти. Значение коллективной памяти поколений для витальности любой этнической общности сложно переоценить. Выступая ключевым компонентом духовной культуры этноса, историческая память служит его идентификационным кодом, обеспечивает сохранение и ретрансляцию социокультурной идентичности, поддерживая непрерывность этнической эволюции, преемственность и передачу культурной традиции. При этом для процесса формирования этнической идентичности она является более значимым фактором, чем национальность родителей, территориальная и языковая принадлежность, ввиду того, что она выступает хранительницей истории народа, этнического опыта предков, маркеров и моделей поведения. Между тем историческая память необязательно отражает объективную историческую реальность, поскольку аккумулирует прежде всего социальный опыт. Это позволяет использовать ее в качестве политического инструмента, с помощью которого осуществляется воздействие на общественное сознание для достижения тех или иных целей.

В этой связи, особенно в современных геополитических условиях, историческая память – один из центральных факторов национальной безопасности России, а ее формирование в молодежной среде – одна из приоритетных

целей государства, что прослеживается, например, в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, федеральном проекте «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование», указе Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» и др. При этом особое место в решении задачи формирования исторической памяти отводится системе высшего педагогического образования. В контексте достижения указанной цели представляет интерес опыт Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева.

Обзор литературы

Начало изучения исторической памяти связывают с именем французского философа и социолога М. Хальбвакса, первым указавшим на ее социальный характер. Повышенное внимание данному явлению зарубежные исследователи начинают уделять со второй половины XX в. (Т. Адорно, М. Хоркхаймер, М. Фуко, П. Нора, Дж. Тош, Й. Рюзен, Ф. Йетс, Д. Олик, Я. Ассман, М. Хайдеггер и др.).

В отечественной научной мысли феномен исторической памяти как важная исследовательская проблема вышел на первый план в конце 1980 – начале 1990-х гг., что было обусловлено происходящими в стране процессами. Однако понятие *историческая память* нашло отражение уже в работах Л. С. Выготского, М. М. Бахтина, Э. Кассирера, Ю. М. Лотмана, Б. А. Успенского. Различными аспектами проблемы, в том числе вопросами исторического сознания, занимались А. Я. Гуревич, В. В. Нуркова, Л. П. Репина, Ж. Т. Тощенко и др.[1]

В последние годы проблема исторической памяти в научной среде актуализирована напряженной геополитической обстановкой в мире, настойчивыми попытками фальсификации истории Второй Мировой войны и Великой Отечественной войны. При этом особое значение приобрело исследование исторической памяти в контексте процесса цифровизации и расширения цифрового пространства[2], сохранения этноса и его культуры[3]. Отдельным направлением выступает изучение механизма передачи исторического наследия, складывания исторического мировоззрения в молодежной среде, в том числе в студенческой. Так, анализируя состояние исторической памяти современной молодежи, О. В. Прядко отмечает наибольшую эффективность в деле сохранения исторического ментального наследия системы образования и культуры, института семьи и СМИ[4]. Н. Д. Сорокина, разделяя ее точку зрения, особо акцентирует внимание на опасности формального отношения и показного отношения при проведении воспитательных мероприятий патриотической направленности, поскольку такой подход разрушительно сказывается на исторической памяти подрастающего поколения[5]. Л. В. Шукшина, О. В. Мизонова и В. К. Катаинен акцентируют внимание на проблеме сформированности у современных студентов-историков исторического мышления как средства теоретической реконструкции исторического прошлого, помогающего установить подлинность фактов[6].

Рассматривая изучаемую нами проблему как составляющую учебно-воспитательной деятельности вуза, исследователи признают историческую память важной частью духовно-нравственной культуры обучающихся, справедливо помещая работу над ее становлением и развитием в число приоритетных целей современного образования. При этом обращается внимание на сложность и многогранность данного процесса, подчеркивается наличие комплекса разноплановых факторов, оказывающих на него влияние, среди которых особо выделены идеологические установки, средства массовой информации и Интернет, социально-экономические условия[7].

Таким образом, как показывают исследования, проблема формирования исторической памяти в молодежной среде сегодня отличается особой остротой и, несмотря на интерес ученых, остается сравнительно малоизученной.

Материалы и методы

Материалы данной статьи основываются на опыте учебно-воспитательной работы преподавателей факультета истории и права Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева по формированию

---

[1] *Харитонова Е. Г.* Историческая память и гражданское общество в России. М. : Перо. 2016. 333 с.

[2] *Тихонова С. В., Артамонов Д. С.* Историческая память в социальных медиа. СПб. : Алетейя. 2021. 264 с.

[3] *Протасеня Е. А.* Историческая память как фактор формирования этнической идентичности // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2016. № 2 (42). С. 175–180.

[4] *Прядко О. В.* Формирование исторической памяти молодежи на современном этапе развития общества // Youth world politic. 2016. № 2. С. 78–83.

[5] *Сорокина Н. Д.* Историческая память современных студентов. Что происходит? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 144–152.

[6] *Шукшина Л. В., Мизонова О. В., Катаинен В. К.* Мониторинг степени сформированности исторического мышления в системе вузовского образования // Интеграция образования. 2017. Т. 21. № 1. С. 86–95.

[7] *Красильникова Е. В., Кольцова А. А., Тюлина А. В., Шевлякова С. А., Кайимова С. В., Луковников Н. Н.* Формирование исторической памяти как составляющая учебно-воспитательной деятельности аграрного вуза // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=27690 (дата обращения: 20.05.2022).

исторической памяти у студентов вуза, прежде всего, будущих учителей истории.

В ходе исследования применялись общенаучные методы – анализ, синтез, сравнение, систематизация научной литературы и педагогического опыта профессорско-преподавательского состава ФИП, а также специально-исторические методы – сравнительно-исторический и проблемно-хронологический. Кроме того, использовались статистический и герменевтический методы, анкетирование.

Результаты исследования

Формирование исторической памяти в студенческой среде занимает особое место в системе учебно-воспитательной работы МГПУ. Вуз традиционно обращает пристальное внимание на воспитание у своих подопечных гражданственности, патриотизма, складывание мировоззренческих установок, основанных на знании историко-культурного наследия и развития народов России [1]. Эта задача актуализирована наличием профилей История. Право; История. Обществознания; Право. История; Русский язык. История; История. В основном решение проблемы формирования исторической памяти у будущих учителей истории реализуется на базе факультета и права, инновационных структурных подразделений.

В рамках учебной деятельности данный вектор задается ФГОС. Его реализация направлена на развитие у бакалавров-историков способности анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования гражданской позиции (ОК-2). Достижение этой цели осуществляется за счет изучения как основных дисциплин («История», «Этнология», «История России с древнейших времен до конца XVIII века», «Новейшая история стран Запада» и др.), так и дисциплин по выбору («Актуальные проблемы новейшей историографии отечественной истории», «История европейской интеграции» и др.). Фактически они позволяют будущим учителям истории панорамно представить процесс всемирного исторического развития в исторической ретроспективе, изучить его особенности в России. Дисциплины также акцентируют внимание студентов на узловых и дискуссионных моментах истории человеческой цивилизации, знакомят с этнокультурным и этноконфессиональным многообразием мира. Это дает возможность будущим педагогам не только глубже осмыслить получаемую информацию, но и соотнести исторические процессы с современным развитием.

Особое место занимают курсы, направленные на формирование исторической памяти о малой Родине (например, «Историческое краеведение», «История и культура мордовского края»). С ними связаны основные направления научно-исследовательской деятельности факультета истории и права МГПУ: «История, археология и этнография народов Урало-Поволжья» и «Этнокультурная и этноконфессиональная толерантность, противодействие экстремизму», а также воспитательная работа, в частности, мероприятия патриотической направленности различного уровня, функционирование дискуссионного клуба «Точка зрения» и поискового отряда «Сурский рубеж» и др.

ФГОС 3++ не предусматривает прежней компетенции ОК-2. Однако это не означает, что проблема формирования исторической памяти в системе высшего педагогического образования утратила для государства свою актуальность. Стандарт предусматривает складывание и развитие способностей воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5) и осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей (ОПК-4). Конечно, в новых компетенциях акцент с процесса формирования исторической памяти несколько смещен, но от этого он не перестал быть менее важным, просто приобретает мультидисциплинарный характер. С учетом новых требований профессорско-преподавательским составом было актуализировано содержание учебных программ основных дисциплин, разработана новая дисциплина по выбору «Основы государственной политики в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений» и факультатив «Культура и межкультурное взаимодействие в современном мире».

Изменения в ФГОС обозначили переход части объема работы в деле формирования исторической памяти во внеучебную деятельность педагогических университетов. В этой связи повышается ценность опыта, наработанного Музейным комплексом «История образования в мордовском крае», его значение в образовательном процессе. Включающий в свой состав музей археологии и этнологии, музей истории МГПУ, экспозиции музея истории образования и просвещения в мордовском крае, он позволяет реконструировать динамику историко-культурных процессов в Мордовии. Одной из особенностей его работы выступает смещение акцентов в понимании миссии музея от накопления, хранения и передачи конкретных знаний от педагога к обучающемуся к развитию способности приобретать эти знания и умения самостоятельно и использовать в практической деятельности.

Благодаря обеспечению целостного восприятия историко-культурного развития республики, музейный комплекс прочно связан с учебным, научно-исследовательским и воспи-

тательным процессом. Такая связь, а также погружение студентов в сбор и обработку экспозиционного и фондового материала, дают возможность преподавателям факультета истории и права интегрировать учебные занятия, исследовательскую работу и внеурочную жизнь студентов, использовать разнообразные виды деятельности. Это позволяет им эффективно решать задачи по формированию у обучающихся гражданско-патриотических ценностей и личностных качеств; расширению кругозора и воспитанию познавательного интереса; овладению практическими навыками поисковой, исследовательской деятельности; совершенствованию образовательного процесса средствами дополнительного обучения.

Деятельность музейного комплекса по формированию исторической памяти студентов-историков связана с работой поискового отряда «Сурский рубеж» и движением «Волонтеры Победы», совместно с которыми проводятся конкурсы научно-исследовательских и творческих работ («Великая Отечественная война в истории моей малой Родины» и др.), оформляются экспозиции, посвященные событиям 1941–1945 гг., Афганской и Чеченской войн. Собираемая тематическая выставка «Учитель – тоже солдат», посвященная педагогам Мордовии периода Великой Отечественной войны – фронтовикам и труженикам тыла, представляет для евсевьевцев особый интерес: с осенью 2019 г. МГПУ является региональным штабом Всероссийского общественного движения «Волонтеры Победы» Республики Мордовия.

Другой активной формой формирования исторической памяти у будущих учителей истории служит деятельность поискового отряда «Сурский рубеж» и движения «Волонтеры Победы», чья работа направлена на увековечение объективной истории событий 1941–1945 гг., героизма фронта и тыла. «Сурский рубеж» служит единой социокультурной и социально-образовательной средой для школы и вуза, направленной на формирование ценностей современного российского патриотизма и общероссийской гражданской идентичности, «единства в многообразии» российской нации, с опорой на коллективную историческую память о Великой Отечественной войне и Великой Победе.

Дискуссионный клуб «Точка зрения», возникший в октябре 2021 г., заметно разнообразил формы и методы ведения работы по формированию исторической памяти в студенческой среде. Среди его последних мероприятий: беседа «Образ адмирала Ф. Ф. Ушакова в искусстве», дискуссия «Петр I: разрушитель традиций или гений прогресса», обзор фильмов «Единичка» и «Пёрл-Харбор». Выбранный формат клуба позволяет студентам применить полученные на учебных занятиях знания на практике, взглянуть на обсуждаемую историческую проблему с различных точек зрения, развенчивая в результате индивидуальной и командной работы исторические мифы. Такой подход способствует формированию исторического мышления, помогает противодействовать попыткам фальсификации истории, обеспечивая устойчивость индивидуальной и коллективной исторической памяти молодежи.

Научно-исследовательские кружки – «Россия и мир в условиях модернизационных процессов XX – начала XXI века», «Инновационные подходы к преподаванию региональной истории», «Историко-культурный феномен Востока в контексте цивилизационного подхода» и др. – выступают важным элементом внеучебной работы по формированию исторической памяти студентов. В рамках их деятельности будущие учителя не только оттачивают навыки проектной и исследовательской деятельности, развивают историческое мышление, но и вносят вклад в сохранение и развитие исторической научной традиции [2, с. 70–71]. Для желающих есть возможность повысить практические навыки в рамках дополнительных образовательных программ [3]. Кроме того, студенты имеют возможность участвовать в исследованиях, проводимых кафедрами факультета истории и права. Например, только в 2022 г. на базе кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения выполняется 13 грантов. Их тематика свидетельствует, что формирование исторической памяти молодежи является стратегической задачей вуза: «Музейная педагогика» как средство патриотического воспитания школьников и студентов» (руководитель – Н. Е. Горячев), «Исследование проблемы формирования исторической памяти в высшей школе» (руководитель – В. В. Мирошкин), «Формирование исторической памяти у современной молодежи при изучении событий Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.)» (руководитель – М. Г. Якунчева) и др.

Учебные олимпиады, научные и научно-практические конференции, научные конкурсы по истории, воспитательные мероприятия патриотической направленности также выступают компонентами вузовской системы исторической подготовки педагогических кадров. Их реализация обеспечивается координацией усилий профессорско-преподавательского состава кафедр, руководства факультета и вуза, что позволяет достигать запланированных целей, обеспечивать высокий уровень проводимых мероприятий, поддерживать интерес к участию в них студенчества.

Об эффективности выстроенной в педагогическом университете системы развития исторического мировоззрения молодежи свидетельствуют данные анкетирования. По его итогам важность процесса формирования исторической памяти в школе и вузе из 105 респондентов признали 103 человека (98 %). При этом 93 участника поставили школу и вуз среди факторов, влияющих на складывание исторического мировоззрения, на первое место (88,6 %). Свою готовность к участию в мероприятиях, направленных на формирование исторических представлений у окружающих, обозначили 98 человек (93,3 %).

Обсуждение и заключение

По результатам проведенного исследования отметим следующее:

1. В результате смещения акцентов во ФГОС 3++ процесс формирования исторической памяти у студентов педагогических вузов не утратил своей значимости, но приобрел мультидисциплинарный характер. Это способствует переходу существенной части проводимой в рамках данного направления работы во внеучебную сферу деятельности, что в свою очередь актуализирует значение синтеза учебного, научного и воспитательного начал.

2. В условиях ФГОС 3++ основные дисциплины, дополненные дисциплинами по выбору, ознакамливающими с историей и культурой родного края, межкультурными аспектами развития человеческой цивилизации и т.п., как показывает опыт МГПУ, способны выполнять задачи по передаче обучающимся исторических знаний, отвечающих за складывание и развитие исторического мировоззрения.

3. При формировании исторической памяти у будущих педагогов целесообразно отдавать предпочтение активным методам. Для повышения эффективности данного процесса важно привлечение обучающихся к выполнению тематических научных исследований, к проведению и участию в мероприятиях патриотической направленности на базе инновационной инфраструктуры; необходимо расширение интерактивных форм работы.

4. Выстроенная в МГПУ система формирования исторической памяти в студенческой среде, компоненты интегрированы в учебную и научную работу и воспитательный процесс, динамична. Она учитывает достижения современной педагогической науки и технические возможности, что позволяет в целом достаточно успешно выполнять задачи по формированию исторической памяти у будущих педагогов. Такие ее элементы, как музейный комплекс «История образования в мордовском крае», поисковый отряд «Сурский рубеж», движение «Волонтеры Победы», дискуссионный клуб «Точка зрения» и др., выступающие центрами широконаправленного воспитательного воздействия, могут быть востребованы в деле духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания обучающихся общеобразовательных учреждений, среднего профессионального и высшего образования.

Список источников

1. Антонова М. В. Нравственные установки и ориентиры студенчества Мордовского государственного педагогического университета // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12. № 1 (45). С. 7–12.

2. Мирошкин В. В., Замкин П. В. Формирование исследовательской компетенции бакалавров-историков в процессе практико-ориентированного обучения // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 4 (44). С. 67–72.

3. Мирошкин В. В., Замкин П. В. Формирование исследовательской компетенции студентов в рамках системы дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 4 (40). С. 70–77.

References

1. Antonova M. V. Social and sociocultural attitudes and guidelines of the students of the Mordovian State Pedagogical University. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2021; 12(1-45):7-12. (In Russ.)

2. Miroshkin V. V., Zamkin P. V. Formation of research competence of Bachelor historians in the process of practice-oriented training. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2020; 11(4-44:67-72. (In Russ.)

3. Miroshkin V. V., Zamkin P. V. Formation of research competence of students within the system of additional education. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2019; 10(4-40):70-77. (In Russ.)

Информация об авторе:

Мирошкин В. В. – доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, канд. ист. наук.

Information about the author:

Vladimir V. Miroshkin – Associate Professor, Department of Domestic and foreign history and teaching methods, Ph.D. (History).

Статья поступила в редакцию 06.05.2022; одобрена после рецензирования 16.05.2022; принята к публикации 20.05.2022.

The article was submitted 06.05.2022; approved after reviewing 16.05.2022; accepted for publication 20.05.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 84–89.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):84-89.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 377
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_84

Технология бизнес-проекта как средство освоения студентом колледжа практикой планирования предпринимательской деятельности

Вера Сергеевна Одинокова
Пензенский государственный технологический университет, Пенза, Россия, tim.vera2018@yandex.ru, https://orcid.org/45745930

Аннотация. В статье отмечается необходимость обращения к технологии проектной деятельности как средству обучения студентов колледжа. Это обусловлено поиском путей и механизмов совершенствования учебного процесса. В результате анализа научной литературы последних лет издания выявлено недостаточное отражение проблемы разработки проектных технологий в учебном процессе колледжа. Цель публикации заключается в демонстрации предлагаемой технологии проектной деятельности, направленной на разработку бизнес-проекта как средства освоения студентом колледжа практическими умениями и навыками планирования предпринимательской деятельности в профессиональной сфере (на примере учебной дисциплины «Основы предпринимательской деятельности»). Автором выделены девять этапов разработки технологии бизнес-проекта, для каждого из которых предусмотрены содержание и порядок выполнения работы. Каждый последующий этап связан с предыдущим. В рамках технологии используются элементы steam – методики, направленной на активное использование межпредметных связей и выработку у студентов практических умений и навыков решения поставленных задач в ходе разработки бизнес-проекта. В статье предлагаются уровни и критерии оценки проекта. Качество, актуальность и практическая значимость успешно разработанных студентами бизнес-проектов оцениваются педагогом в учебном и внеучебном процессах, в том числе на научно-практических мероприятиях разного уровня. В статье указывается на вариативный характер разработанной технологии, обосновывается её эффективность. Автором отмечается преимущество использования элементов steam-методики при разработке бизнес-проекта. Оно, по мнению автора, позволяет осуществлять решение проблемы с разных ракурсов и с разных точек зрения: исторической, правовой, экономической, инженерной или технологической. Делается вывод о том, что предложенная автором технология разработки бизнес-проекта выступает действенным средством, способствующим освоению студентом колледжа практическими умениями и навыками планирования предпринимательской деятельности в профессиональной сфере, а также мотивации к профессиональной подготовке.

Ключевые слова: технология бизнес-проекта, практические умения и навыки, компетенция планирования предпринимательской деятельности, студенты, колледж

Благодарности: автор выражает благодарность доктору педагогических наук, профессору кафедры «Педагогики и психологии» ФГБОУ ВО ПензГТУ С. В. Сергеевой за полезные рекомендации и ценные советы в подготовке материалов статьи.

Для цитирования: Одинокова В. С. Технология бизнес-проекта как средство освоения студентом колледжа практикой планирования предпринимательской деятельности // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 84–89. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_84.

PEDAGOGY

Original article

Business project technology as an instrument of mastering for a college student to the practice of business planning

Vera S. Odinokova
Penza State Technological University, Penza, Russia, tim.vera2018@yandex.ru, https://orcid.org/45745930

© Одинокова В. С., 2022

Abstract. The article notes the need to turn to the technology of project activity as an instrument of teaching college students. This is due to the search for ways and mechanisms to improve the educational process. As a result of the analysis of scientific literature published in recent years, insufficient reflection of the problem of development of design technologies in the educational process of the college has been revealed. The aim of the publication is to demonstrate the proposed technology of project activity focused at developing of a business project as an instrument of mastering practical abilities and skills in planning entrepreneurial (business) activity in the professional field for a college student (using the example of the educational (academic) subject «Fundamentals of Entrepreneurship»). The author has identified nine stages of the development of the technology of a business project, for each of them are provided the content and order of work. All stages are interconnected. Within the framework of the technology elements of a steam methodology are used aimed at the active use of interdisciplinary connections and the formation of students' practical abilities and skills for solving tasks during the development of a business project. The article suggests the levels and criteria for assessmenting the project. The quality, relevance and practical significance of business projects successfully developed by students are evaluated by the teacher in the educational and extracurricular processes, including at scientific and practical events of various levels. The article points out the variable nature of the developed technology, justifies its effectiveness. The author notes the advantage of using elements of the steam methodology in the development of a business project. According to the author, it allows solving the problem from different angles and from different points of view: historical, legal, economic, engineering or technological. It is concluded that the technology proposed by the author for the development of a business project is an effective tool that contributes to the development of practical abilities and skills of planning entrepreneurial activity in the professional sphere by a college student, as well as motivation for professional training.

Keywords: technology of a business project, practical skills, competence of business planning in the professional sphere, students, college

Acknowledgements: the author expresses gratitude to the Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the Department of «Pedagogy and Psychology» of the Penza State Technical University S. V. Sergeeva for useful recommendations and valuable advice in the preparation of the materials of the article.

For citation: Odinokova V. S. Business project technology as an instrument of mastering for a college student to the practice of business planning. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):84-89. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_84.

Введение

Поиск путей и механизмов совершенствования учебного процесса в колледже нацеливает на необходимость обращения к технологии проектной деятельности как одному из эффективных средств обучения студентов, овладения ими практическими умениями и навыками в рамках формируемых компетенций. Приоритет использования данной технологии в профессиональной подготовке студентов в образовательных организациях профессионального образования находит отражение в нормативно-правовых документах, а именно в указе Президента РФ от 01.12.2016 № 642 (ред. от 15.03.2021) «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации»[1] и в распоряжении Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р об утверждении «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»[2]. Они ориентируют на освоение студентами метакомпетенций: понимать, принимать и решать профессиональные задачи и проблемы, уметь планировать и проектировать профессиональную деятельность, выстраивать коммуникации, быть готовым к сотрудничеству, работать в коллективе, критически мыслить [1].

Как показывает анализ учебного процесса в современных колледжах, технология проектной деятельности находится на стадии осмысления и не получила столь широкого применения. В то же время она является действенным средством обучения и мотивации к изучению учебного предмета у студентов колледжа. Мотивационный эффект усиливает и применение элементов различных методик, в том числе и steam-методики в процессе реализации рассматриваемой технологии. Одной из причин недостаточного обращения педагогов к применению технологии в учебном процессе, на наш взгляд, выступает ее методическая неразработанность как средства обучения и освоения студентом колледжа практическими умениями и навыками.

Задача настоящей статьи заключается в демонстрации технологии проектной деятельности, направленной на разработку бизнес-проекта как средства освоения студентом колледжа практическими умениями и навыками планирования предпринимательской деятельности в профессиональной сфере (на примере учебной дисципли-

[1] Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642 (ред. от 15.03.2021) «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации».

[2] Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р об утверждении «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

ны «Основы предпринимательской деятельности»).

Обзор литературы

В научных публикациях последних лет издания (2020–2022 гг.) теоретическое осмысление и применение технологии проектной деятельности как тренда и современного средства обучения осуществлялось такими авторами, как Ю. А. Дианова, В. С. Сергеева [1], Е. Д. Закунова, А. Е. Анисимова, К. А. Караганова [2], А. А. Гадельшина, Е. В. Головнева [3], Е. П. Круподерова, К. Р. Круподерова [4], О. Л. Раковская [5], Я. Е. Рупасова [6], И.А. Рыжова, Н. Н. Шмаглиенко [7], Д. Г. Турлаков, О. Е. Турлакова [8], М. А. Хлыбова [9] и др. В качестве теоретической основы для разработки и применения на практике проектных технологий традиционно использовались работы В. П. Беспалько [10], Г. К. Селевко [11], А. В. Хуторского [12]. Под технологией проектной деятельности современные исследователи традиционно предлагают понимать личностно-ориентированную технологию как способ организации самостоятельной деятельности обучающихся; акцентируют внимание на вариантах ее реализации в образовательном процессе. Большинство публикаций посвящено решению проблемы применения проектных технологий в общеобразовательных школах, в образовательных организациях высшего и дополнительного образования. Также современными исследователями обосновывается роль междисциплинарной проектной деятельности в профессиональной подготовке обучающихся (Я. Е. Рупасова [6]), выявляются особенности организации их проектной деятельности в цифровой образовательной среде, а также в учреждениях дополнительного образования (Е. П. Круподерова, К. Р. Круподерова [4]). В то же время в научной литературе последних лет издания не нашла должного отражения проблема разработки и применения рассматриваемой технологии в колледже, где сегодня значимое место уделяется развитию у студентов практических умений и навыков в рамках, формируемых компетенций. Проблема развития практико-ориентированного обучения в образовательных организациях профессионального образования сегодня остро обсуждается в научных публикациях М. В. Денисова [13], О.А. Воскрекасенко [14], М. А. Якунчева, Л. С. Капкаевой, А. И. Киселевой, Н. Г. Семеновой [15].

Материалы и методы

Для решения поставленной в научной статье задачи использовались теоретические и эмпирические методы: анализ и синтез научной литературы, конкретизация, сравнение, обобщение, систематизация результатов исследования.

Результаты исследования

В Пензенском агропромышленном колледже накоплен опыт по разработке и внедрению в учебный процесс технологии проектной деятельности для студентов колледжа по профессии 23.01.17 «Мастер по ремонту и обслуживанию автомобилей». Согласно ФГОС СПО у студентов данной профессии формируются компетенции, необходимые для осуществления будущей профессиональной деятельности. Одной из них является компетенция «планировать предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере». На основе приобретаемой системы знаний студенты овладевают практическими умениями и навыками составления бизнес-проектов различной направленности, усваивают опыт их применения на практике.

Разработанная технология проектной деятельности выступает средством обучения студентов. Она реализуется поэтапно. Всего предлагается девять этапов. Для каждого из них разработаны содержание и порядок выполнения работы. Каждый последующий этап связан с предыдущим. В рамках технологии используются элементы steam-методики, которая направлена, по мнению Ю. В. Челышевой [16], на активное использование межпредметных связей и выработку у студентов умений и навыков поиска и решения актуальных, требующих оперативного решения задач.

Представим предлагаемые к внедрению в учебный процесс этапы технологии проектной деятельности, направленной на освоение студентом колледжа практическими умениями и навыками планирования предпринимательской деятельности в профессиональной сфере посредством разработки ими бизнес-проекта.

Этап первый предусматривает оформление студентом обоснования бизнес-проекта в соответствии с темой: определяется его актуальность; формулируются цель и задачи; разрабатывается стратегия и миссия предприятия; описывается характеристика вида деятельности и выбирается его форма собственности; указывается место его предполагаемого расположения. Особое внимание обращается на анализ нормативно-правовых документов и практики.

Этап второй предполагает осуществление анализа положения дел в отрасли. Студенты отвечают на вопрос: почему выбранный ими вид предпринимательской деятельности является актуальным и привлекательным? Обосновываются основные преимущества предприятия путем проведения SWOT-анализа сильных и слабых сторон предприятия. Анализируются вызовы, связанные с рынком и конкурентами. Формулируются предложения, связанные с подбором по-

мещений для занятия бизнесом; рассчитывается их площадь, изображается план расположения помещений предприятия.

На первом и втором этапах проектной технологии используются элементы steam-методики гуманитарного блока, которые призваны: расширить рамки приобретенных на теоретических занятиях знаний; усвоить опыт применения их на практике в контексте происходящих процессов; обеспечить готовность к поиску решения актуальных проблем и нестандартных задач.

Этап третий ориентирует на выбор студентами видов услуг, оказываемых предприятием. На данном этапе применяются элементы технологического и инженерного модулей steam-методики, которые позволяют: развить у студентов колледжа творческие способности в процессе поиска решения поставленной задачи; продемонстрировать умение использовать приобретенные в рамках теоретического обучения знания на практике; конкретизировать и аргументировать гипотезу; применить конструкторские разработки идеи, гаджеты, актуальные инструменты, методы для эффективного решения поставленной задачи.

Этап четвертый нацеливает на погружение студентов в производственные вопросы. Описываются процедуры каждой фазы реализации бизнес-проекта. Производится: расчет табеля оборудования и графика закупки; расчет коммунальных платежей; расчет затрат проекта; распределяется выручка от видов услуг.

Этап пятый. Предполагает решение актуальных задач и вопросов маркетинга. Прорабатываются вопросы: реализуемой стратегии сбыта товара; оптимизации ценообразования; проведения мероприятий по рекламе и продвижению выпускаемой продукции; производится расчет маркетингового бюджета бизнес-проекта.

В рамках четвертого и пятого этапов разработки бизнес-проекта используются элементы математического и инженерного модулей steam-методики, которые требуют от студентов концентрации внимания на точном выполнении поставленной задачи в соответствии с инструкциями и алгоритмами, а также способствуют развитию у них умений анализировать и синтезировать полученную информацию, критически мыслить, аргументированно представлять результат и осуществлять оценку деятельности.

Этап шестой. На данном этапе выбирается организационная структура управления предприятием; описываются должности и обязанности работников предприятия; рассчитывается их заработная плата.

Этап седьмой. Направлен на решение финансовых задач. Рассчитывается выручка проекта; определяется стоимость нормо-часа за оказанную услугу предприятия; рассчитывается прибыль и убытки проекта; определяется чистая прибыль проекта; рассчитывается срок окупаемости проекта; осуществляется поиск решения повышения эффективности проекта.

Этап восьмой. Ориентирует на решение задач по охране окружающей среды. Представляются аргументы и факты, показывается влияние предприятия на экологию. На данном этапе используются элементы естественно-научного модуля steam-методики, которые ориентированы на разъяснение действий конкретных фактов, правил природы, воздействующих на все стороны человеческой жизнедеятельности: от обыденности до профессионального опыта и работы.

Порядок выполнения заданий студентами в рамках каждого этапа представлен в рабочей тетради, которая структурно включает в себя введение, основные структурные элементы выполнения каждого этапа и список используемой в ходе выполнения проекта литературы. Одновременно предусмотрено приложение к разработанному проекту. Приложение проекта предусматривает обязательное включение студентом следующих материалов: экспликации помещений, карты месторасположения фирмы, фотографий услуг, оборудования, продукции.

Этап девятый предусматривает завершение работы над проектом, его оформление и защиту. Выполненные проектные работы студентов проверяются и оцениваются по разработанным критериям. Критериями оценки выступают: актуальность, инновационность, оригинальность, конкурентоспособность, рентабельность, срок окупаемости, грамотное оформление проекта, ораторское искусство при защите проекта. Уровнями оценивания проекта являются следующие: базовый от 0 до 15 баллов (оценка удовлетворительно); высокий от 16 до 27 баллов (оценка хорошо); продвинутый от 28 до 40 баллов и выше (оценка отлично).

Апробация результатов выполненной студентами работы осуществляется ежегодно в рамках мероприятий, на которые приглашаются эксперты из числа работодателей. Так, в 2021 г. студенты с высокими баллами традиционно приняли участие в форумах, семинарах, конкурсах и конференциях всероссийского (в частности, кубок «Управляй»; конкурсы «Большая перемена», «Высший пилотаж», «Твой ход») и регионального (конкурсы «Леонардо», «Лучший бизнес-проект»; научно-практические конференции «Наука юных», «Дорога открытий») уровней.

Обсуждение и заключения

Несмотря на то, что технология проектной деятельности как способ организации самостоятельной деятельности обучающихся описана и проанализирована в современной педагогиче-

ской литературе, существует проблема недостаточной методической разработанности, осложняющей ее реализацию в учебном процессе колледжа. Разработанная с целью формирования компетенции «планировать предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере» технология разработки бизнес-проекта предусматривает девять этапов осуществления на практике. Технология разработки бизнес-проекта выступает средством освоения студентом колледжа практическими умениями и навыками планирования предпринимательской деятельности в профессиональной сфере. Для каждого из этапов разработаны содержание и порядок выполнения работы. Очередной последующий этап связан с предыдущим. Технология достаточно вариативна. В рамках технологии используются элементы steam-методики, которая направлена на активное использование межпредметных связей и выработку у студентов практических умений и навыков поиска и решения актуальных, требующих оперативного решения задач. Использование элементов steam-методики способствует успешному развитию таких качеств личности, как: компетентность, креативность, коммуникабельность, индивидуальность. Одновременно преимущество использования элементов данной методики заключается в том, что она позволяет осуществлять решение проблемы в рамках разработки студентом бизнес-проекта с разных ракурсов и с разных точек зрения: исторической, правовой, экономической, инженерной или технологической. Наряду с элементами steam-методики могут использоваться элементы других методик и технологий.

Анализ практики применения технологии проектной деятельности в учебном процессе колледжа показывает ее эффективность. Технология разработки бизнес-проекта выступает действенным средством, способствующим освоению студентом колледжа практическими умениями и навыками планирования предпринимательской деятельности в профессиональной сфере, а также мотивации к профессиональной подготовке.

Список источников

1. Дианова Ю. А., Сергеева С. В. Модель развития проектных компетенций, обучающихся в среде научно-проектного кампуса технического вуза // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». Саранск, 2021. С. 143–148.

2. Закунова Е. Д., Анисимова А. Е., Караганова К. А. Технология проектной деятельности обучающихся в вузе // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем : сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород, 01 апреля 2020 года / Мининский университет. Нижний Новгород : федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2020. С. 29–32.

3. Гадельшина А. А., Головнева Е. В. Воспитательные аспекты использования технологии проектной деятельности в начальной школе // Colloquium-journal. 2021. № 30–1 (117). С. 10–12.

4. Круподерова Е. П., Круподерова К. Р. Организация проектной деятельности магистрантов в рамках дисциплины «информационные технологии в профессиональной деятельности» // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66–2. С. 181–184.

5. Раковская О. Л. О педагогических технологиях в проектной деятельности // Профессиональное образование и общество, 2021. № 4 (40). С. 98–108.

6. Рупасова Я. Е. Междисциплинарная проектная деятельность как технология подготовки студентов бакалавриата к инновационной деятельности // Мир науки, культуры, образования, 2021. № 6 (91). С. 321–325.

7. Рыжова И. А., Шмаглиенко Н. Н. Технология проектной деятельности // Вестник научных конференций, 2021. № 2–1 (66). С. 101–105.

8. Турлаков Д. Г., Турлакова О. Е. Проектная деятельность как технология и ресурс социализации молодежи // Казанский педагогический журнал, 2021. № 4 (147). С. 189–197.

9. Хлыбова М. А. Организация проектной деятельности по составлению терминологического словаря на основе вики-технологии // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2021. Т. 10. № 4 (37). С. 241–243.

10. Беспалько В. П. Киберпедагогика – образовательный вызов XXI века. Педагогическая технология киберпедагогики // Школьные технологии, 2017. № 1. С. 19–25.

11. Селевко Г. К. Технологии развивающего образования // Москва : НИИ шк. технологий, 2005. С.185.

12. Хуторской А. В. Метод проектов и другие зарубежные системы обучения // Школьные технологии. 2013. № 3. С. 95–100.

13. Сергеева С. В., Денисов М. В. Проблема практико-ориентированной подготовки специалистов среднего звена в нормативно-правовых документах // Гуманитарные науки и образование, 2021. Т. 12. № 2 (46). С. 104–109.

14. Сергеева С. В., Воскрекасенко О. А. Многоуровневая подготовка кадров средствами ресурсной интеграции колледжа, вуза и предприятия // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 11–1. С. 122–126.

15. Якунчев М. А., Капкаева Л. С., Киселева А. И., Семенова Н. Г. Учебные приемы как сред-

ство формирования умения аргументации у обучающихся // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12. № 3 (47). С. 114–120.

16. Челышева Ю. В. STEAMS-образование и навыки будущего // Дайджест «STEAMS – практики в образовании», 2021. Вып. 4. URL: https://zelSTEAMS.ru/wp-content/uploads/2020/12/dajdzhest-vypusk-4.pdf/ (дата обращения: 05.04.2022).

References

1. Dianova Yu. A., Sergeeva S. V. Model of development of project competencies of students in the environment of the scientific and project campus of a technical university. *Osovskie pedagogicheskie chteniya «Obrazovanie v sovremennom mire: novoe vremya – novye resheniya»* = Osovsky pedagogical readings «Education in the modern world: new time – new solutions». Saransk, 2021. Pp. 143-148. (In Russ.)

2. Zakunova E. D., Anisimova A. E., Karaganova K. A. Technology of project activity of students at the university. *Innovacionnye podhody k resheniyu professional'no-pedagogicheskih problem* = Innovative approaches to solving professional and pedagogical problems: a collection of articles based on the materials of the V All-Russian Scientific and Practical Conference, Nizhny Novgorod, April 01, 2020 / Mininsky University. Nizhny Novgorod, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin», 2020. Pp. 29-32. (In Russ.)

3. Gadelshina A. A., Golovneva E. V. Educational aspects of the use of project activity technology at primary school. *Colloquium-journal.* 2021. 30-1(117):10-12. (In Russ.)

4. Krupoderova E. P., Krupoderova K. R. Organization of project activities of Master's Degree students within the discipline «Information technologies in professional activity». *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of modern pedagogical education. 2020; 66-2:181-184. (In Russ.)

5. Rakovskaya O. L. On pedagogical technologies in project activity. *Professionalnoye obrazovaniye i obshchestvo* = Vocational education and Society. 2021; 4(40):98-108. (In Russ.)

6. Rupasova Ya. E. Interdisciplinary project activity as a technology for training Bachelor's Degree students for innovation. *Mir nauki. kultury. Obrazovaniya* = The world of science, culture, education. 2021; 6(91):321-325. (In Russ.)

7. Ryzhova I. A., Shmaglienko N. N. Technology of project activity. *Vestnik nauchnykh konferentsiy* = Bulletin of Scientific conferences. 2021; 2-1(66):101-105. (In Russ.)

8. Turlakov D. G., Turlakova O.E. Project activity as a technology and resource of socialization of youth. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* = Kazan Pedagogical Journal. 2021; 4(147):189-197. (In Russ.)

9. Khlybova M. A. Organization of project activities for the compilation of a terminological dictionary based on wiki technology. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* = Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. 2021; 10(4-37):241-243. (In Russ.)

10. Bespalko V. P. Cyberpedagogy – an educational challenge of the XXI century. Pedagogical technology of cyber pedagogy. *Shkolnyye tekhnologii* = School technologies. 2017; 1:19-25. (In Russ.)

11. Selevko G. K. Technologies of developing education. Moscow, Research Institute of school technologies, 2005. 185 p. (In Russ.)

12. Khutorskoy A. V. Project method and other foreign training systems. *Shkolnyye tekhnologii* = School Technologies. 2013; 3:95-100. (In Russ.)

13. Sergeeva S. V., Denisov M. V. The problem of practice-oriented training of middle-level specialists in normative legal documents. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2021; 12(2-46):104-109. (In Russ.)

14. Sergeeva S. V., Voskrekasenko O. A. Multilevel training of personnel by means of resource integration college, university and enterprise. *Sovremennyye naukoyemkiye tekhnologii* = Modern High-tech Technologies. 2018; 11-1:122-126. (In Russ.)

15. Yakunchev M. A., Kapkaeva L. S., Kiseleva A. I., Semenova N. G. Educational techniques as a means of forming argumentation skills in students. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2021; 12(3-47):114-120. (In Russ.)

16. Chelysheva Yu. V. Steamseducation and skills of the future. *Daydzhest «STEAMS – praktiki v obrazovanii»* = Digest «STEAM – practices in education». 2021; 4 [Electronic resource]. URL: https://zelSTEAMS.ru/wp-content/uploads/2020/12/dajdzhest-vypusk-4.pdf/ (accessed 05.04.2022). (In Russ.)

Информация об авторе:

Одинокова В. С. – аспирант кафедры «Педагогики и психологии».

Information about the author:

Odinokova V. S. – Postgraduate of the Department of Pedagogy and Psychology.

Статья поступила в редакцию 14.04.2022; одобрена после рецензирования 26.04.2022; принята к публикации 29.04.2022.

The article was submitted 14.04.2022; approved after reviewing 26.04.2022; accepted for publication 29.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 90–97.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):90-97.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.01
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_90

Трансформационные процессы в образовании: как помочь учащимся с клиповым мышлением успешно учиться (дидактический подход)

Людмила Михайловна Перминова
Московский государственный областной университет (МГОУ), Москва, Россия, lum1030@yandex.ru,
http://orcid.org/0000-0003-1698-0878

Аннотация. Проблематика трансформационных процессов стала особенно актуальна в настоящее время. В определенной степени этому способствовала ситуация экологической неустойчивости, вызванная пандемией ковид-19 в мире. Рискогенные процессы неустойчивости существенно, если не сказать кардинально, отразились на образовании, сдвинув педагогическое равновесие «учитель – ученик» в сторону виртуальных и дистанционных форм обучения. В то же время одной из проблем современной российской школы является проблема успешного обучения школьников с клиповым мышлением. В статье предлагается вариант дидактического решения проблемы помощи учащимся с клиповым мышлением в освоении средств успешного учения.

Ключевые слова: трансформационные процессы, обучение, клиповое мышление, учебник, ученик как эксперт учебника, структурно-логические схемы (СЛС), методика коллективного разума

Для цитирования: Перминова Л. М. Трансформационные процессы в образовании: как помочь учащимся с клиповым мышлением успешно учиться (дидактический подход) // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 90–97. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_90.

PEDAGOGY

Original article

Transformational processes in education: how to help students with clip thinking learn successfully (didactic approach)

Lyudmila M. Perminova
Moscow State Regional University (Moscow State University), Moscow, Russia, lum1030@yandex.ru,
http://orcid.org/0000-0003-1698-0878

Abstract. The problems of transformation processes have become particularly relevant at the present time. To a certain extent, this was facilitated by the situation of environmental instability caused by the Covid-19 pandemic in the world. Risky processes of instability have significantly, if not cardinally, affected education, shifting the pedagogical balance of «teacher – student» towards virtual and distance learning forms. At the same time one of the problems of the modern Russian school is the problem of successful teaching of schoolchildren with clip thinking. The article offers a variant of a didactic solution to the problem of helping students with clip thinking in mastering the means of successful teaching.

Keywords. Transformational processes, learning, clip thinking, textbook, student as a textbook expert, structural logic schemes (SLS), collective mind methodology

For citation: Perminova L. M. Transformational processes in Education: how to help student with clip thinking to study successfully (didactic approach). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):90-97. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_90.

© Перминова Л. М., 2022

Введение

Согласно современным исследованиям в области философии, социологии, психологии, педагогики [1; 2], «современная эпоха характеризуется свертыванием проекта глобализации и закатом однополярного мира… Это привело к кризису обслуживающей проект цивилизационной модели, которую В. С. Степин называл «техногенной цивилизацией», суть которой «проявляется в ее базовой ценности научно-технического прогресса и ценности науки как основы управления социальными процессами»; «при этом фактически игнорируются социальные ценности и этические аспекты регулирования жизнедеятельности. Как следствие, ограниченность такого подхода проявляется в нарастающих темпах угроз для человека, общества, экологии и собственно ее собственного порождения – техносферы. Угрозы техносферы связаны с игнорированием социальных ценностей, с формирующимся барьером между субъектной и виртуальной (цифровой) реальностями, с использованием разработок техносферы в интересах манипулирования обществом и рядом других аспектов» [1, с. 105].

Кризис цивилизационной модели развития общества сопровождается трансформационными процессами, углубляя противоречия транзитивной фазы развития, которая, согласно закономерностям сменяемости стадий развития, должна завершаться рационализацией развивающейся социальной системы, – однако в условиях «игнорирования ценностей» как стабилизирующего фактора, процессы рационализации / устойчивости системы существенно затруднены.

Транзитивная фаза в развитии общества и его институтов интенсифицировала трансформационные процессы и волны информационной динамики, детерминированной цифровизацией экономики, культуры, образования, турбулентность которых стимулирует неустойчивость и ситуации риска в социальных институтах, и в первую очередь – в гуманитарных процессах. Трансформационные процессы совпали с введением в российские школы ФГОС третьего поколения. Следовательно, школа должна принять все меры к тому, чтобы введение ФГОС выполняло стабилизирующую функцию в развитии школьного образования. В условиях высоких скоростей информатизации всех сфер жизни общества, которая динамично интерпретируется сферой образования, трудно делать ставку на инноватику и новшества, требующих экспериментальной проверки: полученные результаты могут быстро устареть, а время будет упущено; целесообразно выявить ресурсы стабилизации в развитии образования, используя многофункциональные дидактические средства в обучении как консервативном процессе, учитывая институт обучения как базовую инновацию в развитии образования. Многофункциональные средства, как правило, успешно сочетаются с инновационными методиками и технологиями.

Обзор литературы

На рубеже эпох (XX–XXI вв.) мы узнали о том, что «современный ученик имеет такую особенность, как клиповое мышление», с чем раньше не сталкивались и вообще не предполагали каких-либо изменений в мышлении новых поколений школьников. Но тут вмешалась тотальная информатизация общества и образования и влияние ее массового инструмента – гаджетов – стало необратимым не только для взрослых, но и поглотило школьников и даже дошкольников! Многие родители отнеслись к этому, как к неизбежности, другие с облегчением восприняли это как необходимую помощь в воспитании и развитии ребенка. Ученые отмечают процесс «цифровой трансформации образования» как «системные существенные изменения позитивного и негативного характера с превалированием электронной (цифровой) формы представления учебно-методических средств на базе технологий неконтактного информационного взаимодействия, превалирование информационной деятельности над учебной, осуществляемой субъектами образовательного процесса» [3, с. 40–41], и как следствие – доминанту «виртуально представленного электронного оборудования в учебной, исследовательской, экспериментальной деятельности учащихся» [3, с. 40]. В этих условиях уже давно «изменилась социальная ситуация развития ребенка, подростка: налицо «интенсивный натиск информационных потоков, прежде всего телевидения и Интернета», оказывающих влияние на эмоциональное, физическое, психическое, интеллектуальное развитие человека; появился новый тип социального индивида – «цифровое поколение», … – создателя и носителя виртуальной культуры, «означенной» особым языком – языком интернета как нового социально-культурного пространства, обучение в котором требует иных форм и технологий, формата содержания образования («переход от использования знаков к знаковым системам». – О. К. Тихомиров), условий и средств контроля [4, с. 3–5]. Региональное исследование [5], проведенное с педагогами и учащимися Подмосковья (более 600 человек), показало тотальную вовлеченность учащихся – от начальной до старшей школы включительно – в систематическое взаимодействие с гаджетами (66,7 % – 95 % обучающихся), даже при условии понимания ими отрицательного влияния электронно-цифровых инструментов на здоровье: ухудшение зрения – 36 %, частые головные бо-

ли – 26 %, низкая сопротивляемость гаджетам – 40 %, психические расстройства, быстрая утомляемость – 64 %, др.) [5, с. 50–51].

Дидактическая оценка гаджетов показала: отрицательное влияние на здоровье, снижение творческой активности, «однобокость» развивающего эффекта, изменение мировоззрения ребенка, ущерб эмоциональному развитию, ограничение возможностей формирования навыков реального общения [5, с. 51–52]. В ситуации понимания актуальности новой методологии, теории и практики обучения не вскрывается комплекс взаимосвязанных характеристик и особенностей клипового мышления, детерминированных физиологическими и психологическими факторами, предопределяющими специфику обучения детей. Таким образом, отмечаются сущностные изменения «в методологических основаниях и инструментальных средствах организации и протекании образовательного процесса, в котором дискретность, алгоритмизация и формализация есть его новые характеристики», а педагог занимает позицию организатора деятельности обучающихся в электронной образовательной среде, требующей «смены орудий интеллектуальной деятельности» [4, с. 6]. Не случайно в числе первейших качественных изменений в современном образовательном процессе отмечаются «проблемы психологического плана, связанные с личностными смыслами, позициями, мотивациями в учебной деятельности», поэтому «особую важность в условиях развития электронной среды обучения приобретает становление свойств и качеств обучающихся как субъектов самостоятельной деятельности, мотивированных к извлечению знаний из электронных ресурсов» [4, с. 6].

Материалы и методы

Актуальность проблематики исследования обращает нас к фундаментальным работам философов, физиологов, психологов, дидактов, методистов. В процессе решения социально-психологической и дидактической проблемы об организации успешной учебной деятельности современных школьников, характеризующихся клиповым мышлением, использовались работы П. В. Копнина (об особенностях искусственных языков в развитии науки) [6], П. К. Анохина о системной и интегративной функциях мозга (афферентный анализ) [7], Ю. А. Самарина о видовой дифференциации и интеграции ассоциаций, образующихся в сознании ученика в процессе обучения [8], А. А. Бодалева о восприятии человека предметной культуры [9], Л. Я. Зориной о системности знаний и дидактических средствах ее формирования – структурно-логических схемах (СЛС) описания видов научного знания [10], наше исследование функций и места СЛС в учебном процессе и их использовании в теории и практике обучения. Методы исследования: изучение литературы, анализ, обобщение и синтез информации, лабораторный эксперимент и опытно-экспериментальная проверка применения методики коллективного разума в условиях групповой работы учащихся.

Результаты исследования

На рубеже XX–XXI вв. российскими учителями успешно освоено и разработано немалое число инноваций, особенно в области образовательно-технологического обеспечения учебного процесса, который, согласно гуманитарно-гуманистической методологии обучения, конструируется ныне как образовательный процесс, т. е. как целе- и ценностно ориентированный и рефлексивно-диалогический. Ученик принимается в его субъектной позиции, однако, по сути, его ролевая ученическая позиция в обучении, т. е. в работе с главным средством обучения – учебником, не изменилась. Не изменился и взгляд учителя на эту ситуацию. Но если взглянуть на отношение «ученик – учебник» по-иному и серьезно, то мы должны признать, что ученик является главным и настоящим экспертом учебника. Действительно, каждый учебник содержит указание на прямого адресата: «учебник для 5-го класса» или «для старшей школы», «для начальной школы». Учебник отличается от «неучебной» книги тем, что как специально конструируемое средство обучения учитывает возрастные и индивидуальные особенности учащихся, выполняет для ученика и учителя ряд педагогических функций: информационную, трансформационную, систематизирующую, образовательную, воспитательную, развивающую (Д. Зуев и др.). Учебник должен быть доступным ученику для самостоятельного усвоения знаний, диалогической книгой, интересным / побуждающим к новому поиску научного знания источником. Однако этого в школе не происходит. Учебник – далеко не самая любимая книга для ученика и, скорее всего, обладает признаками, во многом противоположными описанным выше. Возможно, это одна из причин частого «зависания» школьников в Интернете.

Клиповое мышление – особенность человека воспринимать мир через короткие яркие образы и послания теленовостей или видеоклипов. У поколений Z и Альфа продолжительность внимания сократилась до 8 секунд. Они не могут сосредоточиться ни на чем более длительное время. Черты поколения: индивидуализм, инфантилизм, гибкие, чувствительные / рефлексивные, «цифровые люди», ставка на собственный потенциал. Надо сказать, что черты во многом привлекательные. Клиповое мышление описывают как «ризомное» мышление (ризома – пучок),

т. е. не структурированное, недифференцированное без опорных Знаков-меток, которые помогают человеку обрабатывать новую информацию или новую ситуацию, создавая некоторые ориентиры, а у современного ученика их нет, и это самое «неудобное» и для ученика, и для учителя, потому что стремительность современного урока и обучения в его условиях требует и гибкости, и быстроты, но при условии, что ученику есть на что опереться (т. е. отрефлексировать и вспомнить!) в своем учебном опыте. А «клиповое мышление» не создает таких меток, вернее, они есть, но в другом языковом формате – цифровом, т. е. с помощью команд.

Еще в начале 70-х гг. прошлого века П. В. Копнин обратил внимание на роль наглядности в науке и роль искусственных языков в этом процессе, указав на невозможность их наглядного изображения [6, с. 20–21]. Наше исследование дидактических особенностей информатики (гаджетов и цифровых технологий) с позиций культурологической теории содержания образования показало, что язык информатики – это команды, однако их особенность в том, что из команд нельзя построить речевого высказывания: то есть язык есть, а речевого высказывания (предложения, текста) нет, следовательно, исключается процесс интерпретации учеником изучаемого содержания или информации как описание и объяснение значения и смысла «порции информации». Язык информатики как язык команд не позволяет строить содержательно-смысловых речевых высказываний, являясь мнимым элементом (**i-элементом**), не имеющим места в культурологическом составе содержания образования на его теоретическом уровне [11, с. 151–152].

В данной ситуации важно понять психолого-дидактический *механизм* формирования «клипового», или ризомного, мышления. В работах П. К. Анохина и его научной школы доказана системная функция нейрона как свойство устанавливать многочисленные связи в коре головного мозга на основе механизма – афферентного синтеза, под которым понимается «процесс сопоставления, отбора и синтеза в центральной нервной системе многочисленных, недифференцированных по своему функциональному значению афферентаций[1], на основе которого формируется *цель* к действию с огромным количеством степеней свободы» [7, с. 260]. При этом установлено, что «органическое слияние афферентаций (поступающей информации) происходит в нервном субстрате. Оказалось, что очень сильное мотивационное возбуждение на нейроне занимает свои характерные позиции. Ведущие свойства приобретает доминирующая в данный момент позиция. Так что решение возникает как результат сопоставления всего идущего от внешнего мира на фоне этой ведущей мотивации» [7, с. 270–271]. Этот процесс определяют: 1) доминирующий в данный момент мотив (что делать?), 2) место действия (где делать?), 3) время (когда делать?), 4) память (как делать?). Гаджеты с их сиюминутными возможностями, близостью места и доступностью средства выполнения (здесь и сейчас – все «под рукой»), актуализацией памяти (опять-таки через гаджет: не знаю – узнаю, Интернет как справочник) создают условия для быстрого / оперативного решения. Рассматривая функциональную систему как аппарат саморегуляции, П. К. Анохин доказал, что обратная связь (самооценка) в функциональной системе происходит раньше, чем получен конечный результат, стимулируя последующие действия субъекта, выступая стимулом мотива. В этих условиях команды, поступающие от гаджета, несложным нажатием кнопок, когда можно вернуться и исправить неверно выполненное действие, поддерживают позитивное эмоциональное состояние ученика. Результат все равно будет получен! Здесь и сейчас. Не то, что работа с учебником или задачником. Так гаджеты получают приоритетное значение (и личностный смысл!) в деятельности ученика. Учитывая интегративную функцию нейрона, легко представить, сколько разнообразных недифференцированных функционально сигналов (ризом) образуется в различных участках головного мозга ученика, не несущих содержательно-смысловой нагрузки для будущего учения школьников, так как не формируют опыта переноса их в новые ситуации, но их недифференцированная совокупность блокирует работу с информацией, изложенной другим языком – понятиями и терминами, обладающими значением и смыслом.

Согласно психологической теории учения (Ю. А. Самарин [8]) об ассоциативном характере усвоения учебной (и внеучебной) информации в процессе ее восприятия, осмысления, понимания и запоминания, и роли обучения как систематического и системного процесса, способствующего прочности знаний, новые понятия и описанные ими явления, факты (культурные Знаки) фиксируются в сознании ученика *локальными* ассоциациями, связь между которыми, благодаря обогащению ученика новыми знаниями, образует *частносистемные* ассоциации (связи более высокого уровня); частносистемные ассоциации – основа сохранения в памяти ученика знаний на уровне нескольких учебных параграфов, главы, раздела. Новые связи,

[1] Афферентация – постоянный поток нервных импульсов, поступающих в центральную нервную систему от органов чувств, воспринимающих информацию как от внешних, так и внутренних раздражителей.

образующиеся на основе интеграции локальных и частносистемных ассоциаций, способствуют закреплению *внутрисистемных* ассоциаций – психологической основы усвоения учебного предмета. Изучение и осмысление множества учебных предметов, их содержания, видового состава (понятий, законов, теорий, фактов и др.), структурных связей между ними, универсальных и специальных учений и навыков способствуют образованию межсистемных ассоциаций как психофизиологической основы научной картины мира, мировоззрения человека. Первичный характер образовавшихся недифференцированных ризом, зафиксированных в ином в своей культурной специфике языке, является более сильным раздражителем для обучающегося.

Немецкий социолог У. Бек считает, что современное поколение дошкольников и школьников ставит цифровизацию перед социализацией, и это роковым образом предопределяет изменения в формировании мышления и речи у детей! Ответ может быть дан с позиций психологии восприятия человека человеком [9], в котором важная роль принадлежит первому впечатлению. Когда-то А. А. Бодалева спросили: «Правда ли, что первое впечатление – самое верное?» На это ученый ответил: «Первое впечатление может быть не самым верным, но оно – самое сильное». Это означает, *что «встреча» ребенка в раннем возрасте с языком команд, которые, как любые Знаки, фиксируются в коре головного мозга разного рода ассоциациями (от локальных до межсистемных), которые, по-видимому, актуализируют максимально имеющийся нейронный массив,* ***оставляя глубокий и прочный (надолго / насегда!) след*** *неструктурированной (в смысловом и содержательном плане) информации –* ***ризомы («пучки» в виде клипов)*** *в коре головного мозга,* ***блокируя осмысление и понимание воспринятых знаний****, изложенных иным языком (не-командами), который чужд клиповому мышлению. Потому и удержание их в памяти представляет более сложный труд, ослабляя мотивацию учения школьника. Отсюда – кратковременность и неустойчивость внимания на уроках, в работе с учебником, в условиях обучения в целом.* Учитывая, что овладение профессией требует освоения разносторонних научных знаний, легко понять, какого рода затруднения возникают у современных школьников. Выход один: если опорных структур в сознании ученика нет, их надо создавать учителю.

Этому вполне успешно могут служить хорошо известные дидактике и методикам обучения гипертекствовые средства – структурно-логические схемы (СЛС) к изучению понятий, явлений, законов, фактов, теорий [10]; исторических явлений, географических описаний, химических явлений и процессов и др. – все они стали в свое время предметом нашего исследования[2]. Многообразие СЛС представлено их классификацией: методические / предметные, дидактико-методические (для межпредметного переноса) и дидактические структурно-логические схемы, обладающие широким и общеучебным и информационным радиусом. С помощью СЛС оказывается возможным: изучать новый материал по учебнику, ориентироваться в больших потоках информации, строить связный рассказ, пополнять знания из разных источников (проектная деятельность), осуществлять оценку и самооценку знаний, контроль знаний и умений в обучении, реализовывать ключевые компетенции, самостоятельно работать с книгой, пополняя свои знания, развивать логическое мышление, осуществлять самообразование, формировать полноту, глубину, сознательность, прочность и системность знаний, овладевая общеучебными умениями и навыками как дидактическими универсалиями и познавательными функциями научного знания, открывающими путь к овладению научным методом[3]. Таким образом, СЛС могут стать для ученика педагогическим средством экспертизы учебника. Для этого требуется со стороны учителя: знать в преподаваемом им предмете (в содержании учебника) наиболее важные (базовые) *понятия, явления, научные факты, законы, эксперимент, теории* (если таковые имеются – например, физика, химия в старших классах); исторические явления и события – *восстание, революция, война, реформа* (история, обществознание), то есть содержательную специфику других учебных предметов. То есть учитель должен знать структуру изучаемого школьниками знания в содержании школьного образования. Ученик в этих условиях поставлен в реальную позицию субъекта своей деятельности. Появляются новые качества учебной деятельности: критичность + творческость, осмысленность, в основе которых рефлексивная позиция ученика с клиповым мышлением.

Обсуждение и заключения

Система работы учащихся по структурно-логическим схемам строится на условиях изменения их ролевой функции в обучении. Это тонкий момент: не игра в привычном смысле слова (учебная деловая игра) – это на самом деле серьезное занятие для учащихся: они впервые выступают экспертами учебной книги всерьез. И к их выводам необходимо прислушаться. Де-

---

[2] *Перминова Л. М.* Функции и место структурно-логических схем в учебном процессе : дис… канд. пед. наук. М. : НИИ ОП АПН СССР, 1979. С. 19

[3] Там же.

ловая игра строится на *методике коллективного разума* [11, с. 228–230]. В этой работе как раз и «пригодятся» черты клипового мышления (малые порции информации, опора на свой потенциал, гибкость мышления). Со стороны учащихся – это полноценная экспертная деятельность, которая весьма положительно влияет на их самооценку и мотивацию учения. Методика коллективного разума в работе по структурно-логическим схемам с учебным материалом в условиях групповой работы проверена нами с 1982 по 2004 гг.: а) со слабоуспевающими учащимися на уроках истории (5–10 классы)[4], б) на уроках физики с учащимися 7–10 классов (с целью определения дефицитов содержания о видах научного знания (понятиях, физических явлениях и процессах, законах, теориях) и дополнения их недостающей необходимой информацией из других источников при изучении химии, географии[5].

Методика работы с учебником на основе использования структурно-логических схем – это вариант методики коллективного разума.

1. Выбирается тема в учебнике для изучения (как экспертизы учебника).

2. Класс делится на экспертные группы, в каждой группе число учеников равно числу вопросов в СЛС (4–5 учащихся).

3. Каждый ученик работает с учебником, чтобы найти ответ на вопрос СЛС и записать его в тетрадь (или на лист бумаги). Ответ может содержать несколько предложений. Может возникнуть ситуация, когда в учебнике нет ответа на вопрос СЛС или приводится неполная информация (возникает у ученика вопрос). Вот тут и есть возможность обратиться к другим источникам – словарям, энциклопедиям. В рассказе учащихся обязательно отметить неполноту содержания в учебнике по данному вопросу.

4. Затем ответы «складываются» в последовательности вопросов / заданий структурно-логической схемы, т. е. записывается полностью ответ по вопросам СЛС как рассказ ученика (устный, так как его надо прочитать вслух).

5. **Самое важное!** *Полученный / составленный рассказ в равной степени принадлежит каждому ученику – ведь в конструировании его содержания* ***принимал участие каждый ученик***. Работа выполняется не на компьютере, а на листах бумаги или в тетрадях. (Дома каждый ученик может записать этот рассказ как экспертное заключение на компьютере).

6. За выполненную работу каждый ученик получает отметку, как правило, не ниже «4». Работу следует проводить регулярно. Группы могут меняться по составу. Со временем у учащихся появится опыт структурирования и дифференциации информации, ориентировочные умения, – а это самое главное приобретение в век информатизации.

По итогам экспертизы учебника ученики могут написать письмо авторам (автору) учебника с благодарностью, замечаниями и предложениями.

Далее приводятся СЛС, разработанные дидактами и методистами – Л. Я. Зориной, А. В. Усовой, Н. Г. Дайри, М. И. Заболотневым: СЛС описания понятия, СЛС описания закона, СЛС описания теории, СЛС выполнения эксперимента, СЛС описания явления (на примере явлений – физических, химических) и СЛС описания / изучения научного факта; СЛС изучения и описания исторических явлений (войны, восстания; анализ реформ). Приведенные структурно-логические схемы могут быть использованы методистами, учителями в условиях практики.

СЛС описания понятия

1. Определение понятия (формулировка).

2. Количественные и качественные характеристики понятия, его признаки (для величин – единицы измерения.

3. Анализ определения понятия.

4. Границы применимости понятия (круг явлений, в описании которых используется данное понятие (общенаучное, специальное).

СЛС описания закона

1. Формулировка (формулировки) закона.

2. Запись закона формулой (в символической форме) и ее анализ.

3. Пути открытия закона.

4. Границы применимости закона (круг каких явлений объясняет закон).

5. Применение закона на практике.

СЛС изучения и описания явления и научного факта

1. Признаки, на основании которых данное явление отличают от других явлений.

2. Как пронаблюдать данное явление в лабораторных условиях? Какие условия необходимо для этого создать?

3. Где и каким образом можно пронаблюдать данное явление в природе, в технике?

4. Качественные и количественные характеристики явления.

5. Закономерности протекания явления. Как объяснить / истолковать явление с позиций современных научных законов, теорий?

6. Как данное явление используется на практике (в промышленности, в быту, на транспорте, в сельском хозяйстве, медицине и т. д.?)

---

[4] *Перминова Л. М.* Организация учебно-познавательной деятельности слабоуспевающих учеников // Педагогика. 1982. № 7. С. 56–58.

[5] *Мартемьянова Т. Ю.* Конструирование школьного учебника на основе логико-дидактического подхода : дис. … канд. пед. наук. СПб. : СПб АППО, 2004. С. 19

7. Как предотвратить вредное действие явления?

8. Как данное явление связано с другими явлениями?

СЛС описания научной теории

1. Объект изучения теории (объект природы и объект науки).

2. Предмет изучения теории.

3. Основания теории (истоки возникновения: эмпирический базис – группа явлений и научных фактов, противоречия / какие явления не могли быть объяснены до теории, группа основных понятий; эксперименты и опыты; основные положения теории, законы).

4. Математический аппарат и средства логики.

5. Следствия теории и их проверка.

6. Границы применимости теории.

СЛС выполнения эксперимента

1. Цель эксперимента.

2. Методика эксперимента (условия проведения эксперимента, последовательность действий и процедур, средства – знания, умения; приборы, необходимые для их выполнения).

3. Фиксация результатов эксперимента.

4. Интерпретация / объяснение результатов эксперимента.

5. Выводы, вытекающие из эксперимента.

6. Возможные гипотезы для дальнейшего изучения явления, вопроса или проблемы, с которыми связана постановка эксперимента.

СЛС изучения и описания войны

1. Причины и характер войны (основные противоречия, приведшие к войне; значение разрешения этих противоречий для воюющих сторон; подготовка к войне; соотношение сил воюющих сторон.

2. Ход войны (повод к войне и ее начало; основные этапы и крупные сражения; конец войны и условия мира).

3. Причины определенного исхода (победы или поражения) в войне:

– влияние общественного или политического строя на положение противников;

– боеспособность армии в ходе войны;

– влияние характера войны и отношение к ней армии и народа на силы сторон и исход войны.

4. Значение войны (экономические, социальные и политические последствия войны для ее участников; влияние войны на дальнейшее развитие международных отношений).

СЛС для изучения и описания восстания

1. Причины восстания.

2. Формулировка требований восставших.

3. Ход восстания.

4. Движущие силы восстания.

5. Причины победы или поражения восстания.

6. Уроки восстания (выводы и следствия из данного явления).

СЛС «Анализ реформ»

1. Причины реформы (экономические, социальные, политические):

а) изменения в экономическом положении страны;

б) изменения в борьбе правящих классов (партий, структур) за свои интересы.

2. Содержание и программа реформы (основные цели, средства их достижения, какие противоречия призвана разрешить реформа).

3. Характер реформы (чьим интересам реформа благоприятствует).

4. Результаты реформы и степень реализации программы.

Список источников

1. Рефлексивные процессы и управление : сборник материалов XII Международного научно-практического симпозиума «Рефлексивные процессы и управление», 17–18 октября 2019 г. / отв. ред. В. Е. Лепский. М. : Когито-Центр, 2019. 396 с.

2. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. Ю. А. Уварова, И. Д. Фрумина. М. : НИУ ВШЭ, 2019. 344 с.

3. Роберт И. В. Развитие информатизации образования в условиях цифровой трансформации // Педагогика, 2022. № 1. С. 40–50.

4. Лаптев В. В., Носкова Т. Н. Педагогическая деятельность в электронной среде: перспективы нового качества // Педагогика. 2016. № 10. С. 3–10.

5. Бозиев Р. С., Перминова Л. М. Гаджеты в учебном процессе: за и против (по материалам опроса) // Педагогика. 2018. № 8. С. 44–58.

6. Копнин П. В. Диалектика как логика и теория познания. М. : Наука, 1973. 324 с.

7. Анохин П. К. Избранные труды: кибернетика функциональных систем / под ред. К. В. Судакова. М. : Медицина, 1998. 400 с.

8. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. 504 с.

9. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. 2-е изд. М. : Энциклопедист-Максимум ; СПб. : Міръ, 2015. 240 с.

10. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М. : Педагогика, 1978. 130 с.

11. Перминова Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики). М. : Школьные технологии, 2021. 296 с.

References

1. Reflexive processes and management. Collection of materials of the XII International Scientific and Practical Symposium «Reflexive Processes and Management». Ex. Ed. V. E. Lepsky. Moscow, Kogito-Centre, 2019. 396 p. (in Russ.)

2. Difficulties and prospects of digital transformation of education / Ed. Yu. A. Uvarova, I. D. Frumina. Moscow, NRU VSHE, 2019. 344 p. (in Russ.)

3. Robert I. V. Development of informatization of education in the context of digital transformation. *Pedagogika* = Pedagogy. 2022: 1:40-50. (in Russ.)

4. Laptev V. V., Noskova T. N. Pedagogical activity in the electronic environment: prospects for a new quality. *Pedagogika* = Pedagogy. 2016; 10:3-10. (in Russ.)

5. Boziev R. S., Perminova L. M. Gadgets in the educational process: pros and cons (based on the survey). *Pedagogika* = Pedagogy. 2018; 8:44-58. (in Russ.)

6. Kopnin P. V. Dialectics as logic and theory of knowledge. Moscow, Science, 1973. 324 p. (in Russ.)

7. Anokhin P. K. Selected works: Cybernetics of functional systems. Ed. K. V. Sudakov. Moscow, Medicine, 1998. 400 p. (in Russ.)

8. Samarin Yu. A. Essays on the psychology of the mind. Features of mental activity of schoolchildren. Moscow, APN RSFSR, 1962. 504 p. (in Russ.)

9. Bodalev A. A. The perception of man by man. 2nd ed. Moscow, Encyclopedist-Maximum; Saint-Petersburg, World, 2015. 240 p. (in Russ.)

10. Zorina L. Ya. Didactic foundations for the formation of a systematic knowledge of high school students. Moscow, Pedagogy, 1978. 130 p. (in Russ.)

11. Perminova L. M. Modern didactics: from Komenskiy to the present day (philosophical and pedagogical aspects of modern didactics). Moscow, School technologies, 2021. 296 p. (in Russ.)

Информация об авторе:

Перминова Л. М. – профессор кафедры непрерывного образования, д-р пед. наук, проф.

Information about the author:

Perminova L. M. – Professor of the Department of Continuing Education, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.

Статья поступила в редакцию 20.05.2022; одобрена после рецензирования 01.06.2022; принята к публикации 31.05.2022.

The article was submitted 20.05.2022; approved after reviewing 01.06.2022; accepted for publication 31.05.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 98–102.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):98-102.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 37.013: 378(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_98

Философский текст в современном образовательном пространстве

Светлана Ивановна Пискунова[1*], Ойбек Уралович Хушбоков[2]
[1, 2]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]simitina@yandex.ru[*], https://orcid.org/0000-0003-0719-0567
[2]oibekh@yahoo.de, https://orcid.org/0000-0002-3878-7641

Аннотация. Статья посвящена актуализации миссии философского текста в современном образовательном пространстве. В условиях цифровизации общества XXI в. формируются новые способы работы с текстом, в большинстве случаев «вдумчивое», осмысленное чтение подменяется студентами на поиск информации в сети Интернет. Философский текст не «вписывается» в современные реалии, в нем трудно найти практическую применимость, однако именно он осуществляет трансляцию опыта критического и креативного мышления, настраивает на диалог и рефлексию, учит думать, формирует человека культуры, человека, обладающего интеллектом. Исследование содержит подходы к пониманию философского текста, его возможные определения, обосновывается важность обращения к нему в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: философский текст, образование, воспитание, ценности, компетенция, чтение, понимание, смысл

Благодарности: работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (БГПУ и МГПУ) по теме «Философский текст в культурно-педагогическом наследии».

Для цитирования: Пискунова С. И., Хушбоков О. У. Философский текст в современном образовательном пространстве // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 98–102. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_98.

PEDAGOGY

Original article

Philosophical text in modern educational space

Svetlana I. Piskunova[1], Oybek U. Khushbokov[2]
[1, 2]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]simitina@yandex.ru[*], https://orcid.org/0000-0003-0719-0567
[2]oibekh@yahoo.de, https://orcid.org/0000-0002-3878-7641

Abstract. The article is devoted to the actualization of the mission of the philosophical text in the modern educational space. In the conditions of digitalization of the society of the XXI century, new ways of working with text are being formed, in most cases “thoughtful”, meaningful reading, students are replacing it with searching for information on the Internet. The philosophical text does not “fit” into modern realities, it is difficult to find practical applicability in it, but it is it that translates the experience of critical and creative thinking, sets up dialogue and reflection, teaches to think, forms a person of culture, a person with intelligence. The study contains approaches to understanding the philosophical text, its possible definitions, and substantiates the importance of referring to it in the modern educational process.

Keywords: philosophical text, education, upbringing, values, competence, reading, understanding, meaning

Acknowledgments: the work was carried out within the framework of a grant for research work in priority areas of scientific activity of partner universities in networking (BSPU and MSPU) on the topic «Philosophical text in the cultural and pedagogical heritage».

© Пискунова С. И., Хушбоков О. У., 2022

For citation: Piskunova S. I., Khushbokov O. U. Philosophical text in modern educational space. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):98-102. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_98.

Введение

Сегодня активно дискутируются вопросы современного образования, переход в высшей школе на уровневую систему бакалавриат – магистратура не оправдал определенных надежд и не привел к значительным результатам, регулярные изменения в ФГОС ВО и требования к формированию универсальных компетенций, внедрение воспитательного компонента в рабочие программы дисциплин и практик демонстрируют необходимость осмысления системы образования. В обществе «сквозит» идея о том, что вузовский «набор компетенций» не формирует личность человека и не обеспечивает достаточной подготовки молодого поколения для жизни в современном мире. Отметим, что становление и формирование личности зависит от той среды, в которой он рос, семьи и семейных ценностей, круга общения, а главной задачей системы образования, по мысли В. С. Библера, должно быть формирование «человека культуры» [1]. Идентичность человека культуры – *homo de cultura*, соотносят с личностью интеллектуальной, воспитанной и образованной в контексте культурно-исторической непрерывности и гуманитарных ценностей; свободную, созидающую, способную создавать проекты и программы, порождать новые идеи. Согласно идее В. С. Степина, особую роль в этом ряду играют «вечные» или «доминантные» ценности, «… это ее генетический код, в соответствии с которым воспроизводятся основные социальные структуры, образ жизни, типы мышления и типы личностей» [2, с. 23].

Задачи формирования «человека культуры» решаются в университетских основных профессиональных образовательных программах в значительной степени в спектре философских дисциплин: философия, культурология, этика. Вне зависимости от направления и профиля подготовки в системе высшего образования «включение в соответствующие философские курсы фундаментальных основ человеческого бытия, историко-культурного опыта, совершенствования механизма мышления, межличностных отношений и общечеловеческих ценностей способствует решению комплексных профессиональных задач, помогает формировать личность, характеризующуюся духовно-нравственной культурой, внутренней свободой, креативностью» [3, с. 62].

Согласно системно-деятельностному подходу в современном образовательном пространстве философия должна формировать и развивать компетенции, направленные на умения выбирать и анализировать информацию, мыслить, мыслить критически. Достижение этой цели, становление философского знания его обогащение и «приращение» невозможно без чтения оригинальных философских текстов.

Обзор литературы

Исследовательская оптика всех гуманитарных наук направлена на один уникальный объект – текст, из которого черпается культурная информация. Вопросы, связанные с текстовой проблематикой, о том как его читать, как правильно понимать, как находить смыслы, можно отнести к «вечным» вопросам, которые никогда не получат исчерпывающих и окончательных ответов. Трудов, посвященных рассмотрению текстов, огромное множество, это объясняется во-первых, междисциплинарностью текстовых проблематик, во-вторых, дискуссионностью авторских подходов, в-третьих, научной традицией, течением и направлением, в которой исследуется данный феномен. Выделим труды М. М. Бахтина [4], Ю. М. Лотмана [5], которые являются наиболее важными в этом отношении с нашей точки зрения и с позиций научного сообщества.

Специфика философского текста рассматривается отечественными учеными Н. С. Автономовой [6], В. В. Бибихиным [7], М. К. Мамардашвили [8], В. А. Подорогой [9], И. В. Цветковой [10] и др. Методология их исследований опирается на базовые принципы феноменологии, структурализма, постструктурализма, герменевтики. «Текст, – отмечает И. В. Цветкова, – выступает формой философской традиции, осуществляя преемственность в постановке и решении философских проблем. Текст фиксирует принадлежность мыслителя к определенному направлению или школе, задавая, таким образом, логику восприятия его идей в контексте истории философии» [10, с. 10]. Современные работы по проблемам философского текста (А. П. Алексеев [11], Н. М. Азарова [12], В. В. Миронов, С. И. Митина [13] и др.) демонстрируют множественность дискурсов, в которых рассматривается данный феномен, его высокий интеллектуальный статус, сложная система языка философии. Анализ трудов, посвященных исследованию феномена философского текста, дает понять, что читать его может далеко не каждый, а понимать тем более, а если и читать, то для чего? Какова практическая польза от философского текста в нашем утилитарном XXI в.?

Педагогический потенциал философского текста, важность его чтения и понимания для студентов, обучающихся по программам высшего образования, до сегодняшнего дня практически не представлен.

Материалы и методы

Исследование философского текста базировалось на теоретических методах – это изучение и систематизация научной литературы, интернет-источников, статей; использовались общенаучные методы: анализ, синтез, сравнение, обобщение. В качестве ведущих избраны *диалектический подход*, позволяющий вывести на первый план рефлексивную философскую аргументацию и теоретические построения; а также *герменевтический*, при помощи которого возможно понимание и интерпретация научно-теоретических работ по проблемам философского текста.

Результаты исследования

В данной статье речь не пойдет об описании конкретных методик работы с философским текстом, исследование направлено на актуализацию миссии философского текста в современном образовательном пространстве.

Философский текст… Начиная с античности, во всех эпохах истории культуры мы находим эти уникальные письменные тексты. Читатель знакомится посредством чтения философских текстов с определенной традицией, направлением или течением, обогащает и совершенствует свои знания, приобщается к философской культуре. Эта гуманитарная глобальность текста определяет его как важное дидактическое средство обучения в системе образования. С философских позиций текст осмысливается как основной способ объективации работы разума, способности понимать и осмысливать.

Мир текстов культуры безграничен и разнообразен, но философский текст – это особый и сложный феномен культуры, трудный для чтения и понимания.

Что же такое философский текст? По-мнению В. В. Миронова, в философском тексте содержится не просто информация о бытии и мире, он заключает в себе смысл, требующий особой интерпретации и порождающий новые смыслы, часто находящиеся за пределами значений понятий[1]. Видный немецкий исследователь текстов Г.-Г. Гадамер по поводу поисков ответов на поставленный вопрос писал: «… вопрос о том, что же, собственно, представляет собой философский текст, остается открытым. Или, быть может, следует вообще отказаться от особого понятия – философский текст? Наверно, Платон был прав, и любой философский текст – это не что иное, как вмешательство (*Intervention*) в некий диалог, развертывающийся в бесконечности» [14, с. 95]. Этот диалог в бесконечности возможен потому, что философская проблема всегда имеет неоднозначное понимание и различные варианты интерпретаций, личностную позицию в разрешении вопросов, соответственно одна проблема может порождать множество текстов и смыслов.

Опережая время и методические подходы к преподаванию философских дисциплин в высшей школе, М. К. Мамардашвили подчеркивал: «философия не представляет собой систему знаний, которую можно передать другим и тем самым обучить их. Становление философского знания – это всегда внутренний акт, который вспыхивает, опосредуя другие действия» [8, с. 14]. Новый взгляд на процесс обучения предполагает отказ от подхода, когда преподаватель выступает в роли транслятора знаний, ему нужно создавать среду, мотивирующую мыслетворчество, в которой должно рождаться знание-мысль. Важным методическим условием мыслетворчества является обращение и чтение оригинальных философских текстов, ибо порождение новых смыслов, идей невозможно без «перекличек» со смыслами прошлого.

Философский текст рождается в результате взаимодействия языка и мышления, причем вопросы о происхождении и языка, и мышления также открыты, не имеют окончательного решения. К сожалению, он практически не «вписывается» в современные реалии, однако именно он осуществляет трансляцию опыта мышления. Философский текст настраивает на диалог и рефлексию, его понимание на основе собственного мировоззрения. Диалог между автором и читателем, осуществляемый посредством философского текста, является по своей сути диалогом мышлений.

Отличительная черта философского текста – проблемность, причем «поставленные проблемы, не имеют окончательного и однозначного решения, могут обсуждаться многие века подряд или уходить из поля зрения и становиться вновь актуальными. Такое положение определяется особой ролью и высокой ценностью истории философии в системе философского знания. Проблема перерастает в ранг философской, обсуждаемой в философском тексте, благодаря особому типу рефлексии, способу анализа, языку, на котором она излагается, и методологическим приемам, которыми ее пытаются разрешить» [13, с. 89].

Миссия философского текста в современном образовательном пространстве заключается в том, что он выступает репрезентантом фи-

[1] *Миронов В. В.* Философия и слово. URL: https://kilinson.com/story/2019/02/03/filosofiya-i-slovo-mironov-vv/ (дата обращения 20.06.2022).

лософской культуры, ее хранителем, представителем определенной философской традиции. В процессе обучения он мотивирует и учит мыслить и размышлять, вести культурный диалог и диалог культур. В нем имплицитно заложена информация, которую нужно уметь вычленить, для этого нужны навыки работы, направленные на поиски смыслов, «не лежащих на поверхности», такие как интерпретация, дискурс-анализ, контекстуальный анализ и пр. Философский текст отражает не только философскую картину мира, его можно рассматривать в качестве общегуманитарного континуума, обладающего собственной логикой воплощения идей, открытий, событий определенной культурно-исторической эпохи.

Обсуждение и заключения

Логика подведения итогов любого исследования предполагает демонстрацию основных его выводов. Поэтому сразу отметим: 1) факт наличия новых форматов работы с текстом в условиях цифровизации современного общества, в большинстве случаев речь идет о работе даже не с текстом, а поиском определенной информации в сети Интернет и 2) факт наличия проблем, связанных с чтением молодыми людьми оригинальных произведений философов. Тем не менее никто не станет оспаривать высокую степень культурности феномена философского текста.

Обращение к философским текстам в процессе обучения в рамках высшего образования важно для того, чтобы учиться: а) вырабатывать собственную позицию и точку зрения; б) читать, понимать и осмысливать сложные научные тексты; в) анализировать информацию, критически ее оценивать. Кроме того, «все богатство тем и их разработок в наследии философов сосредоточено именно в оригинальных текстах, а их внимательное чтение позволяет раскрыть это богатство, приучает к логике философского размышления» [16, с. 109]. В философских текстах «заложен» нравственно-этический подход, направленный на выявление и осмысление студентами гуманитарных ценностей общественной жизни.

Именно через слово и текст обращается к человеку гуманитарное мышление XXI в. Философский текст – универсальный феномен культуры. Он является результатом философского опыта, источником порождения новых смыслов, важным дидактическим средством, способом сохранения и обеспечения философской традиции, исторической преемственности в современных условиях.

Список источников

1. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в XXI век. М. : Политиздат, 1990. 413 с.

2. Степин В. С. О прогностической функции философского знания // Вопросы философии. 1986. № 4. С. 23–34.

3. Мартынова Е. А., Зейналов Г. Г., Рябова Е. В. Место кафедры философии в образовательном пространстве педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 1 (49). С. 57–64.

4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М. : Искусство, 1986. 445 с.

5. Лотман Ю. М. Три функции текста // Семиосфера. СПб. : Искусство, 2000. С. 155–163.

6. Автономова Н. С. Философия и филология // Наука глазами гуманитария. М. : Прогресс-Традиция, 2005. С. 558–634.

7. Бибихин В. В. Язык философии. М. : Наука, 1993. 325 с.

8. Мамардашвили М. К. Мой опыт нетипичен. СПб. : Азбука, 2000. 400 с.

9. Подорога В. А. Философское произведение как событие. Постмодернизм и культура // Вопросы философии. 1993. № 3. С. 9–12.

10. Цветкова И. В. Философский текст и философская культура в их детерминированной взаимосвязи : дис. … д-ра филос. наук. Екатеринбург, 2004. 264 с.

11. Алексеев А. П. Философский текст: идеи, аргументации, образы. М. : Прогресс-Традиция, 2006. 328 с.

12. Азарова Н. М. Типологический очерк языка русских философских текстов XX в. М. : Логос-Гнозис, 2010. 228 с.

13. Митина С. И. Философский эго-текст: бытие в культуре : дис. … д-ра филос. наук. Саранск, 2008. 290 с

14. Гадамер Г.-Г. Философия и литература // Философские науки. 1989. № 2. С. 83–97.

15. Мартынова Е. А. Духовность как основа образования // Интеграция образования. 2011. № 2. С. 58–60.

16. Южанинова Е. Р. О методах, формах и средствах преподавания философии в вузе // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 3. С. 108–113.

References

1. Bibler V. S. From science teaching to the logic of culture: Two philosophical introductions to the twenty-first century. Moscow, Political publishing house, 1990. 413 p. (In Russ.)

2. Stepin V. S. On the prognostic function of philosophical knowledge. *Voprosy filosofii* = Questions of Philosophy. 1986; 4:23-34. (In Russ.)

3. Martynova E. A., Zeynalov G. G., Ryabova E V. The place of the Department of Philosophy in the implementation of educational, methodological, scientific and educational work of the university. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(1-49):57-64. (In Russ.)

4. Bakhtin M. M. Aesthetics of verbal creativity. 2nd ed. Moscow, Art, 1986. 445 p. (In Russ.)

5. Lotman Yu. M. Three functions of the text. *Semiosfera* = Semiosphere. St. Petersburg, Art, 2000. Pp. 155-163. (In Russ.)

6. Avtonomova N. S. Philosophy and philology. *Nauka glazami gumanitariya* = Science through the eyes of the humanities. Moscow, Progress-Tradition, 2005. Pp. 558-634. (In Russ.)

7. Bibikhin V. V. The language of philosophy. Moscow, Science, 1993. 325 p. (In Russ.)

8. Mamardashvili M. K. My experience is not typical. St. Petersburg, ABC, 2000. 400 p. (In Russ.)

9. Podoroga V. A. Philosophical work as an event. Postmodernism and Culture. *Voprosy filosofii* = Questions of Philosophy. 1993; 3:9-12. (In Russ.)

10. Tsvetkova I. V. Philosophical text and philosophical culture in their deterministic relationship: dis. … Dr. Philos. Sciences. Ekaterinburg, 2004. 264 p. (In Russ.)

11. Alekseev A. P. Philosophical text: ideas, arguments, images. Moscow, Progress-Tradition, 2006. 328 p. (In Russ.)

12. Azarova N. M. Typological essay on the language of Russian philosophical texts of the 20th century. Moscow, Logos-Gnosis, 2010. 228 p. (In Russ.)

13. Mitina S. I. Philosophical ego-text: being in culture: dis. … Dr. Philos. Sciences. Saransk, 2008. 290 p. (In Russ.)

14. Gadamer G.-G. Philosophy and Literature. **Filosofskie nauki** = Philosophical Sciences. 1989; 2:83-97. (In Russ.)

15. Martynova E. A. Spirituality as the basis of education. *Integraciya obrazovaniya* = Integration of education. 2011; 2:58-60. (In Russ.)

16. Yuzhaninova E. R. On the methods, forms and means of teaching philosophy at the university. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of the Orenburg State University. 2014; 3:108-113. (In Russ.)

Информация об авторах:

Пискунова С. И. – декан факультета иностранных языков, профессор кафедры права и философии, д-р филос. наук, Почет. работник высш. проф. обр. РМ.

Хушбоков О. У. – аспирант кафедры права и философии.

Вклад авторов:

Пискунова С. И. – определение методологии статьи, теоретический анализ литературы по проблеме исследования; подготовка текста.

Хушбоков О. У. – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, перевод на английский язык оформления статьи.

Information about the authors:

Piskunova S. I. – Dean of the Faculty of Foreign Languages, Professor of the Department of Law and Philosophy, Dr. Sci. (Philosophy), Honorary Worker of Higher Professional Education of the RM.

Khushbokov O. U. – Postgraduate of the Department of Law and Philosophy.

Contribution of the authors:

Piskunova S. I. – definition of the methodology of the article, theoretical analysis of the literature on the research problem; preparation of the initial version of the text.

Khushbokov O. U. – theoretical analysis of the literature on the research problem, translation into English of the article design.

Статья поступила в редакцию 27.05.2022; одобрена после рецензирования 22.06.2022; принята к публикации 24.06.2022.

The article was submitted 27.05.2022; approved after reviewing 22.06.2022; accepted for publication 24.06.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 103–108.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):103-108.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 372.881.161.1
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_108

Текст новой природы с дополненной реальностью в системе обучения школьников вторичным текстам-рассуждениям

Анастасия Валерьевна Самолина[1, 2]
[1]Школа № 1793 имени Героя Советского Союза А. К. Новикова, Москва, Россия,
a.samolina2015@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-9378-6633
[2]Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

Аннотация. Целью исследования, представленного в статье, является обоснование возможности и целесообразности использования текстов новой природы с дополненной реальностью на уроках русского языка при создании текста-рассуждения. Актуальность работы обусловлена необходимостью поиска, апробации и внедрения в образовательный процесс таких новых способов совершенствования речевой деятельности обучающихся, которые будут учитывать современные формы и форматы коммуникации, специфику речевой деятельности современного подростка и реальный опыт речевого общения учащихся. В ходе эксперимента было определено, как работа над развитием текстовых умений зависит от кодов, в которых представлена информация в тексте. Сделан общий вывод о том, что одним из эффективных приемов обучения школьников сочинению-рассуждению может стать использование текста новой природы с дополненной реальностью в качестве первичного текста, дающего материал для построения учащимися собственного рассуждения.

Ключевые слова: поликодовый текст, текст новой природы с дополненной реальностью, вторичный текст, сочинение-рассуждение, развитие текстовых умений

Благодарности: автор выражает благодарность д-ру пед. наук, зав. кафедрой риторики и культуры речи Института филологии МПГУ Ерохиной Елене Ленвладовне за полезные рекомендации и ценные советы в подготовке материалов статьи.

Для цитирования: Самолина А. В. Текст новой природы с дополненной реальностью в системе обучения школьников вторичным текстам-рассуждениям // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 103–108. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_103.

PEDAGOGY

Original article

Text of a new nature with augmented reality in the system of teaching schoolchildren secondary reasoning texts

Anastasia V. Samolina[1, 2]
[1]School No. 1793 named after Hero of the Soviet Union A. K. Novikov, Moscow, Russia,
a.samolina2015@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-9378-6633
[2]Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Abstract. The purpose of the research presented in the article is to substantiate the possibility and expediency of using texts of a new nature with augmented reality in Russian language lessons when creating a reasoning text. The relevance of the work is due to the need to search, test and introduce into the educational process at the lessons of the Russian language such new ways of improving the speech activity of students that will take into account modern forms and formats of communication, the specifics of the speech activity of a modern teenager and the real experience of speech communication of students. During the experiment, it was determined how the work on the development of textual skills depends on the codes in which information is presented in the text. The general conclusion is made that one of the effective methods of teaching students composition-reasoning

© Самолина А. В., 2022

can be the use of a text of a new nature with augmented reality as a primary text that provides material for students to build their own reasoning.

Keywords: a polycode text, a text of a new nature with augmented reality, the secondary text, a reasoning essay, development of textual skills

Acknowledgements: the author expresses gratitude to Elena Lenvladovna Erokhina, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Rhetoric and Culture of Speech at the Institute of Philology of the Moscow State University, for useful recommendations and valuable advice in preparing the materials of the article.

For citation: Samolina A. V. Text of a new nature with augmented reality in the system of teaching schoolchildren secondary reasoning texts. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):103-108. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_103.

Введение

Одним из самых актуальных и распространенных типов текста, который создается школьниками, является текст-рассуждение. Умение строить рассуждение на основе первичного текста выпускники должны проявить на едином государственном экзамене по русскому языку, литературе, обществознанию. Этот вид работы предусмотрен и в рамках экзамена по русскому языку и литературе в IX классе (ОГЭ).

Текстом-рассуждением принято считать текст, в котором излагаются суждения автора на предложенную тему, приводятся подтверждения, примеры и делаются выводы. Такими образом, текст-рассуждение состоит из трех частей: тезиса, доказательства и выводов. Рассуждение, являющееся осмыслением информации, представленной в первичном тексте, представляет собой вторичный текст, призванный сохранить основную мысль исходного текста.

Очень важно, чтобы этот текст заинтересовал обучающегося, был понят им, вызвал желание вступить в диалог с автором, высказать свое суждение. Вызвать интерес у ученика может не только сама тема, но и форма ее представления в тексте. Кого-то может заинтересовать иллюстрация, кого-то звук, а кого-то видео. Важно помнить, что современное поколение, читательский опыт которого формируется преимущественно в цифровой среде, легче воспринимает информацию, представленную в форме нелинейных кодов.

В нелинейных текстах информация может передаваться не только вербально, но и посредством других кодов. Исследователи называют такие тексты поликодовыми, полисемантическими, мультимодальными, креолизованными текстами с дополненной реальностью, изучаемыми такими исследователями, как А. А. Бернацкая, А. Г. Сонин, Л. М. Большиянова и др. Наиболее широкий термин, обозначающий данное явление, – тексты новой природы. Е. И. Казакова к текстам новой природы относит гипертексты, нелинейные текстовые структуры, мультимедиатексты, инфографику, различные тексты дополнительной реальности, которые отличаются активным использованием инфографики, дополненной реальности и другими элементами выражения смысла [1].

Обзор литературы

Важнейшим для разработки методики обучения вторичным текстам является определение вторичности, данное А. Н. Веселовским: вторичность заключается в использовании автором «готовых наборов» мотивов и сюжетов [2]. Это определение уточнено Ц. Тодоровым, утверждавшим, что «следует говорить не о генезисе, возникновении текстов из чего-то нетекстового, а только о переработке одних текстов в другие» [3]. На важную особенность вторичного текста – новую первичность: «Несмотря на всю "оговоренность" слов, их "сказанность" создает нечто новое, неповторимое, никогда до него не существовавшее. Оно создает новый первичный текст» [4]. Эту особенность конкретизирует. В. Вербицкая, определяя в качестве вторичного текста «текст, направленный на предмет речи и на другое слово, чужую речь» [5].

В методике русского языка традиционно уделяется большое внимание обучению школьников созданию вторичных текстов. Так, Н. А. Ипполитова акцентирует внимание на «необходимости изучения школьниками языковых явлений на уроках русского языка при подготовке к написанию вторичных текстов и текстов-рассуждений на основе первичного текста, которое «должно вывести учащихся на новый уровень в овладении средствами общения: от интуитивного владения языком к осознанному, правильному, умелому использованию различных средств языка при решении соответствующих коммуникативных задач» [6]. По мнению Т. А. Ладыженской, самыми простыми рассуждениями являются темы, сформулированные в виде вопросов и являющиеся дискуссионными. Для рассуждения на заданную тему у учащегося должно быть достаточно личного опыта, например, «Какую книгу ты бы хотел прочесть и почему?» [7]. Современная социокультурная среда задает новые векторы коммуникативного развития учащихся и побуждает искать новые методические подходы к формированию их текстовых умений. В

этой связи очень значимой представляется нам идея А. Д. Дейкиной: «образовательная модель на основе цифровизации связана … с обновлением содержания обучения и отрывом учащихся от привычной учебной среды, погружением их в технологическую среду с использованием ресурсов и служб Интернета (дистанционное обучение, электронный учебник, интерактив и т. п.). Принять эту модель в качестве единственно правильной будет стратегически неверно, но и отрицать тактики учебной работы с учетом возможностей новых информационных технологий (НИТ) будет также неправильно. Сохранить среду живого общения, естественного языка, атмосферу сотрудничества в обучении русскому языку необходимо для развития личности» [8].

Известно, что в настоящее время отмечается тенденция к изменению природы текста. Привычную всем вербальную конструкцию, представленную линейными текстами, заменяют нелинейные тексты, которые являются полной противоположностью линейным и характеризуются иной семиотической системой (изображением, музыкой, таблицами, гиперссылками и т. д.).

В коммуникативном пространстве современного школьника важное место занимает особая разновидность текстов новой природы – тексты с дополненной реальностью. Информацию, содержащуюся в этих текстах, легко получить, считав, создают AR эффект (*augmented reality* «дополненная реальность»), эффект достраивания, что позволяет ученику моделировать и развивать вторичную речевую ситуацию. Текст с дополненной реальностью, воспроизведенный с помощью QR кода, может быть использован в качестве самостоятельного текста или как дополнение к линейному тексту. С помощью текстов ученики получат возможность виртуально управлять объектами AR, перемещать их, поворачивать, рассматривать – другими словами, взаимодействовать с различными интерактивными элементами.

Примером использования текста новой природы с дополненной реальностью может стать приложение МТС Live, запущенное МТС совместно с Ботаническим садом МГУ «Аптекарский огород», которое представляет собой бесплатный аудиогид с элементами дополненной реальности – экскурсию «Аптекарский огород»[1].

Исследования психологов и педагогов убеждают нас в целесообразности использования текстов с дополненной реальностью в качестве первичных текстов при обучении школьников сочинению. Так, Н. И. Жинкин говорит о едином условно-предметном коде мышления, который имеет общую структуру для обработки не только вербальной информации, но и информации о действительности, поступающей через органы чувств. Это может свидетельствовать о наличии в сознании человека особого языка интеллекта – универсально-предметного кода (УПК), на котором осуществляются основные глубинные операции мышления [9]. Уточняя это положение, И. Н. Горелов подчеркивает «взаимодополняемость вербального и невербального компонента текста, экспериментально доказывая возможное совмещение двух операций по переработке одновременно поступающей разносмысловой и разнокодовой информации (вербальной и изобразительной, вербальной и музыкальной и т. д.), следовательно, разнокодовая информация не только не мешает пониманию текста, но и усиливает воздействие на реципиента» [10]. Это утверждение уточняется исследованиями психологов. Так, Р. Майер уделяет особое внимание так называемому «Paul-channel» (одновременное представление визуальных и вербальных материалов текста), говоря о том, что любая информация будет усваиваться легче, если будут задействованы две системы восприятия. Если нагрузка распределяется равномерно на вербальный и визуальные каналы, то восприятие, а следовательно, и понимание происходит быстрее, так как подобные коды представления информации помогают снизить постороннюю когнитивную нагрузку, продуктивнее воспринять материал и выполнить задание [11].

В исследовании Т. Ю. Быстровой, Л. В. Токарской, А. Г. Родригес доказано, что интерактивные формы кодирования (представления) информации позволяют детям с когнитивными проблемами легче распознавать образы, следовательно, найти ответы на поставленные вопросы [12].

В описанном в данной статье исследовании нами применяется метод анализа и сопоставительного анализа текстов сочинений-рассуждений учащихся, созданных на основе традиционного линейного текста и текста новой природы с дополненной реальностью.

Материалы и методы

Методологическую основу данной работы составили три группы исследований: лингвистические и литературоведческие труды, посвященные проблеме вторичности в коммуникации; работы методистов, содержащие принципы и подходы к обучению школьников созданию вторичных текстов и текстов-рассуждений; исследования современных психологов и педагогических психологов, посвященные изучению восприятия учащимися текстов с добавленной реальностью. Изучая возможности использования текста с дополненной реальностью в каче-

[1] https://mel.fm/novosti/5270389-mts-i-aptekarsky-ogorod-zapustili-ekskursiyu-s-elementami-dopolnennoy-realnosti (дата обращения: 08.06.2022).

стве первичного при обучении школьников сочинению-рассуждению, мы провели исследование, в котором приняли участие 45 учащихся 7 класса ГБОУ «Школа № 1793 имени Героя Советского Союза А. К. Новикова». Основной задачей являлось выяснить, какой код представления информации воспринимается учащимися лучше, следовательно, задание выполняется продуктивнее.

Результаты исследования

На наш взгляд, первым этапом работы над сочинением-рассуждением на основе первичного текста является осмысление текста-источника, его анализ, соотнесение его содержания с собственным пониманием поставленных в нем проблем и т. д. По нашему убеждению, именно недооценка первого этапа работы над сочинением-рассуждением на основе прочитанного текста, формализация этой работы приводит к недостаткам на всех последующих этапах и в конечном счете способствует порождению учащимися шаблонных высказываний, псевдотекстов. Если данному этапу работы уделяется особое внимание, то в дальнейшем школьники учатся создавать текст аргументативного характера, в который включено толкование первичного (исходного) текста.

В учебниках представлены упражнения, направленные на формирование письменных умений по написанию данного вида текста, например: «Сформулируйте проблему, поднятую в данном тексте»[1], «Выразите свое отношение к проблеме текста, подкрепив аргумент примером», «Прочитайте тезис и дайте к нему развернутый комментарий с примером»[2] и т. д.

Мы предположили, что возможности новых информационных технологий, а именно созданные с их помощью тексты с дополненной реальностью могут быть положены в основу обучения современных школьников сочинению-рассуждению, стать теми первичными текстами, которые будут побуждать ученика к созданию собственных развернутых аргументированных высказываний.

Безусловно, разработанная и апробированная нами система работы по обучению вторичному тексту-рассуждению опирается на традиции отечественной методики.

В ходе эксперимента школьники были разделены на 3 группы по 15 человек. Всем участникам был предложен один и тот же текст А. Волкова на тему «Наш дом – Земля»[3], но в различной форме кодирования. После чтения ученики должны были ответить на 3 одинаковых вопроса к тексту со следующими формулировками: 1. «Определите тему текста»; 2. «Какую идею доказывает автор»; 3. «Какие способы решения предлагает автор».

Первой группе испытуемых было предложено прочитать линейный текст, который начинается так: «Мы живем на потрясающей планете. Достаточно оглянуться по сторонам для того, чтобы увидеть вековые деревья, озера, водопады и океаны…». Второй группе были предложены восемь графических иллюстраций с тезисными комментариями из линейного текста, предложенного ранее первой группе участников. Третьей группе учеников была предоставлена работа с текстом новой природы с дополненной реальностью на основе линейного текста. Учащимся рекомендовали воспользоваться мобильными устройствами и считать QR код (рис. 1).

Рис. 1. QR код «Нащ дом – Земля»

Затем пройти по ссылке, просмотреть видео и выполнить такие же задания, как первой и второй группам.

Полученные результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1

Результативность выполнения заданий к тексту

Результативность выполнения заданий к тексту				
№ п/п	**№ группы**	**Вопрос 1. Определите тему текста**	**Вопрос 2. Какую идею доказывает автор?**	**Вопрос 3. Какие способы решения проблемы предлагает автор?**
1.	Группа № 1. Работа с линейным текстом	33 %	20 %	60 %
2.	Группа № 2. Работа с поликодовым текстом (графика + линейный текст)	60 %	46 %	80 %
3.	Группа № 3. Работа с текстами новой природы с дополненной реальностью	73 %	66 %	86 %

[1] Русский язык. 7 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова ; науч. ред. Н. М. Шанский. М. : Просвещение, 2011.

[2] Русский язык. 9 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина, О. М. Александрова ; науч. ред. Н. М. Шанский. М. : Просвещение, 2011.

[3] *Волков А.* «Наш дом – Земля». URL: https://www.youtube.com/watch?v=RfzTEnxuCLs (дата обращения: 01.06.2022).

По результатам выполнения заданий самые низкие показатели были выявлены у участников первой группы. С первым вопросом, в котором предлагалось определить тему текста, справились 5 человек из 15, что составляет 33 %. С заданием № 2, в котором предлагалось определить, какую идею доказывает автор, справились 3 человека, что составляет 20 %. Забегая вперед, следует сказать, что это самый низкий показатель выполнения данного задания во всех трех группах. Задание № 3 выполнили 60 % человек. Вторая группа, работая с поликодовым текстом (графикой и линейным текстом), справилась с поставленной задачей значительно лучше. Так, при работе с заданием № 1 60 % учащихся верно определили тему текста. С заданием № 2 (определение идеи текста) справились 46 %. Важно, что это задание вызвало у второй группы испытуемых такие же сложности, как и у первой. Успешность выполнения задания при ответе на третий вопрос выявлена у 80 % учеников, что, несомненно, является хорошим результатом. Самый лучший результат показала третья группа учеников, которой был предложен текст новой природы с дополненной реальностью. Правильно определили тему текста 11 человек из 15, что составило 73 %. Упражнение № 2 верно выполнили 10 учеников из 15 – 66 %. Важно, что задание № 2 оказалось самым сложным для выполнения семиклассниками. 86 % учеников безошибочно определили способы решения проблемы, предлагаемые автором текста.

Нами был сделан вывод о том, что тексты новой природы с дополненной реальностью позволяют заинтересовать учащихся на этапе осмысления первичного текста. Использование нового типа кодирования информации вызывает желание рассуждать, работать и порождает эмоции.

Важно, что многие ученики не в полной мере воспринимают линейный текст, а работа с текстами новой природы с дополненной реальностью позволит учащемуся задействовать наиболее развитый канал восприятия.

Наше предположение нашло отражение в ходе дальнейшей работы над написанием текста-рассуждения на основе текста с добавленной реальностью. Так, ученикам было предложено считать QR код (рис. 2).

Затем перейти по ссылке[5] и ознакомиться с информацией о памятнике архитектуры, небольшом деревянном особняке, который снимал дядя А. С. Пушкина – поэт В. С. Пушкин.

Материал был представлен с помощью различных кодов, что помогло повысить интерес, снять сложность восприятия, уменьшить когнитивную нагрузку и улучшить качество выполнения задания.

Рис. 2. QR «Дом-музей В. Л. Пушкина»

В процессе работы с разнокодовой информацией школьниками был определен тот материал, который послужил отправной точкой для дальнейшей работы над вторичным текстом-рассуждением, следовательно, первый этап осмысления первичного текста прошел эффективно.

Далее работа проходила на основе традиционной методики обучения: учащимися определялась тема текста, формулировался тезис (авторская позиция), приводилась аргументация к тезису, иллюстрировались рассуждения собственными примерами, формулировался вывод и заключение. Результаты проверки показали, что задание выполнено успешно.

Обсуждение и заключения

Таким образом, при чтении текстов новой природы с дополненной реальностью информация, перерабатываемая разными каналами, формируется в сознании школьника посредством активного взаимодействия вербального и невербального компонентов, впоследствии интегрируется в универсальном предметном коде мышления.

Работа с текстами новой природы с дополненной реальностью становится крайне востребованной и актуальной, так как учитывает особенности современной коммуникативной ситуации, позволяет мотивировать учеников к активной учебной деятельности, создает атмосферу плодотворного творческого сотрудничества, способствует развитию текстовых умений учащихся. Для работы с данными видами текстов учащимся требуется смартфон или планшет с подключением к Интернету.

Список источников

1. Казакова Е. И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 102–109.

2. Веселовский А. Н. Из введения в историческую поэтику // А. Н. Веселовский. Историческая поэтика. М. : Высшая школа, 1989. С. 42–58.

3. Тодоров Ц. Поэтика // Структурализм «за» и «против». М. : Прогресс, 1975. С. 37–113.

[5] http://qr.mos.ru/100227 (дата обращения 01.06.2022).

4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 423 с.

5. Вербицкая М. В. К обоснованию теории «вторичных текстов» // Филологические науки. 1989. № 1. С. 29–36.

6. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов пед. вузов. М. : Флинта, 1998. 170 с.

7. Ладыженская Т. А. Система обучения сочинениям на уроках русского языка. М. : Просвещение, 1990. 112 с.

8. Дейкина А. Д. Современные технологии и интенсификация процесса обучения русскому языку // Современные технологии в преподавании русского языка : сборник материалов международной научно-практической конференции к 60-летию кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета. М., 2020. С. 48–53.

9. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. Москва : Наука, 1982. 159 с.

10. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / отв. ред. В. Н. Ярцева ; предисл. В. И. Карасика. 3-е изд. М. : ЛКИ, 2007. 104 с.

11. Mayer Richard E. Cognitive Theory of Multimedia Learning // Cambridge Handbook of Multimedia Learning. NY : Cambr. Univ. Press, 2010. Pp. 31–48.

12. Быстрова Т. Ю., Токарская Л. В., Родригес А. Г. Возможности гиперреальности в социализации и образовании детей с ментальными нарушениями // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 4. С. 144–159. DOI:10.11621/vsp.2019.04.144.

References

1. Kazakova E. I. Texts of a new nature: problems of interdisciplinary research. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological science and education. 2016; 21(4):102-109. (In Russ).

2. Veselovsky A. N. From the introduction to historical poetics. A. N. Veselovsky. *Istoricheckya poetica* = A. N. Veselovsky. Historical poetics. Moscow, Higher School, 1989. Pp. 42-58. (In Russ.)

3. Todorov Ts. Poetics. *Structuralizm "za" I "protiv"* = Structuralism «for» and «against». Moscow, Progress, 1975. Pp. 37-113. (In Russ.)

4. Bakhtin M. M. Aesthetics of verbal creativity. Moscow, Art, 1979. 423 p. (In Russ.)

5. Verbitskaya M. V. To substantiate the theory of «secondary texts». *Philologicheskie nauki* = Philology Science. 1989; 1:29-36. (In Russ.)

6. Ippolitova N. A. Text in the system of teaching the Russian language at school: textbook. manual for students of pedagogical universities. Moscow, Flint, 1998. 170 p. (In Russ.)

7. Ladyzhenskaya T. A. The system of teaching essays in Russian language lessons. Moscow, Prosvesche-nie, 1990. 112 p. (In Russ.)

8. Deikina A. D. Modern technologies and intensification of the Russian language learning process. *Sovremennie technologoii v obuchenii Russkomu* = Modern technologies in teaching Russian: Collection of materials of the international scientific and practical conference, dedicated to the 60th anniversary of the Department of Methods of Teaching Russian at Moscow Pedagogical State University. Moscow, 2020. Pp. 48-53. (In Russ.)

9. Zhinkin N. I. Speech as a conductor of information. Moscow, Science, 1982. 159 p. (In Russ.)

10. Gorelov I. N. Nonverbal components of communication / ed. by V. N. Yartseva; preface by V. I. Karasik. 3rd ed. Moscow, LKI, 2007. 104 p. (In Russ.)

11. Mayer Richard E. Cognitive Theory of Multimedia Learning. *Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. NY, Cambr. Univ. Press, 2010. Pp. 31-48.

12. Bystrova T. Yu., Tokarskaya L. V., Rodrigez A. G. Possibilities of hyperreality in socialization and education of children with mental disorders. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psihologiya* = Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology. 2019; 4:144-159. DOI:10.11621/vsp.2019.04.144. (In Russ.)

Информация об авторе:

Самолина А. В. – преподаватель-исследователь, учитель русского и английского языков, учитель высшей категории, эксперт ОГЭ и ЕГЭ по проверке заданий с развернутым ответом.

Information about the author:

Samolina A. V. – a Research Teacher, Teacher of the Russian and English Languages, Teacher of the Highest Category, an Expert of the GSE and USE for Checking Assignments with a Detailed Answer.

Статья поступила в редакцию 10.06.2022; одобрена после рецензирования 15.06.2022; принята к публикации 22.06.2022.

The article was submitted 10.06.2022; approved after reviewing 15.06.2022; accepted for publication 22.06.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 109–114.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):109-114.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 374: 373.3(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_109

Приемы активизации формирования опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе

Юлия Николаевна Соколова
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, yu.n.sokolova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0275-1559

Аннотация. Актуальность заявленной в исследовании проблемы формирования опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе созвучна социальному заказу современного общества к творческой личности, способной проявлять инициативность и самостоятельность в выборе решений, генерировать множество инновационных идей, определять результативные способы их практической реализации, конструктивно функционировать даже в ситуациях неуспеха. В статье выявляются наиболее эффективные приемы активизации процесса изучаемого феномена, направленные на усмотрение проблем и постановки проблемных задач, что способствует усвоению обучающимися знания, умения или способа действия путем «открытия». Их применение во внеурочной работе стимулирует поисковую и творческую самостоятельную деятельность младших школьников, проявляющуюся в приобретении опыта, располагающую объективной или субъективной новизной.

Ключевые слова: опыт творческой деятельности, младшие школьники, внеурочная работа, методические приемы

Благодарности: автор выражает благодарность доктору педагогических наук, профессору кафедры художественного и музыкального образования МГПУ Л. П. Карпушиной за ценные советы и полезные рекомендации в подготовке материалов исследования. Статья выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Методы и приемы формирования опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе».

Для цитирования: Соколова Ю. Н. Приемы активизации формирования опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 109–114. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_109.

PEDAGOGY

Original article

Techniques for activating the formation of the experience of creative activity among younger students in extracurricular work

Yuliya N. Sokolova
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, yu.n.sokolova@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-0275-1559

Abstract. The relevance of the problem of forming the experience of creative activity among younger schoolchildren in extracurricular work, stated in the study, is consonant with the social order of modern society for a creative person who is able to show initiative and independence in choosing solutions, generate many innovative ideas, determine effective ways of their practical implementation, and function constructively even in situations failure. The article identifies the most effective methods of activating the process of the phenomenon under study, aimed at identifying problems and setting problematic tasks, which contributes to the assimilation

© Соколова Ю. Н., 2022

of knowledge, skills or a method of action by students through «discovery». Their use in extracurricular work stimulates the search and creative independent activity of younger students, manifested in the acquisition of experience, which has an objective or subjective novelty.

Keywords: experience of creative activity, younger schoolchildren, extracurricular work, methodological techniques

Acknowledgments: the author is grateful to L. P. Karpushina, doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Art and music education MGPU, for valuable advice and useful recommendations in the preparation of research materials. The article was made under the grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov and Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev) on the topic «Methods and techniques for the formation of the experience of creative activity among younger students in extracurricular work».

For citation: Sokolova Yu. N. Techniques for activating the formation of the experience of creative activity among younger students in extracurricular work. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):109-114. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_109.

Введение

Современные задачи общества невыполнимы без творческой мысли и творческой деятельности граждан. На любом этапе развития социума и в любой области перед людьми возникают проблемы, требующие проявления творчества. Исходя из этого, важно понимать, что сегодня Российское государство ждет не просто эрудированного человека, а личность, способную проявлять инициативность и самостоятельность в выборе решений, находить выходы из спорных ситуаций, уметь планировать и оценивать собственные действия в соответствии с обозначенной целью, генерировать множество идей и определять наиболее эффективные способы их реализации.

Нормативно-правовые документы в сфере российского образования (Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»[1], Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года[2]) акцентируют внимание на активном включении детей в творческую деятельность, способную обеспечить развитие личности каждого ребенка. В установленных Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) требованиях к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования особое место отведено готовности обучающихся к конструктивному разрешению конфликтных ситуаций и овладению младшими школьниками способами решения проблем творческого и поискового характера с целью их адаптации в динамично развивающемся и изменяющемся мире. Исходя из этого, ФГОС НОО прописывает «необходимость обеспечения условий для приобретения обучающимися наряду со знаниями, умениями и навыками *опыта творческой деятельности*»[3].

Большим потенциалом в данном направлении обладает внеурочная работа. Она образует особое многомерное пространство, в котором происходит согласование возможностей и готовности образовательного учреждения, а именно всех его субъектов, к педагогически целесообразному взаимодействию в создании особых условий, развивающих многогранную личность, накапливающую и приобретающую опыт творческой деятельности.

Обзор литературы

Педагогический аспект дефиниции «опыт творческой деятельности» представлен в трудах Н. В. Боркиной, В. В. Дрозиной, В. В. Ефимовой, И. Е. Жуковской, А. Г. Захарова, О. Н. Ивановой, И. Я. Лернера, Н. В. Мартиловой, Ю. В. Митрофановой, П. А. Оржековского, М. Н. Скаткина, З. М. Тимофеевой, О. Ю. Ужан и др.

В результате сравнительного анализа подходов к выявлению сущности опыта творческой деятельности О. Н. Иванова [1] приходит к выводу, что это уникальный духовный продукт, выражающийся в целостности теоретических знаний, умений и способов поиска новых проблем и путей их практического разрешения, ведущего к преобразованию личности, ее отношения к окружающему миру. В. В. Дрозина трактует данное понятие как медиатор, побуждающий к творческой самостоятельной деятельности [2].

С позиции Н. В. Боркиной, опыт творческой деятельности представлен «интегративным

---

[1] Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом РФ 04.02.2010 № Пр-271). URL: https://www.mos.ru/ donm/documents/normativnye-pravovyeakty/view/174471220 (дата обращения: 16.02.2022).

[2] Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: https://rg.ru/2015/06/08/ vospitanie-dok.html (дата обращения: 22.01.2022).

[3] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3_1_.pdf (дата обращения: 15.01.2022).

целостным образованием личности, продуктом деятельности по созданию субъективно нового на основе применения усвоенных знаний, практических умений и актуализации личностных качеств в различных ситуациях» [3, с. 36]. Похожее определение мы находим в исследовании О. Ю. Ужан, которая под опытом творческой деятельности понимает некое интегративное образование, гарантирующее новоприобретение знаний и творческих умений, их самостоятельное практическое использование, актуализирующее личностные функции [4].

Анализ и сопоставление научных мнений позволили определить *опыт творческой деятельности* как приобретаемое в познавательной и практической деятельности интегративное личностное образование, обеспечивающее порождение новых продуктов путем самостоятельного и инициативного использования усвоенных знаний и способов действий в ситуациях неопределенности [5]. Трудно не согласиться с И. Я. Лернером, который подчеркивает необходимость самостоятельных мыслительных действий в детском возрасте, обосновывая это тем, что человек, усваивающий все с ранних лет «в разжеванном виде», не способен проявлять свои природные задатки [6, с. 48]. Придерживаясь позиции педагога, считаем важным приступать формировать опыт творческой деятельности уже на начальном этапе получения образования. Именно в младшем школьном возрасте (Л. С. Выготский, Л. Ф. Обухова, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.) у ребенка проявляются умения планировать, анализировать, оценивать свои действия; формируются стремления к преодолению возникающих трудностей, произвольной творческой деятельности; развивается инициативность, личностно-активное отношение к новому и т. д. [7].

Особая роль в формировании опыта творческой деятельности у младших школьников принадлежит активному использованию разнообразных методических приемов игрового и проблемного характера. Внеурочная работа обладает исключительной возможностью их широкого внедрения.

Практически невозможно найти деятельность ребенка, которая по значимости конкурировала бы с игрой. В педагогике существуют разные основания для их классификации: цель, характер деятельности, уровень проблемности, применение технических средств. Чаще всего игры классифицируют по ведущей функции и особенностям их организации, выделяя сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и др. В. И. Загвязинский и И. Н. Емельянова подчеркивают условность подобного выделения типов игр. По мнению авторов, «имитация, сюжетность, эвристичность, распределение ролей присущи многим видам игр» [8, с. 269]. Использование игровых приемов во внеурочной работе направлено на приобретение обучающимися опыта поведения в реальных ситуациях путем предоставления возможности младшим школьникам самим решать проблемы, а не принимать роль пассивных наблюдателей, а также «повысить их инициативность, которая при этом будет не принудительной, а внутренне мотивированной» [9, с. 28].

Отдельным педагогическим потенциалом, на наш взгляд, в формировании опыта творческой деятельности у младших школьников обладают методические приемы проблемного характера, способствующие усвоению знания или способа действия с помощью собственного «открытия». С точки зрения С. Л. Рубинштейна, проблемность – неотъемлемая черта познания, основа мыслительной деятельности личности[4]. А. В. Брушлинский рассматривает проблемность с позиции процесса искания и «открытия» нового, понимая ее как трудность решаемой задачи. Ученый считает, что использование приемов проблемного характера создает «благоприятные условия для усвоения знаний и развития мышления, потому что в таком случае обучающийся до некоторой степени сам открывает нечто новое… а следовательно, творчески и с интересом относится к обучению» [10, с. 84].

Анализ научной литературы (И. Я. Лернер, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин, А. В. Хуторской и др.) показал, что сформировать опыт творческой деятельности у младших школьников нельзя путем воспроизведения готовых знаний или предварительно показанной деятельности. Для этого необходимо «поставить» обучающихся перед субъективно новыми для них проблемами, требующими «самостоятельного поиска в их разрешении» [11, с. 49].

Формирование опыта творческой деятельности происходит в ходе целенаправленного обучения. В связи с этим необходима его специальная организация в виде создаваемых педагогом ситуаций, требующих от младших школьников творческой деятельности на доступном для их возраста уровне и обеспечивающих «рост творческого потенциала обучающихся» [12, с. 108]. Конструирование подобных педагогических ситуаций осуществляется посредством применения методических приемов, направленных на усмотрение проблем и постановки проблемных задач.

[4] *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М. : Издательство АН СССР, 1958. 147 с. URL: http://books.e-heritage.ru/book/10087191 (дата обращения: 17.08.2020).

Материалы и методы

В ходе проведения исследовательской работы применялись теоретические общенаучные методы: изучение нормативно-правовой документации в сфере российского образования и анализ литературы; сравнение, обобщение, систематизация. Материалом для исследования послужил опыт реализации авторской программы внеурочной работы «Первые шаги в творчестве» в образовательных организациях г. о. Саранск, среди которых МОУ «Гимназия № 20 имени Героя Советского Союза В. Б. Миронова» и МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 37».

Результаты исследования

Во внеурочной работе по формированию опыта творческой деятельности у младших школьников мы использовали такие методические приемы, выделенные А. В. Хуторским, как игровой, эмпатии (вживания), смыслового и образного видения, эвристических вопросов, придумывания, гиперболизации и др. [13].

Кратко охарактеризуем выделенные приемы.

Игровые приемы представляют собой синтез проблемных ситуаций, имитирующих действительность. Игра предполагает состязательность в поиске решений и получении результата, непосредственную включенность в творческую деятельность. Для сюжетных игр свойствен заранее подготовленный сюжет в виде последовательно сменяющихся ситуаций, требующих быстрых творческих действий. Ролевые игры подразумевают вхождение, часто неоднократное, в новую роль и ее творческое воплощение. В основе имитационных игр лежит метафора – перенесение. Они воссоздают реальные ситуации конкретной сферы деятельности с целью поиска нестандартных путей и способов достижения результата.

Прием эмпатии (вживания) применим для «вселения» ребенка в состояние объекта окружающего мира. Данный прием оказывается успешным в формировании опыта творческой деятельности у младших школьников, поскольку включает обычно не используемые творческие возможности обучающихся. Младшим школьникам свойственна способность переживать наблюдаемое, чувствовать и познавать различные объекты путем их «очеловечивания».

Приемы смыслового и образного видения помогают увидеть идею, образ, внутренний смысл, первопричину объекта путем создания определенной творческой среды и активизации мыслительной творческой деятельности обучающихся. Их применение приводит к потребности в получении новых знаний и выявлении новых способов творческой деятельности, развитию у младших школьников таких познавательных качеств, как интуиция, озарение, инсайт, что оказывает эффективное влияние на формирование опыта творческой деятельности.

Прием эвристических вопросов создан педагогом и оратором Квинтилианом. Его суть заложена в семи ключевых вопросах: «Кто? Что? Зачем? Где? Чем? Как? Когда?» При сочетании вопросов порождаются новые. Например: «Как? – Зачем? Кто? – Когда? и т. д.» Разнообразные комбинации вопросов позволяют увидеть рассматриваемую проблему с новой точки зрения, стимулируя творческую деятельность младших школьников и побуждая их к генерированию новых идей.

Прием придумывания рассматривается нами как способ создания субъективно нового оригинального продукта в результате определенных мыслительных действий. Он реализуется с помощью замены качеств объекта качествами другого объекта с целью получения нового объекта, а также обнаружения свойств объекта в новой среде. Прием стимулирует творческую деятельность обучающихся, приводит к пониманию ее вариативности и преобразования, накоплению собственного опыта.

Прием гиперболизации ориентирует на преувеличение или приуменьшение объекта познания, а также отдельных его элементов или качеств. Так представляются необычные существа с большими головами или малыми ногами и т. д. Воображение способствует легкому включению младших школьников в творческий поиск необычных способов решения, оригинальных идей.

Продемонстрируем некоторые игры и задания, охватывающие методические приемы активизации формирования опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе в рамках реализации авторской программы «Первые шаги в творчестве».

Примеры игр:

Игра 1. «Юзерпик» – создание обучающимися «картинок пользователей» (*игровой прием*). Работая с программно-методическим комплексом «Фантазеры. МУЛЬТИтворчество», обучающиеся графически представляли интернет-персонажа и составляли альтер-эго личности воображаемого героя в виде словесного описания его характера и поступков. «Вживаясь» в этот образ (*прием эмпатии*), младший школьник задавал вопросы персонажу и себе («Кто я?», «Что я умею делать?», «Чем мне нравится заниматься?», «Какими качествами я наделен?» и т. п.), пытаясь воспринять, понять, проанализировать ответы. Рождающиеся при этом мысли, ощущения, эмоции и составляли собственно опыт творческой деятельности. Представленный персонаж со своей историей передавался детьми в художественной, устной, музыкальной, двига-

тельной форме (*приемы смыслового и образного видения*).

Игра 2. «Калейдоскоп желаний» – выбор подарков для детей, живущих в разных уголках света (*игровой прием*). С помощью всплывающих на экране интерактивной доски подсказок-вопросов (например, «Что окружает ребенка?», «За кем он наблюдает?», «Почему он это делает?», «Что может сделать его счастливым?») (*прием эвристических вопросов*) младшие школьники выдвигали предположения о чем мечтает изображенный ребенок, делали покупку подходящего подарка в магазине желаний, при этом правильно распорядившись имеющейся суммой.

Примеры заданий:

Задание 1. Многие знаки дорожного движения предупреждают нас об опасности. Попробуй придумать новый знак, который может предупредить людей или животных об опасных местах, например, во время цунами, шторма, землетрясения (*прием придумывания*).

Задание 2. Распредели по экрану множество точек. Теперь соедини их между собой. На что похожа фигура? Дай ей название (*прием образного видения*).

Задание 3. Создай «музыкальный портрет» животного. Отрази его характер, привычки, повадки так, чтобы мы догадались, о ком идет речь (*прием смыслового видения*).

Задание 4. Подготовь многоголосый дубляж диафильма «Кто расскажет небылицу». С помощью программы MorphVOX Junior настрой голоса́, которые лучше подходят персонажам, меняя тон, высоту или громкость звучания. Не только создавай голоса, но и накладывай фоновые эффекты. Например, добавь шум воды, хруст снега или смех на заднем плане (*прием придумывания*).

Задание 5. Сочини свою историю, в которой главный герой попадает в необычный мир гигантов или лилипутов. Что с ним происходит? Как герой справляется с трудностями? Кто ему в этом помогает? Смог ли герой в одиночку преодолеть все невзгоды и препятствия? (*прием гиперболизации*).

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования отметим целесообразность применения во внеурочной работе по формированию опыта творческой деятельности у младших школьников таких методических приемов, выделенных А. В. Хуторским, как игрового, эмпатии (вживания), смыслового и образного видения, эвристических вопросов, придумывания, гиперболизации и др. Они направлены на усмотрение проблем и постановки проблемных задач, в ходе решения которых обучающиеся совершенствуют мыслительные операции (определяют цель, анализируют, обобщают, проводят аналогии), развивают умения выделять существенные свойства предметов и абстрагировать их от несущественных, применять полученные знания в измененных условиях, прогнозировать развитие событий, находить нестандартный путь решения поставленных задач [14; 15].

Список источников

1. Иванова О. Н. Формирование опыта творческой деятельности учащихся: на материале учреждений дополнительного образования : дис. … канд. пед. наук. Саратов, 2003. 202 с.

2. Дрозина В. В. Творческая самостоятельная деятельность учащихся: теория и практика ее организации : монография. Челябинск, 1997. 110 с.

3. Боркина Н. В. Становление опыта творческой деятельности младших школьников в процессе интегрированных музыкально-театральных занятий : дис. … канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2008. 213 с.

4. Ужан О. Ю. Формирование опыта творческой деятельности старших школьников в процессе интегрированного обучения : дис. … канд. пед. наук. Кемерово, 2018. 194 с.

5. Соколова Ю. Н. Формирование опыта творческой деятельности у младших школьников во внеурочной работе : автореф. дис. … канд. пед. наук. Саранск, 2022. 27 с.

6. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика. 1981. 186 с.

7. Неясова И. А., Соколова Ю. Н. Особенности формирования опыта творческой деятельности у младших школьников в условиях дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 4 (32). С. 45–51.

8. Загвязинский В. И., Емельянова И. Н. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. В. И. Загвязинского. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2012. 352 с.

9. Земсков А. Е. Возможности внеурочной деятельности в формировании социального опыта младших подростков // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12. № 1 (44). С. 25–29.

10. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. М. : Знание, 1983. 96 с.

11. Карпушина Л. П., Соколова Ю. Н., Варданян Ю. В. Педагогические аспекты освоения опыта социально-творческой деятельности обучающихся в дополнительном образовании // Социальное воспитание детей и подростков в дополнительном образовании : монография / под ред. Л. П. Карпушиной, Т. А. Козловой. Саранск, 2021. С. 47–57.

12. Чиранова О. И., Маслова С. В. Профессиональная творческая позиция учителя в условиях многопредметности преподавания // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 4 (44). С. 106–111.

13. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов. СПб. : Питер. 2001. 544 с.

14. Каско Ж. А., Шукшина Т. И. Теория и практика формирования дидактической компетентности будущего педагога в процессе самостоятельной работы : монография. Саранск : РИЦ МГПУ, 2021. 192 с.

15. Карпушина Л. П., Соколова Ю. Н., Варданян Ю. В., Баранова С. В. Педагогические аспекты освоения опыта социально-творческой деятельности обучающихся в дополнительном образовании // Социальное воспитание детей и подростков в дополнительном образовании : монография / под редакцией Л. П. Карпушиной, Т. А. Козловой. Саранск, 2021. С. 4.

References

1. Ivanova O. N. Formation of the experience of students' creative activity: on the material of institutions of additional education: dis. … cand. ped. sciences. Saratov, 2003. 202 p. (in Russ.)

2. Drozina V. V Creative independent activity of students: theory and practice of its organization: monograph. Chelyabinsk, 1997. 110 p. (in Russ.)

3. Borkina N. V. Formation of the experience of creative activity of younger schoolchildren in the process of integrated musical and theater classes: dis. … cand. ped. sciences. Ulan-Ude, 2008. 213 p. (in Russ.)

4. Uzhan O. Yu. Formation of the experience of creative activity of senior schoolchildren in the process of integrated learning: dis. … cand. ped. sciences. Kemerovo, 2018. 194 p. (in Russ.)

5. Sokolova Yu. N. Formation of the experience of creative activity among younger schoolchildren in extracurricular work: author. dis. … cand. ped. sciences. Saransk, 2022. 27 p. (in Russ.)

6. Lerner I. Ya. Didactic foundations of teaching methods. Moscow, Pedagogy, 1981. 186 p. (in Russ.)

7. Neyasova I. A., Sokolova Yu. N. Features of the formation of experience of creative activity among younger schoolchildren in conditions of additional education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 4(32):45-51. (in Russ.)

8. Zagvyazinsky V. I., Emelyanova I. N. Pedagogy: a textbook for students. institutions of higher prof. education. Ed. V. I. Zagvyazinsky. 2nd ed., ster. Moscow, Academy, 2012. 352 p. (in Russ.)

9. Zemskov A. E. Possibilities of extracurricular activities in shaping the social experience of younger adolescents. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 12(44):25-29. (in Russ.)

10. Karpushina L. P., Sokolova Yu. N., Vardanyan Yu. V. Pedagogical aspects of mastering the experience of social and creative activity of students in additional education / Social education of children and adolescents in additional education: monograph. Ed. L. P. Karpushina, T. A. Kozlova. Saransk, 2021. Pp. 47-57. (in Russ.)

11. Chiranova O. I., Maslova S. V. Professional creative position of the teacher in the conditions of multisubject teaching. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 11(44):106-111. (in Russ.)

12. Brushlinsky A. V. Psychology of thinking and problem-based learning. Moscow, Knowledge, 1983. 96 p. (in Russ.)

13. Khutorskoy A. V. Modern didactics: textbook for universities. St. Petersburg, Peter, 2001. 544 p. (in Russ.)

14. Kasko Zh. A., Shukshina T. I. Theory and practice of formation of didactic competence of a future teacher in the process of independent work: monograph. Saransk, RPC of MSPU, 2021. 192 p. (in Russ.)

15. Karpushina L. P., Sokolova Yu. N., Vardanyan Yu. V., Baranova S. V. Pedagogical aspects of mastering the experience of social and creative activity of students in additional education. *Social'noe vospitanie detej i podrostkov v dopolnitel'nom obrazovanii* = Social education of children and adolescents in additional education: monograph / ed. L. P. Karpushina, T. A. Kozlova. Saransk, 2021. P. 4. (in Russ.)

Информация об авторе:

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

Information about the author:

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

Статья поступила в редакцию 06.04.2022; одобрена после рецензирования 14.04.2022; принята к публикации 18.04.2022.

The article was submitted 06.04.2022; approved after reviewing 14.04.2022; accepted for publication 18.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 115–119.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):115-119.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 372.881.111.1: 811.111-26
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_115

Modern assessment means of the results in teaching English

Valentina M. Pronkina[1*], Olga A. Akulina[2]
[1, 2]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia,
[1]vm_pronkina@list.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-4703-1627
[2]oakulina.ru@inbox.ru, https://orcid.org/0000-0002-4703-1627

Abstract. The article is devoted to the analysis of modern assessment means of the results in teaching English. This issue is especially relevant in recent times, when the Unified State Examination in foreign languages is chosen by a large number of students. The main method of the research is the analysis and synthesis of pedagogical and methodological literature on the topic. As a result of the study, it was concluded that assessment is an important condition for increasing the effectiveness of educational and cognitive activity of students. Integration into the educational process of additional assessment and measuring tools, which are developed by teachers based on the level of the students' language proficiency, allows us to talk about the possibility of building an individual approach to a student. The complex tasks developed on the basis of the English-language media for preparing for the Unified State Examination help to improve the students' lexical and grammatical skills, expand their horizons, more effectively memorize English words, and increase the level of motivation to learn the foreign language.

Keywords: assessment means, control, test, complex tasks, the Unified State Exam (EGE)

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 collaboration (Bashkir State Pedagogical University and Mordovia State Pedagogical University) on the topic "Modern assessment means of the results in teaching English".

For citation: Pronkina V. M., Akulina O. A. Modern assessment means of the results in teaching English. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):115-119. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_115.

ПЕДАГОГИКА

Научная статья

Современные средства оценивания результатов обучения английскому языку

Валентина Михайловна Пронькина[1*], Ольга Александровна Акулина[2]
[1, 2]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]vm_pronkina@list.ru[*], https://orcid.org/0000-0002-4703-1627
[2]oakulina.ru@inbox.ru, https://orcid.org/0000-0002-4703-1627

Аннотация. Статья посвящена анализу современных средств оценивания результатов обучения английскому языку. Вопрос о средствах оценивания результатов обучения английскому языку особенно актуален в последнее время, так как единый государственный экзамен по иностранным языкам выбирается все большим количеством учащихся. Основным методом исследования является анализ и обобщение педагогической и методической литературы по теме. В результате был сделал вывод о том, что контроль является важным условием повышения эффективности учебно-познавательной деятельности обучающихся. Интеграция в учебный процесс дополнительных контрольно-измерительных материалов, которые разрабатываются учителями исходя из уровня владения языком обучающихся, позволяет говорить о возможности выстраивания индивидуального подхода к ученику. Предлагаемые нами комплексы разработанных заданий на основе англоязычных СМИ для подготовки к ЕГЭ по английскому языку способствуют совершенствованию лексико-грамматических навыков обучающихся, расширению их кругозора,

© Pronkina V. M., Akulina O. A., 2022

более эффективному запоминанию лексем, повышению уровня мотивации к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: средства оценивания, контроль, тест, комплекс заданий, единый государственный экзамен (ЕГЭ)

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (БГПУ имени М. Акмуллы и МГПУ) по теме «Современные средства оценивания результатов обучения английскому языку».

Для цитирования: Пронькина В. М., Акулина О. А. Современные средства оценивания результатов обучения английскому языку // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 115–119. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_115.

Introduction

Assessment is an integral part of the learning process, since it is the testing of knowledge, skills and abilities acquired by students that makes it possible to identify gaps in knowledge in order to analyze and eliminate them in the future. Timely identification of aspects that need additional elaboration helps to increase the level of student achievement.

To date, there are a large number of ready-made materials to control the formation of students' knowledge. But at the same time, a large number of teachers are experiencing difficulties in organizing assessment over the assimilation of students' knowledge. Assessment methods are applied in a formal way, moreover, the evaluation of results becomes subjective, which, in turn, can distort the results and diminish the role of testing students' knowledge.

Today, the involvement of students in the analysis of the results obtained is increasing. They reflect and try to work out their shortcomings and moments that raise questions. Teachers, in turn, diagnose the level of assimilation of the material by students. Forms and methods of verification and evaluation vary.

Literature review

In the methodology of teaching foreign languages, special attention is paid to the problem of assessment. The assessment of the quality of education consists in diagnosing the communicative skills of students, as well as the level of proficiency in all types of speech activity. Assessment is the most important means of evaluating the results of teaching English. According to the dictionary of methodological terms and concepts of E. G. Azimov, "control is the process of determining the level of knowledge, skills, abilities of the student as a result of performing oral and written tasks and formulating on this basis an assessment for the completed section of the program, course" [1, p. 112].

S. G. Korotkov defines the goal of control as "diagnosing and correcting the knowledge and skills of students, assessing the degree of assimilation of educational material by them, taking into account the effectiveness of the learning process" [2, p. 675].

According to L. A. Usoltseva, the effectiveness of the educational process depends on the methodology of knowledge assessment. Assessment is required regardless of the training system and the organization of the educational process [3].

One of the most important methods of control of knowledge, skills and abilities is testing. Its importance has especially increased in recent years with the development of modern technologies. This form of assessment is based on the use of exercises of a typical, standard form.

T. V. Vdovenko and N. V. Gants argue that the test as a form of control allows not only to obtain an accurate and objective result, but also, on the basis of the data obtained, to divide students into groups according to the level of knowledge [4]. Let us dwell on the definition of the term "test". A. V. Konysheva defines a test as "a set of tasks prepared in accordance with certain requirements that have undergone preliminary testing in order to determine its quality indicators" [5].

T. M. Fomenko in his research reveals two types of tests: norm-referenced test and criterion-referenced test. Norm-referenced test – a comparison of the results of the educational activities of individual students, which are expressed in points. There is a certain ranking of students depending on the results obtained. This type of test is actively used in the preparation of scientific groups and the determination of their participants. In this case, the level of language training of students is analyzed. The criterion-referenced test allows you to analyze the degree of assimilation of the material passed by the student. Since the second half of the last century, it has been used for professional certification of personnel and for determining the level of language proficiency, as it has been recognized as one of the most reliable sources of data [6].

An example of a criterion-referenced test is the unified state exam. T. M. Permyakova says that "the results of the USE and other standardized exams are the generally recognized basis for the selection

and enrollment of applicants in higher educational institutions" [7, p. 212]. Therefore, graduates are interested in getting high scores for entering universities. However, the process of passing the English exam in recent years has become more complicated with the introduction of an additional section, which is aimed at testing the proficiency in speaking skills. At the moment, students are presented with a wide range of specialized materials directly for preparing for the exam. Unfortunately, not all of them may be useful and give a complete picture of the final work.

Modern assessment means of the results in teaching English with the English media have been the subject of study by the other researchers [8; 9; 10].

Materials and methods

Within the framework of this study, we used such methods as theoretical and analytical (analysis of pedagogical and methodological literature), general didactic (analysis of programs, educational literature), which allowed us to formulate the initial provisions of the study. The authors have developed a set of assignments based on the authentic articles "The quest for a perfect vegan 'milk' bar"[1], "Where to go on holiday in 2020: the alternative hotlist"[2], "'I'm saying goodbye': Maria Sharapova announces tennis retirement"[3] from the English newspaper *The Guardian.* These complexes are offered as an additional material to the topics "Food", "Travelling" and "Sport" which are studied at the senior level of secondary school.

Results

Working with the relevant texts of the English-language media, which are of interest to students, allows them to be involved in the discussion of problems, which positively affects their motivation to learn English.

This complex of tasks is aimed at improving the lexical and grammatical skills of students, the formation of students' sociocultural competence and increasing their motivation to learn English.

The exercises are in the format of the Unified State Exam. In the first exercise, students need to fill in the gaps in the texts with the italicized words changing the grammatical or lexical form of the word according to the text content. Next, students need to read the proposed text, insert the words below it, choose the correct version of the word from the four presented.

Task 1. Fill in the gaps in the texts with the words, changing the grammatical or lexical form of the word according to the content of the texts:

Slovenia's landscape of mountains and lakes lends itself to outdoor adventure: nearly 60 % of the country **1** … in forests, and there are more than 40 parks and reserves *(COVER)*.

Some areas, such as Lake Bled, **2** … an influx of tourists over recent years but much remains off the beaten track – and the government has a strategy for sustainable tourism growth *(SEE)*.

Opened last year, the 270 km Juliana Trail, a hiking route through the Julian Alps, takes walkers away from some of the most **3** … parts of Triglav national park in a bid to combat overtourism *(VISIT)*.

The circular trail, which starts at Kranjska Gora near the Italian border, **4** … into 16 stages, with most of the daily routes starting at a railway station or bus stop *(DIVIDE)*.

Where to go on holiday in 2020:
the alternative hotlist
'I'm saying goodbye': Maria Sharapova
announces tennis retirement

Maria Sharapova, who announced her retirement from tennis on Wednesday, **5** … in many corners of her sport with respect more than affection – and it will not worry her much at all *(REMEMBER)*.

The 32-year-old Russian who **6** … in America from Sochi with her father in 1994 as refugees from the poison of Chernobyl – with $700 and not a word of English between them – won five grand slam titles and was ranked the highest earner in women's sport for 11 years in a row *(ARRIVE)*.

Of course she wanted probably **7** … success than … her body allowed her to have" *(BIG)*.

She added: "It was a pleasure to be with her on the tour, **8** … the court with her" *(SHARE)*.

Task 2. Read the text, choose one of the variants below (1-7) to complete the text (A-F). There is one extra phrase that you don't need to use.

The quest for a perfect vegan 'milk' bar

Last year it seemed the big quest was perfecting vegan 'milk' chocolate. Of course, chocolate is naturally vegan if it's 'dark', **A** … . To get that creamy taste and mouth-feel, manufacturers tend to add plant milks, such as oat, rice or coconut in either liquid or powder form, lots of cocoa butter, or nut pastes.

I have tried lots and cared for little of it. However, all of Solkiki's range is vegan and its Costa Esmeralda Ecuador 49 % Milk (£7), is perhaps its obvious no-milk-milk. But although I liked it, the one I was really taken with was its Coconut Dark Milk 60 % Salted Caramel (£7.50), **B** … , but you have to keep an open mind – and I'm very glad I did.

---

[1] *Barbieri A.* The quest for a perfect vegan 'milk' bar. Available at: https://clck.ru/hJVKn (accessed 24.05.2022).

[2] *Dunford J.* Where to go on holiday in 2020: the alternative hotlist. Available at: https://clck.ru/Lh5hi (accessed 24.05.2022

[3] *Mitchell K.* 'I'm saying goodbye': Maria Sharapova announces tennis retirement Available at: https://clck.ru/hJNuQ (accessed 24.052022).

The bar took 80 attempts to finalise and **C** … . Once tasted I understood why. The cocoa beans (very rare Organic Fortunato No 4 Pure Nacional, for the geeks) have natural notes of soft caramel and liquorice – but don't let the latter put you off, it's super subtle. The taste is also very complex and I ate a piece a day until it was all gone – **D** … . As a non-vegan I would definitely buy this again.

Also look out for Hotel Chocolat's 45 % Nutmilk batons (£6.50). Launched in January, they use hazelnut flour and proved to be a real surprise: extremely creamy and really nice. They keep selling out, so **E** … . They are overpackaged, though. If they could sort that out **F** … .

1) they'd be on to a winner;
2) no sharing with this bar;
3) but milk chocolate isn't;
4) has won loads of awards;
5) but dark chocolate is more expensive;
6) if you fancy these buy some quick;
7) which on paper really wouldn't interest me.

Discussion and Conclusions

Summing up, we can conclude that at the senior stage of teaching foreign languages, assessment, including testing, is an integral part of the educational process, evaluating student learning outcomes. This is due, first of all, to the fact that preparation for passing the exam is one of the main priority areas for students. This can be helped by additional materials that are aimed at preparing for the structure of the examination work, expanding the horizons of students, as well as increasing their motivation.

Thus, the qualitative use of assessment tools in the process of teaching English allows us to analyze the degree of assimilation by students of the material on the subject, as well as to satisfy the need of students to test their knowledge. In addition, the teacher can analyze the correctness of the chosen trajectory for studying the material.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching). Moscow, IKAR Publ., 2009. 448 p. (in Russ.)

2. Korotkov S. G., Krylov D. A., Chupryakov I. S. Control of knowledge and skills of future bachelors of vocational training. *Sovremennyye naukoyemkiye tekhnologii* = Modern high-tech technologies. 2015; 4:674-678. (in Russ.)

3. Usoltseva L. A. Testing as a method of managing the educational process. *Fundamental'naya i prikladnaya nauka : novyye vyzovy i proryvy* = Fundamental and Applied science: new challenges and breakthroughs: Materials of the International Scientific and Practical Conference, Petrozovodsk, January 26, 2020. Petrozavodsk, New Science, 2020. Pp. 46-50. (in Russ.)

4. Vdovenko T. V., Gants N. V. Ways of optimization and improving quality of foreign languages teaching. *Materialy nauchno-metodicheskoy konferentsii GSAGS* = Materials of the scientific and methodological conference of the SSAGS. St. Petersburg, 2011. Pp. 161-165 p. (in Russ.)

5. Konysheva A. V. Monitoring the results of teaching foreign languages. Saint-Petersburg, KARO, 2004. 144 p. (in Russ.)

6. Fomenko T. M. Tests as a form of control. Moscow, Prosveschenie, 2008. 174 p. (in Russ.)

7. Permyakova T. M., Sheveleva M. S. The USE as a predictor of efficiency of learning English at a university. *Vestnik leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina* = Pushkin Leningrad State University Journal. 2013; 2:205-214. (in Russ.)

8. Vetoshkin A. A., Kashtanova I. I., Pronkina V. M., Radin A. M. Case method as a means of teaching a foreign language in additional education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 1(41):94-99.

9. Pronkina V. M., Vetoshkin A. A., Adamchuk T. V.The role of videos in teaching English in secondary school. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 2(34):127-132.

10. Pronkina V. M., Tukaeva O. E., Fedorina O. V. Improving reading skills of students of non-linguistic faculties with the use of media texts. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 4(40):83-87. (in Russ.)

Список источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения. Москва : ИКАР, 2009. 448 с.

2. Коротков С. Г., Крылов Д. А., Чупряков И. С. Контроль знаний и умений будущих бакалавров профессионального обучения // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 4. С. 674–678.

3. Усольцева Л. А. Тестирование как метод управления образовательным процессом // Фундаментальная и прикладная наука: новые вызовы и прорывы : материалы Международной научно-практической конференции, Петрозоводск, 26 января 2020 г. / Петрозаводск : Новая наука, 2020. С. 46–50.

4. Вдовенко Т. В., Ганц Н. В. Пути оптимизации и повышения качества процесса обучения иностранным языкам // Материалы научно-методической конференции СЗАГС. Санкт-Петербург, 2011. 161–165 с.

5. Конышева А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку. Санкт-Петербург : Каро ; Минск : Четыре четверти, 2004. 144 с.

6. Фоменко Т. М. Тесты как форма контроля. Москва : Просвещение, 2008. 174 с.

7. Пермякова Т. М., Шевелева М. С. ЕГЭ как предиктор успешности изучения английского языка в ВУЗе // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2013. № 2. С. 205–214.

8. Vetoshkin A. A., Kashtanova I. I., Pronkina V. M., Radin A. M. Case method as a means of teaching foreign language in additional education // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 1 (41). С. 94–99.

9. Pronkina V. M., Vetoshkin A. A., Adamchuk T. V. The role of videofilms in teaching English in secondary school // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 2 (34). С. 127–132.

10. Пронькина В. М., Тукаева О. Е., Федорина О. В. Совершенствование навыков чтения студентов неязыковых факультетов с помощью текстов СМИ // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10 (4). С. 83–87.

Information about the authors:

Pronkina V. M. – Associate Professor of Department of Linguistics and Translation, Ph.D. (Philology), Doc.

Akulina O. A. – magistracy student of Department of Linguistics and Translation

Contribution of the authors:

Pronkina V. M. – definition of the concept and methodology of the article; analysis of the results obtained; preparation of the final version of the article.

Akulina O. A. – theoretical analysis of the literature on the research problem; analysis of the results obtained; preparation of the initial version of the text.

Информация об авторах:

Пронькина В. М. – доцент кафедры лингвистики и перевода, канд. филол. наук, доц.

Акулина О. А. – магистрант кафедры лингвистики и перевода.

Вклад авторов:

Пронькина В. М. – определение замысла и методологии статьи; анализ полученных результатов; подготовка итогового варианта статьи.

Акулина О. А. – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; анализ полученных результатов; подготовка начального варианта текста.

Статья поступила в редакцию 18.04.2022; одобрена после рецензирования 27.04.2022; принята к публикации 29.04.2022.

The article was submitted 18.04.2022; approved after reviewing 27.04.2022; accepted for publication 29.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 120–127.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):120-127.

ИСТОРИЯ

Научная статья
УДК 93(470.345)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_120

О результатах советской аграрной политики предвоенного десятилетия на территории Мордовской Автономной ССР

Тимофей Дмитриевич Надькин[1*], Николай Евгеньевич Горячев[2]
[1, 2]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]ntd2006@yandex.ru[*], http://orcid.org/0000-0002-2677-8529
[2]goryachev.nik93@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-2354-6650

Аннотация. В статье показаны результаты аграрной политики в Мордовии в годы первых пятилеток, основным содержанием которых стали коллективизация и «культурная революция». Осуществленная при активном использовании насильственных методов коллективизация не смогла привести к позитивным сдвигам в развитии сельского хозяйства автономии, вызвав в начале 1930-х гг. рост сопротивления со стороны крестьянства. При этом, несмотря на широкое использование машинной техники, не удалось добиться значительного повышения урожайности зерновых культур. Более того, произошло резкое снижение поголовья скота (в среднем на 50 %), которое к концу 1930-х гг. так и не достигло доколхозного уровня. В предвоенное десятилетие село Мордовии пережило несколько волн репрессий (раскулачивание 1930–1933 гг., «Большой террор» 1937/38 гг.), сопровождавшихся экспроприацией имущества и выселением крестьянских хозяйств. В социокультурной сфере в 1930-е гг. заметными стали активизация борьбы с религией и мероприятия власти по повышению образованности среди крестьян. Антирелигиозная политика привела к переходу религиозной жизни в полулегальное существование, так как на территории Мордовии ни осталось ни одного действующего православного храма и всего несколько мечетей. В то же время строительство школ и изб-читален, домов культуры и пр. привели к росту образованности среди крестьянства, повышению его социальной мобильности.

Ключевые слова: Мордовия, аграрная политика, коллективизация, раскулачивание, колхозы, голод, антирелигиозная борьба, ликвидация неграмотности

Благодарности: исследование выполнено в рамках выполнения научно-исследовательской работы по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров (Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Методические и содержательные аспекты изучения повседневной жизни в тылу в годы Великой Отечественной войны».

Для цитирования: Надькин Т. Д., Горячев Н. Е. О результатах советской аграрной политики предвоенного десятилетия на территории Мордовской Автономной ССР // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 120–127. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_120.

HISTORY

Original article

On the results of the Soviet agrarian policy of the pre-war decade on the territory of the Mordovian Autonomous SSR

Timofey D. Nadkin[1*], Nikolay E. Goryachev[2]
[1, 2]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]ntd2006@yandex.ru[*], http://orcid.org/0000-0002-2677-8529
[2]goryachev.nik93@mail.ru, http://orcid.org/0000-0002-2354-6650

Abstract. The article shows the results of agrarian policy in Mordovia during the first five-year plans, the main content of which was collectivization and the «cultural revolution». Collectivization, carried out with

© Надькин Т. Д., Горячев Н. Е., 2022

the active use of violent methods, could not lead to positive changes in the development of agriculture in the autonomy, causing an increase in resistance from the peasantry in the early 1930s. At the same time, despite the widespread use of machinery, it was not possible to achieve a significant increase in the yield of grain crops. Moreover, there was a sharp decline in the number of livestock (by an average of 50 %), which by the end of the 1930s had not reached the pre-collective farms level. In the pre-war decade, the village of Mordovia experienced several waves of repression (the dispossession of 1930–1933, the «Great Terror» of 1937/38), accompanied by the expropriation of property and the eviction of farms. In the sociocultural sphere in the 1930s. the intensification of the fight against religion and the measures taken by the authorities to improve education among the peasants became noticeable. The anti-religious policy led to the transition of religious life into a semi-legal existence, since not a single functioning Orthodox church and only a few mosques remained on the territory of Mordovia. At the same time, the construction of schools and reading huts, houses of culture, etc., led to an increase in education among the peasantry, an increase in its social mobility.

Keywords: Mordovia, agrarian policy, collectivization, dispossession, collective farms, famine, anti-religious struggle, literacy eradication

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 (Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla and the Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Methodological and substantive aspects of the study of everyday life in the rear during the Great Patriotic War».

For citation: Nadkin T. D., Goryachev N. E. On the results of the Soviet agrarian policy of the pre-war decade on the territory of the Mordovian Autonomous SSR. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):120-127. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_120.

Введение

Советская аграрная политика межвоенного десятилетия, в которой центральное место было отведено коллективизации и «культурной революции», привела в многонациональной российской деревне к глубинным изменениям, затронувшим основы традиционного крестьянского хозяйства, повседневную жизнь крестьянина, культуру и быт села. Анализ произошедших изменений в крестьянском социуме и сельскохозяйственном производстве, позитивных и негативных сдвигов дает возможность оценить, что представляла из себя колхозно-совхозная деревня накануне войны с гитлеровской Германией, какие нерешенные проблемы еще оставались, какие из них в итоге привели к обострению кризиса в военные годы в сельском хозяйстве, смогла ли она выполнить возложенные на нее задачи.

Обзор литературы

В постсоветский период советская модернизация аграрной сферы предвоенного десятилетия стала предметом исследования как на общероссийском, так и на региональном уровнях. Несомненный интерес представляют работы Н. И. Ивницкого, И. Е. Зеленина, В. В. Кондрашина, О. А. Суховой и др. о том, что коллективизация и раскулачивание привели к дезорганизации и упадку аграрного производства, раскрестьяниванию и гибели основных производителей сельскохозяйственной продукции из-за массовых репрессий, депортаций и голода 1932–1933 гг., при этом кризисные явления не были преодолены и в последующие годы уже в рамках господствующего колхозного строя. В Мордовии региональные особенности происходящих в 1930-е гг. социально-экономических процессов в деревне активно разрабатывались Т. Д. Надькиным, Л. Г. Филатовым, А. В. Евдокимовым и др., общественно-политических – А. П. Солдаткиным, М. С. Букиным и др., социокультурных – Т. И. Шукшиной, Г. А. Куршевой, А. И. Белкиным и др.

В современных исследованиях обращается внимание на то, что при всех своих издержках колхозная система доказала свою жизнеспособность и стала залогом консолидации сельского сообщества, обеспечив основу для формирования массового патриотизма в крестьянской среде в годы войны.

Материалы и методы

Реализация исследовательских задач была достигнута благодаря анализу документов Центрального государственного архива Республики Мордовия (ЦГА РМ), Научного архива НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия, статистических сборников и научных трудов таких исследователей, как А. И. Белкин, А. В. Мартыненко, В. И. Лаптун, Т. Д. Надькин, О. А. Сухова, Л. Г. Филатов, Т. И. Шукшина и др. При написании статьи был использован принцип историзма и связанные с ним сравнительно-исторический, герменевтический и ретроспективный методы.

Результаты исследования

Уже в начале сплошной коллективизации (конец 1929 – весна 1930 г.) руководству СССР стало понятно, что без развертывания широкомасштабной репрессивной политики (раскула-

чивания) в кратчайшие сроки решить проблему вовлечения в колхозы крестьян не удастся. Однако массовые «перегибы» на первом этапе коллективизации привели к небывалому всплеску крестьянского недовольства в российских регионах, в том числе и на территории Мордовии. И. Сталин был вынужден пойти на попятную. В результате с почти 50 % в марте 1930 г. коллективизация, например, в автономии скатилась до чуть более 8 % в мае т. г. [1, с. 121].

Решающие шаги по вовлечению крестьян в колхозы были сделаны весной-летом 1931 г. Так, к концу марта 1931 г. в колхозах состояло 18,1 % крестьянских хозяйств, а к сентябрю – почти 61 %, а благодаря развернувшемуся массовому раскулачиванию в ноябре т. г. уже почти 71 % [2, с. 261]. Такие «успехи» на новом этапе колхозного строительства давали повод считать, что осенью 1931 г. коллективизация в Мордовии, как и по всей Средней Волге, была в основном завершена, а в сознании крестьян коллективный труд в колхозе одержал окончательную и бесповоротную победу над их приверженностью к единоличному хозяйствованию. Однако следующий 1932 год показал всю ошибочность подобных утверждений. Так, созданные наспех колхозы в большинстве своем находились в бедственном положении и по итогам 1931 г. не смогли обеспечить выдачу колхозникам зерна на отработанные трудодни, в них не было создано условий для содержания обобществленного конского поголовья, крупного рогатого скота и т. д. Более того, завезенная в машинно-тракторные станции (МТС) техника не могла пока восполнить убыль конского поголовья в ходе коллективизации. Вступившие в 1931 г. в массовом порядке в колхозы крестьяне увидели, что обретенный социальный статус не несет для них избавления ни от роста налогов, ни от репрессий, ни от такого бедствия, как голод. И в течение 1932 г. снова наблюдаются выходы из колхозов, которые привели к спаду коллективизации, хотя местное и центральное руководство трубило о «победе колхозного строя». Так, в процентном выражении уровень коллективизации крестьянских хозяйств на январь 1932 г. в Средневолжском крае в среднем равнялся 82,5 %, в Мордовии – 71,1 %; а на январь 1933 г. соответственно – 77,5 % и 57,8 %[1].

Развернувшиеся в годы сплошной коллективизации (1930–1931 гг.) репрессии порой являлись той пружиной, которая приводила в действие периодически буксовавшую коллективизацию. Только за два года радикальной ломки крестьянского мира количество лишь «раскулаченных» семей, по нашим подсчетам, достигло более 7–8 тыс. (при средней численности одной семьи в 5–6 чел. получается около 40 тыс.), из которых не менее 2,8 тыс. было выселено [2, с. 137].

За эти годы основная масса крестьянства устала морально и физически от непрерывного противостояния властям. При этом все большее значение стали придавать различным формам пассивного сопротивления труду в колхозах: от невыхода на работу до работы «спустя рукава». Труд в колхозах стал все больше восприниматься как подневольный, тем более что за него часто колхозники получали минимум натурой и денежными средствами.

В результате первых лет коллективизации и выросших хлебозаготовок в 1931–1932 гг. крестьянство Мордовии к 1933 г. осталось практически без хлеба. Весной-летом 1933 г. спецсводки Мордовского облотдела ОГПУ пестрят примерами с отсутствием продуктов питания, корма для скота и семян во всей Мордовии [2, с. 147–148]. Многие крестьянские семьи были вынуждены бежать от голода в другие регионы страны. Во всех районах области отмечены массовые отказы колхозников от выхода на работу в поле из-за отсутствия продовольствия. С 1932 г. учащаются случаи хищения зерна из колхозных амбаров и складов. Принятие закона «о трех колосках» от 7 августа 1932 г.[2] не остановило рост таких «преступлений» в следующем году, несмотря на суровые меры наказания.

Нехватка продовольствия и голод 1932–1933 гг. сказались на демографической ситуации в деревне. Начиная с 1930 и по 1934 гг. идет снижение естественного прироста сельского населения. Пик падения приходится на 1933 г.: если в 1930 г. – прирост составил 27 043 чел., то в 1933 г. – 2225 (уменьшился более чем в 10 раз) [2, с. 276].

Для начала второй пятилетки стало характерным замедление охвата колхозами крестьянских хозяйств в Мордовии. Но уже 1935–1937 гг. характеризуются устойчивым ростом коллективизации на территории Мордовии. На 1 ноября 1934 г. – 64,3 %, 1 апреля 1935 г. – 66,3 % на 1 октября т. г. – 3,4 %, на 1 января 1936 г. – 79,8 %, а на 1 января 1937 г. – 82 %. Летом 1937 г. показатель коллективизации в МАССР достиг 82,5 %; организовано было 1457 колхозов, объединивших 197 тыс. крестьянских хозяйств. В среднем на 1 колхоз приходи-

[1] Научный архив НИИГН при Правительстве РМ. И-1270. Л. 86.

[2] Постановление ЦИК и СНК СССР от 7 августа 1932 г. «Об охране государственных предприятий, колхозов и кооперации и укреплении общественной (социалистической собственности». URL: https://ru.wikisource.org/wiki/Постановление_ЦИК_и_СНК_СССР_от_7.08.1932_об_охране_имущества_государственных_предприятий,_колхозов_и_кооперации (дата обращения 18.02.2022).

лось более 120 крестьянских дворов [3, с. 204, 210].

Неуклонно росло количество МТС: если в 1932 г. их было 22, в 1934 г. – 27, в 1937 г. – 47, а в 1938–1940 гг. – 52. В 1937 г. в них было 2139 тракторов, в 1938 г. – 2578, в 1939 г. – 2920 и в 1940 г. – 3082 шт.; соответственно комбайнов – 312, 569, 660 и 729 шт.; грузовых автомашин – 280, 346, 370 и 367 шт. Выросло и число колхозов, обслуживаемых МТС: в 1933 г. их насчитывалось 653, в 1934 г. – 634, в 1935 г. – 789, в 1936 г. – 1056, в 1937 г. – 1386 [3, с. 195]. Однако в ряде МТС имеющаяся сельхозтехника использовалась крайне неудовлетворительно, кроме того, сказывалась и нехватка квалифицированных кадров [5, с. 7–8].

К середине 1930-х гг. сельское хозяйство Мордовии стало оправляться от последствий проводившейся в начале 1930-х гг. сплошной коллективизации, когда, например, животноводство лишилось почти 50 % поголовья крупного рогатого скота, 38 % поголовья лошадей, около 80 % овец [2, с. 264]. Благодаря изменению структуры производства, строительству МТС и завозу сельхозтехники, применению современной агротехники, обучению кадров агрономов, механизаторов постепенно восстанавливался утраченный потенциал. Отмечался и рост поголовья скота: поголовье крупного рогатого скота по сравнению с 1932 г. выросло к 1936 г. почти на 40 %, овец и коз – почти в 2 раза, свиней – почти в 3 раза [2, с. 264]. Однако из-за неблагоприятных погодных условий в 1936 г. большинство показателей развития сельского хозяйства (посевные площади, урожайность, поголовье скота и др.) сново пошли на спад. Более того, зимой 1936/37 г. село охватил новый голод, продолжавшийся до лета 1937 г. [2, с. 177]. Кроме того, в 1938 и 1939 гг. село пережило новые серьезные испытания (засуха и неурожай), которые привели «к серьезному ослаблению большинства колхозов», о чем было отмечено в письме И. Сталину (1947 г.) руководителей первого секретаря Мордовского обкома ВКП(б) С. А. Кочергина и председателя Совета Министров МАССР Н. Я. Тингаева[3].

Низкая урожайность зерновых культур оставалась бичом сельского хозяйства республики: в 1938 г. она составила в среднем 4,9 ц/га, в 1939 г. – всего 2,9 ц/га, в 1940 г. – 7,0 ц/га [4, с. 430] (в среднем за три года – около 5 ц/га). И это несмотря на то, что механизация основных сельскохозяйственных работ в Мордовии была выше, чем у соседей: весенняя пахота в 1940 г. была механизирована на 78,3 %, посев яровых культур – 49,9 %, посев озимых культур – 35,8 %, подъем пара – на 87,6 %, подъем зяби – на 60,5 %, уборка зерновых культур – на 16,7 % [5, с. 7]. При довольно низкой урожайности и валовых сборах в годы второй (исключение составил 1937 г. – 8,9 ц/га) и третьей пятилеток государственные заготовки составляли от 1/4 до 2/5 от валовых сборов зерновых, что означало хроническую нехватку семенного материала для проведения посевных работ и фактически полуголодное состояние значительной массы колхозников. Например, в 1934 г. в таком положении находились члены 400 колхозов (около 30 % хозяйств), а в 1938 г. – 600 колхозов (более 40 % хозяйств) [2, с. 150–158].

В советское время, говоря о достижениях колхозного строя, оперировали высокими показателями 1937 г. Действительно, благодаря небывалому урожаю (более 900 тыс. т.)[4], а также принятым мерам по снижению почти в 2 раза норм зернопоставок с колхозов и единоличников, списанию задолженностей по семенной, продовольственной и фуражной ссудам с зерновых колхозов, недоимок с колхозов по натуроплате МТС за 1936 г. и пр., удалось выйти из пике. Впервые за несколько лет оплата труда колхозников оказалась более или менее адекватной их вкладу в общественное производство. Так, в среднем колхозный двор в МАССР получил по 15,9 ц зерна и 113 руб. денег [3, с. 211].

Коллективизация существенно изменила социальный облик многонационального села МАССР. Так, в 1937 г. в колхозах республики состояло уже более 82 % крестьянских хозяйств, при этом оставшиеся около 18 % хозяйств единоличников засевали лишь 3,4 % посевной площади[5]. Согласно переписи 1939 г. появились представители новых профессий: 1691 председатель и заместитель председателя колхозов, 552 агронома, 1254 заведующих колхозными фермами, 3552 бригадира полевых бригад, 581 бригадира-животновода и т. д. [6, с. 403–405]. Простые же колхозники стали некой новой зависимой от власти категорией населения, где его главной обязанностью стало «безусловное и бескорыстное служение государству, его интересам и потребностям» [7, с. 571]. Формирование колхозного сословия проходило весьма долго и порой болезненно. На протяжении 1930-х гг. оставалась низкая трудовая дисциплина, большой проблемой оставалась текучка кадров руководящего состава колхозов. Так, к концу 1936 г. 64 % председателей колхозов имели стаж работы от одного до двух лет[6].

[3] ЦГА РМ. Ф. Р-228. Оп. 3. Д. 138. Л. 90.

[4] ЦГА РМ. Ф.Р-228. Оп. 3. Д. 136. Л. 244.

[5] Победа колхозного строя в Мордовской АССР : сб. док. и материалов. Саранск, 1970. С. 464.

[6] Колхозы во второй сталинской пятилетке : стат. сборник. Л., 1939. С. 47.

Возможно, что значительную роль в преодолении негативных последствий неурожаев в колхозах предвоенных 1938 и 1939 гг. (как и в годы войны) могли сыграть и личные подсобные хозяйства колхозников (ЛПХ). Как отмечают Ш. Фицпатрик и другие исследователи, приусадебный участок «стал одним из источников средств существования для крестьян, поскольку натуральные и денежные выплаты колхозникам были непредсказуемы и, как правило, очень малы» [8, с. 149].

Неурожайные годы привели к новому спаду в животноводческой отрасли МАССР, и в конечном итоге в 1940 г. лошадей осталось около 50 % от уровня 1929 г.; крупного рогатого скота – 45,7 %, в т. ч. коров – чуть более 50 %; овец и коз – 38 % [2, с. 177]. По сравнению с предколхозным периодом значительно снизилась обеспеченность крестьянских дворов крупным рогатым скотом, свиньями и овцами. Несмотря на принимаемые меры, на 1 января 1937 г. в 21,4 % колхозных хозяйств не было никакого скота, в 34,5 % – крупного рогатого скота, в 51,0 % – коров, в 51,6 % – овец и коз, в 92,9 % – свиней[7]. Для сравнения: в 1929 г. удельный вес хозяйств без всякого скота в Мордовии составлял чуть более 10 %, а без коров – 23,6 % [3, с. 116, 123].

Череда неудач в решении задач второй пятилетки оказала непосредственное влияние на активизацию репрессивной политики. «Последовало официальное объяснение причин продовольственных затруднений – вредительство» [9, с. 100]. Пленум ЦК ВКП(б) (июнь 1937 г.) открыл возможность осуществления операций против «вредителей», «шпионов», «диверсантов», которыми якобы оказались в массовом количестве заражены все социальные слои советского общества[8]. Основной удар снова пришелся по крестьянству, являвшемуся пока еще самой крупной группой советского населения. Разработка новой операции завершилась оперативным приказом наркома внутренних дел СССР № 00447 «Об операции по репрессированию бывших кулаков, уголовников и других антисоветских элементов» от 30 июля 1937 г.[9]. Исполнение этого приказа по Мордовии было следующее: на 1 марта 1938 г. было арестовано и осуждено 3000 чел., в том числе к расстрелу – 1497 чел., в том числе только «бывших кулаков» 386 чел. (или 25,7 %)[10]. Сам же план репрессий, обозначенный в оперприказе № 00447 НКВД СССР, в целом в МАССР был перевыполнен на 1,2 тыс. чел. или на более чем 65 % [10, с. 131].

Трудности вынуждали крестьян искать лучшей жизни вне сельского хозяйства, но возможности городов МАССР, вследствие низких темпов урбанизации и промышленного строительства, пока не могли принять всех желающих. Это заставляло крестьян автономии искать работу в других регионах Среднего Поволжья и тогдашнего СССР. О том, что желающих уехать было много, свидетельствует то, что во второй половине 1936 г., во время начала новой голодовки, было выдано 80 тыс. паспортов сельским жителям, а в первом квартале 1937 г. – еще более 39 тыс. В целом же численность сельского населения сократилась с 1265,3 тыс. чел. в 1926 г. до 1106,1 тыс. чел в 1939 г., а при этом городское население выросло чуть больше чем на 40 тыс. жителей[11].

Изменения в 1930-е гг. не ограничились только социально-экономическими отношениями, но самым серьезным образом коснулись и социокультурной сферы: религии, культуры и образования на селе.

Так, переход к сплошной коллективизации и раскулачиванию осенью-зимой 1929 г. в крестьянской стране означал новую страницу в борьбе с религией, по-прежнему оставшейся основой крестьянской идеологии. Результаты этой политики были следующими: на территории Мордовии к 1934 г. насчитывалось 576 православных храма, из которых лишь 233 являлись действующими (данные на 1 декабря 1934 г. – *авторы*). За четыре с половиной месяца, с 1 декабря 1934 г. по 10 апреля 1935 г., число действующих церквей сократилось до 71, а к концу 1930-х гг. на территории автономии не осталось уже ни одного реально действующего православного храма [11, с. 33]. Часть церковных зданий и монастырских комплексов передавались в лучшем случае под культурно-просветительские цели, в худшем – разрушались, передавались под хозяйственные постройки и даже – под тюремные здания (например, Чуфаровский монастырь) [12, с. 231–246].

Терпимое поначалу отношение власти к исламу и мусульманской общине – умме сменилось во второй половине 1920-х гг. усилением давления. В Мордовии местные власти в рамках активизации борьбы с религией практически полностью закрыли или уничтожили почти все мечети и все без исключения медресе. К концу 1930-х гг. остались всего 4 действующих мечети – три мечети в Лямбирском районе (в селах Татарская Свербеевка, Белозерье, Аксеново)

[7] ЦГА РМ. Ф. 269-П. Оп. 2. Д. 475. Л. 68.

[8] Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927–1939 : док. и материалы : в 5 т. Т. 5. 1937 – 1939. Кн. 1. 1937. М., 2004. С. 306–308.

[9] Там же. С. 330–337.

[10] См.: Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927–1939 : док. и материалы: в 5 т. Т. 5. 1937–1939. Кн. 2. 1938–1939. М., 2006. С. 57.

[11] ЦГА РМ. Ф.Р-228. Оп. 1. Д. 198. Л. 17.

и одна мечеть в Ширингушском районе (в селе Кочетовка) [13, с. 90–91].

Та же участь, как и многих православных и мусульманских верующих Мордовии, к концу 1930-х гг. постигла и местных протестантов: баптисты и адвентисты либо погибали в ходе репрессий, либо находились в тюрьмах и лагерях [14, с. 123]. Однако, несмотря на сложившуюся ситуацию, многие верующие в довоенной республике молились и исполняли тайно религиозные обряды [17, с. 107].

Практически одновременно с наступлением на религию власть решала другую важнейшую задачу – повышение грамотности населения. По сравнению с другими народами Поволжья, грамотность мордвы оставалась самой низкой – 22,9 %: русские – 45,1 %, татары – 33,4 %, марийцы – 26,6 %. Процент грамотности населения в 1926 г. в уездах, полностью или частично вошедших в состав автономии, составлял у мужчин от 40,1 до 48,7%, у женщин – от 2,7 до 9,4 % [15, с. 76–77]. О том, как нарастали темпы ликвидации неграмотности после образования Мордовского округа можно судить исходя из данных Т. И. Шукшиной. В 1928 г. грамотность населения составляла 27,3 %, а в 1932 г. – уже 79,8 % [15, с. 76–77]. Положительной стороной ликбеза стало то, что он способствовал развитию мордовской национальной школы и поднятию культурного уровня населения Мордовии.

В Мордовии, на территории которой в 1914/1915 учебном году было всего 18 семилетних и средних школ, в 1937 г. имелось уже 353 семилетних и средних школы, из которых – 332 в сельской местности, и в них обучалось 124,6 тыс. чел. [3, с. 243]. Государственная кампания за осуществление семилетнего всеобуча, провозглашенная еще в 1930 г., растянулась на годы и практически не была выполнена еще и в период второй пятилетки. К 1939 г. семилетним образованием в сельской местности было охвачено 89 % детей школьного возраста[12].

В годы первых пятилеток кардинально изменилась и общественно-политическая ситуация в селе. Как известно, мероприятия советской власти (индустриализация, коллективизация, культурная революция) проводились на фоне формирования автономии мордовского народа – Мордовский округ (1928 г.), Мордовская автономная область (1930 г.) и Мордовская АССР (1934 г.), с изменениями границ, компетенций и полномочий региональных властей и пр. Все это, несомненно, влияло на особенности реализации планов по переустройству села автономии, на что обращал внимание еще Л. Г. Филатов, а позднее – А. П. Солдаткин и др. [1; 16].

[12] См.: Народное хозяйство Мордовской АССР : статистический сборник. Саранск, 1958. С. 110.

Но самой важной стала ликвидация сложившегося после Гражданской войны фактического «двоевластия» в селе уже в начале коллективизации и включение местных органов власти в формирующуюся командно-административную систему.

Процесс подчинения земельных обществ сельским советам начался после XV съезда ВКП(б) (декабрь 1927 г.) и закончился фактической их ликвидацией согласно Постановлению Президиума ЦИК СССР от 3 февраля 1930 г. в районах сплошной коллективизации в феврале 1930 г., в котором подчеркивалось, что именно сельский совет является на своей территории высшим органом власти[13]. Неоднократно проводившиеся чистки сельсоветов от «кулацкого элемента» и противников коллективизации в деревне [16, с. 69–73] превратили их в беспрекословных проводников антикрестьянской политики. В реалиях 1930-х гг. сельские советы не могли стать хозяевами на земле (несмотря на создание собственных бюджетов) и достойно заменить поземельную общину. Очевидно, что большей властью в селе обладали председатель колхоза и колхозное правление, а в сельском районе – первый секретарь райкома ВКП(б).

Обсуждение и заключения

В предвоенное десятилетие советское село Мордовии (как, впрочем, и всей России) пережило сложный и неоднозначный период в своей истории. Сталинская коллективизация вместе с другими мероприятиями привели к кардинальным изменениям, некоторые из которых не только не способствовали поступательному развитию сельской экономики, но и нивелировали очевидные достижения нэпа.

С другой стороны, очевидными достижениями к концу 1930-х гг. стали рост механизации сельскохозяйственного производства, повышение культурного и образовательного уровня сельских жителей, формирование системы здравоохранения на селе, рост социальной мобильности в сформированной автономии. Отметим, что большинство сельских жителей воспринимали советскую власть как «свою» и воочию видели, как изменились не только город, но и село к концу 1930-х гг. Появились передовые колхозы и совхозы, на которые власть предлагала равняться остальным. Советская власть предоставила молодым крестьянам возможность покинуть деревню по призыву в Красную армию или ВМФ, получить образование и рабочую профес-

[13] Постановлении Президиума ЦИК СССР от 3 февраля 1930 г. «Основные положения об организации сельских советов в Союзе ССР». URL: https://www.alppp.ru/law/osnovy-gosudarstvennogo-upravlenija/organy-ispolnitelnoj-vlasti-sovetskogo-vremeni/4/postanovlenie-prezidium-cik-sssr-ot-03-02-1930.html// (дата обращения 22.02.2022).

сию в городе. В то же время начало войны с нацисткой Германией привело к обострению целого ряда проблем колхозной деревни, среди которых в довоенное время были низкие урожаи зерновых культур, хронический недостаток продовольствия в селе, невысокая трудовая дисциплина и пр. К ним прибавились мобилизация трудоспособных мужчин, уменьшение обрабатываемых площадей, снижение механизации сельского хозяйства и рост ручного труда.

Список источников

1. Филатов Л. Г. О некоторых особенностях коллективизации сельского хозяйства в Мордовии // История СССР. 1968. № 6. С. 113–126.

2. Надькин Т. Д. Сталинская аграрная политика и крестьянство Мордовии. М. : РОССПЭН, 2010. 311 с.

3. История советского крестьянства Мордовии. Ч. 1. 1917–1937 гг. Саранск, 1987. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1987. 262 с.

4. Арутюнян Ю. В. Советское крестьянство в годы Великой Отечественной войны. М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1963. 459 с.

5. История советского крестьянства Мордовии. Ч. 2. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1989. 222 с.

6. Абрамов В. К. Мордовский народ (1897–1939). Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1996. 411 с.

7. Бондарев В. А. Фрагментарная модернизация постоктябрьской деревни: история преобразований в сельском хозяйстве и эволюция крестьянства в конце 20-х – начале 50-х годов XX века на примере зерновых районов Дона, Кубани и Ставрополья. Ростов-на-Дону : Изд-во СКНЦ ВШ, 2005. 580 с.

8. Фицпатрик Ш. Сталинские крестьяне: социальная история Советской России в 30-е годы : деревня. М. : РОССПЭН, 2008. 421 с.

9. Осокина Е. А. Легенда о мешке с хлебом: кризис снабжения 1936/37 г. // Отечественная история. 1998. № 2. С. 92–107.

10. Nadkin T. D., Firsova I. A., Evdokimov A. P., Kochetkov K. V., Maseeva N. S. The Great Terror in the Soviet Countryside in 1937–1938: The National and Regional Dimensions // Гуманитарные науки и образования. 2021. № 1. С. 127–134.

11. Беляева Н. Ф., Лаптун В. И., Мартыненко А. В., Надькин Т. Д. Русская православная церковь в Мордовии в советский и постсоветский периоды: от гонений к возрождению. Саранск, 2013. 107 с.

12. Белкин А. И. Государственно-церковные отношения в Мордовии в 1920-е – начале 1960-х годов (по материалам Русской Православной Церкви) // История в культуре, культура в истории : материалы V Сафаргалиевских научных чтений. Саранск, 2001. С. 231–246.

13. Юсупов Р. Р. Трансформация общественного сознания татар-мишарей Мордовии в период сталинской модернизации // Власть и общество России в модернизационных процессах Нового и Новейшего времени : сборник статей. Саранск, 2010. С. 90–91.

14. Мартыненко А. В. Мордовия в период форсированной модернизации советского общества / А. В. Мартыненко, Т. Д. Надькин, А. П. Солдаткин. Саарбрюккен : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2016. 134 с.

15. Шукшина Т. И., Якунчева М. Г. Основные этапы ликвидации неграмотности в мордовском крае в 20–60-е гг. XX в. // Страницы истории образования в мордовском крае: постреволюционный период. Саранск, 2003. С. 72–82.

16. Солдаткин А. П. Властные институты Мордовии в период модернизации 1930-х годов. Саранск : ИСИ МГУ им. Н. П. Огарева, 2007. 126 с.

17. Nadkin T. D., Goryachev N. E., Martynenko A. V. Metamorphoses in the relationship between state and church in 1920s – 1940s: regional aspect // AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research. Vol. 10. Issue 1. Special Issue XI. 2020. Pp. 106–108.

References

1. Filatov L. G. About some features of collectivization of agriculture in Mordovia. Istoriya *SSSR* = History of the USSR. 1968; 6:113-126. (In Russ.)

2. Nadkin T. D. Stalin's agricultural policy and peasantry of Mordovia. Moscow, ROSSPEN, 2010. 311 p. (In Russ.)

3. History of the Soviet peasantry of Mordovia. Part 1. 1917–1937. Saransk, Mordovian Book Publishing, 1987. 262 p. (In Russ.)

4. Arutyunyan U. V. Soviet peasantry during the Great Patriotic War. Moscow, Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1963, 459 p. (In Russ.)

5. History of the Soviet peasantry of Mordovia. Part 2. Saransk, Mordovian Book Publishing, 1989, 222 p. (In Russ.)

6. Abramov V.K. The Mordovian people (1897–1939). Saransk, Publishing House of the Mordovian University, 1996, 411 p. (In Russ.)

7. Bondarev V.A. Fragmentary modernization of the post-October village: the history of transformations in agriculture and the evolution of the peasantry in the late 20s – early 50s of the twentieth century on the example of the grain districts of the Don, Kuban and Stavropol. Rostov-on-Don, 2005, 580 p. (In Russ.)

8. Fitspatrik Sh. Stalin's Peasants: The Social History of Soviet Russia in the 30s: the village. Moscow, ROSSPEN, 2008, 421 p. (In Russ.)

9. Osokina E. A. The Legend of the Bag of Bread: the supply crisis of 1936/37. *Otechestvennaya istoriya* = Domestic history. 1998; 2:92-107. (In Russ.)

10. Nadkin T. D., Firsova I. A., Evdokimov A. P., Kochetkov K. V., Maseeva N. S. The Great Terror in the Soviet Countryside in 1937–1938: The National and Regional Dimensions. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 1:127-134.

11. Belyaeva N. F., Laptun V. I., Martynenko A. V., Nadkin T. D. The Russian Orthodox Church in Mordovia in the Soviet and Post-Soviet Periods: from Persecution to Rebirth. Saransk, 2013, 107 p. (In Russ.)

12. Belkin A. I. State-Church relations in Mordovia in the 1920s – early 1960s (based on the materials of the Russian Orthodox Church. *Istoriya v kul`ture, kul`tura v istorii: materialy` V Safargalievskix nauchny`x chtenij* = History in culture, culture in history: materials of the V Safargaliev scientific readings. Saransk, 2001. Pp. 231-246. (In Russ.)

13. Yusupov R. R. Transformation of the public consciousness of the Tatars of Mordovia in the period of Stalin's modernization. *Vlast` i obshhestvo Rossii v modernizacionny`x processax Novogo i Novejshego vremeni: sbornik statej* = The power and society of Russia in the modernization processes of Modern and Modern times: a collection of articles. Saransk, 2010. Pp. 90-91. (In Russ.)

14. Martynenko A. V., Nadkin T. D., Soldatkin A. P. Mordovia in the period of forced modernization of Soviet society. Saarbrücken, 2016, 148 p. (In Russ.)

15. Shukshina T. I., Yakuncheva M. G. The main stages of the elimination of illiteracy in the Mordovian region in the 20s – 60s of the twentieth century. *Stranicy istorii obrazovaniya v mordovskom krae: postrevolyucionny`j period* = Pages of the history of education in the Mordovian region: the post-revolutionary period. Saransk, 2003. Pp. 72-82. (In Russ.)

16. Soldatkin A. P. Power institutions of Mordovia in the period of modernization of the 1930s. Saransk, 2007. 128 p. (In Russ.)

17. Nadkin T. D., Goryachev N. E., Martynenko A. V. Metamorphoses in the relationship between state and church in 1920s – 1940s: regional aspect. *AD ALTA*: Journal of Interdisciplinary Research. Vol.10. Issue 1. Special Issue XI. 2020. Pp. 106-108.

Информация об авторах:

Надькин Т. Д. – профессор кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения, д-р ист. наук, доц.

Горячев Н. Е. – преподаватель кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Nadkin T. D. – Professor of Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Dr. Sci. (History), Doc.

Goryachev N. E. – lecturer of the Department of Russian and World History and Methods of Teaching.

Contribution of the authors: all authors have made an equivalent contribution to the preparation of the publication.

The authors declare that there is no conflict of interest

Статья поступила в редакцию 09.04.2022; одобрена после рецензирования 20.04.2022; принята к публикации 25.04.2022.

The article was submitted 09.04.2022; approved after reviewing 20.04.2022; accepted for publication 25.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 128–133.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):128-133.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 81’367.51
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_128

Книжно-письменная конструкция родительных падежей в устной научной речи

Алексей Анатольевич Зайцев
Российский государственный аграрный университет – Московская сельскохозяйственная академия имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия a.zaizev@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6823-2340

Аннотация. В работе проводится комплексный анализ особенностей употребления цепочек родительного падежа в текстах устной научной речи с целью выявления влияния фактора формы речи на характер их протяженности. Данное исследование, выполненное в русле синтаксической семантики на материале словосочетаний, дает более детальное описание одного из участков языковой системы устной научной речи, который до сих пор был недостаточно представлен в лингвистической литературе. Приведенный в исследовании материал показывает, что устно-разговорные средства выступают в устной научной речи в смешении с общелитературными и книжно-письменными. Здесь выработались определенные способы допуска книжно-письменных средств, причем эти способы охватывают и устно-разговорные средства. На те и другие устная форма речи накладывает ограничения в употреблении. Книжно-письменные конструкции, во многих случаях неудобные для устного произнесения, подвергаются трансформации и упрощению.

Ключевые слова: родительный падеж, устная научная речь, цепочка родительных падежей, книжно-письменные языковые средства

Для цитирования: Зайцев А. А. Книжно-письменная конструкция родительных падежей в устной научной речи // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 128–133. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_128.

LINGUISTICS

Original article

Book-written construction of genitive cases in oral scientific speech

Aleksei A. Zaitsev
Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russia, a.zaizev@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6823-2340

Abstract. The paper provides a comprehensive analysis concerning the features of using genitive case chains in the scientific speech. It is aimed at identifying the influence of the speech form factor on their length nature. This study, carried out in line with syntactic semantics on the word combination material, gives a more detailed description of one of the sections within the oral scientific speech linguistic system, which has been represented insufficiently in the linguistic literature so far. The material presented in the study shows that oral-colloquial means appear in oral scientific speech mixed with general literary and book-written ones. Certain ways of admitting book-written means have been developed here, and these methods also cover oral-conversational means. The oral speech form imposes restrictions on both of them in use. Being inconvenient for oral utterance in many cases, book-written constructions are undergoing transformation and simplification.

Keywords: genitive case, oral scientific speech, genitive case chain, book and written language means

For citation: Zaitsev A. A. Book-written construction of genitive cases in oral scientific speech. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):128-133. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_128.

© Зайцев А. А., 2022

Введение

Ослабевающая монополия печатного слова, сменяющаяся все более и более увеличивающейся конкуренцией устной спонтанной речи, приводит к тому, что в наши дни одной из самых активных форм коммуникации становится устная публичная речь. Это речь интеллектуализированного характера, направленная на коллективного или массового адресата или индивида, по условиям своего протекания и тематическим особенностям делится на две основные разновидности – устную научную речь и речь радио, телевидения, Интернета.

Несмотря на то, что эта речь, как по характеру своего осуществления, так и по охвату освещаемых тем гораздо ближе, чем устно-разговорная речь, книжно-письменному типу литературного языка, вместе с тем она не перестает при этом быть устной со всеми ее особенностями. Все, что отличает устную публичную речь от книжно-письменной речи, обусловлено своим возникновением фактору устности. Именно он действует здесь наиболее активно, чем в устно-разговорной речи, поскольку в пространном монологе, основной форме осуществления устной публичной речи, лучше находят свое воплощение законы организации устного высказывания.

В неподготовленной устной речи, подчиняющейся линейному принципу своего развертывания, высказывание формируется не все сразу, а постепенно, порциями, по мере осознания того, что сказано, того, что следует сказать далее. Эти речевые отрезки разного строения и протяженности устного высказывания обычно называются сегментами. Именно на фоне сегментации в устной публичной речи и находят свое выражение такие явления, как лексические повторы, самоперебивы, изменение структурной схемы предложения, контаминация устойчивых сочетаний и др. [1, с. 137].

Наиболее изученной разновидностью устной публичной речи является устная научная речь. Ее систематическое исследование, проводившееся с середины 70-х и до середины 80-х гг. прошлого века коллективом сотрудников Института русского языка имени А. С. Пушкина во главе с О. А. Лаптевой, а также в работах О. Б. Сиротининой и ее учеников, В. В. Одинцова, Г. Г. Инфантовой и др., позволило не только глубоко проанализировать ее природу, самые существенные особенности функционирования ее языковых средств, но и уточнить состав и структуру современного русского литературного языка.

Большая часть работ, посвященных исследованию функционально-стилевых разновидностей, осуществляется в двух направлениях: 1) в плане описания специфических для этих разновидностей явлений; 2) в плане изучения особенностей функционирования общелитературных языковых средств.

Имея разный коэффициент доступа в различные функционально-стилевые разновидности современного русского литературного языка, общелитературные языковые средства оказывают на них не меньшее влияние, чем специфические средства. В связи с этим актуальность исследования и описания слабоизученных общелитературных языковых средств не вызывает сомнения.

Словосочетания с родительным приименным являются средством, присущим всем функционально-стилевым разновидностям литературного языка. Однако в научной речи эти словосочетания, создающие речевую компрессию и служащие экономичности и сжатости изложения, обладают большей частотностью и семантической емкостью. Кроме того, словосочетания с родительным приименным образуют многокомпонентные конструкции – цепочки родительных падежей. Эти цепочки, основанные на сгущении имен в предложении и нагнетании употребления родительного падежа, – несомненное книжно-письменное средство.

В настоящем исследовании мы хотели бы показать, что происходит с книжно-письменным средством в устном научном монологическом тексте и как проявляется наложение, соединение друг с другом двух противоположных и противоречащих друг другу факторов – фактора темы и фактора формы речи.

Обзор литературы

О природе падежей и падежном значении написано довольно много. Различное понимание этого падежного значения обусловливает существование ряда разных классификаций падежей в современном языкознании. Такие ученые, как Р. Якобсон [2], О. Есперсен [3], Е. Курилович [4], Ч. Филлмор [5] и др. полагают, что падежные оформители имеют некую инвариантную семантику, объединяющую серию частных падежных значений. Это направление в теории падежного значения возникло в русле современной структурной лингвистики.

В отечественном же языкознании разработка теории падежа традиционно шла по пути признания многозначности падежных форм имени. В этой связи уместно упомянуть работы И. Ф. Буслаева [6], А. А. Потебни [7], В. В. Виноградова [8] и др. Отечественными лингвистами исследовались не только общие вопросы категории падежа и теории падежного значения, но и частные аспекты этой теории, связанные с изучением конкретных падежей русского языка. Так, еще в XVIII в. с «Российской грамматики» М. В. Ломоносова началось изучение роди-

тельного прииименного, которое продолжилось в трудах А. Х. Востокова [9], А. А. Шахматова [10] и др. Особое значение исследованию значений родительного прииименного уделялось и в советский период (В. А. Богородицкий [11], А. М. Пешковский [12], М. Н. Петерсон [13] и др.). Несмотря на такое большое внимание, единый принцип выделения значений родительного присубстантивного в отечественном языкознании выработан не был.

Таким образом может выглядеть краткий проблемный обзор литературы, посвященной изучению семантических разновидностей родительного приименительного падежа.

Материалы и методы

Исследование проводилось на материале текстов устной научной речи трех научных дисциплин естественно-научного, естественно-технического и гуманитарного характера. Общая длина проанализированных текстов, взятых равными порциями по 300 словоупотреблений и отразивших три жанра устной научной речи (лекция, доклад, сообщение), составила 25 тыс. словоупотреблений. Объем полученной и исследованной картотеки цепочек родительного падежа равнялся примерно 6 тыс. единиц.

В ходе работы были использованы различные методы исследования. В первую очередь это дескриптивный метод, опираясь на который, удалось проследить основные этапы истории изучения родительного падежа как в отечественной лингвистике, так и в зарубежной. В качестве главного инструмента исследования применялся семантико-синтаксический анализ, при использовании которого в рамках высказывания, оформленного как простое или сложное предложение, по признаку однотипности синтаксической оформленности выделялась ситуация, выраженная субстантивным словосочетанием с зависимым родительным, в пределах которой и определялось значение родительного падежа. В качестве вспомогательных, в некотором смысле иллюстративных приемов, в работе использовались метод перефразирования и некоторые приемы трансформационного анализа.

Результаты исследования

На первом этапе исследования анализ текстов современной русской устной научной речи позволил определить частотность употребления в них генетивных цепочек разной длины (от двух до четырех компонентов).

Наиболее частотной, как и следовало ожидать, оказалась цепочка, состоящая из двух родительных падежей. На нее приходится 72 % всех случаев употребления генетивных цепочек. Приведем имеющийся материал устной научной речи. Ср. *два родительных*: Продолжим наши рассуждения … | на прошлые темы | на темы прошлой лекции || а | главное внимание | будет уделено | *вопросам* | *структуры* | *современного* | *русского* | *литературного* | *языка*. ||[1] [14]; Как уже отмечалось | говорилось | отступление от норм | второго типа | то есть | литературные | и нелитературные | вот это вот противопоставление | не влекут за собой *нарушения строевых правил языка* | они не противоречат элементарным законам | русского языка ||[2]; Это | в статье| из статьи «*Опыт общей теории* | *лексикографии*» ||[3]; Мне кажется что | разрабатывать классификацию | речевых ошибок | целесообразно | исходя из | *типологии норм литературной речи* |[4].

Как видно из примеров, в устной научной речи цепочки последовательно управляемых родительных падежей являются незаменимым средством при разного рода наименованиях, например, названиях статей, учебников. Сложность восприятия конструкции усугубляется наличием в ней отглагольных существительных, которые также являются книжно-письменным средством.

Второй по частотности употребления выступает трехкомпонентная цепочка родительных падежей. В исследуемом материале на 100 генетивных цепочек было обнаружено 21 % подобных построений. Ср. *три родительных*: Значит Коблякова | Кирилл | Ольга | *Борис* || *«Причины* | *смещения* | *значения слова* | *в речи старшиклассников* | «Ученые записки» Барнаульского пединститута || том восьмой | шестьдесят | шестой год ¦||[5]; нового | гораздо более *полного знания* | *устройства фрагмента* | *языковой системы*…||[6]; Того | кто занят *исследованием* || *культур тканей* || *лекарственных растений* ||[7]; Так вот | в связи *с различным объемом* | *состава* || *качественно-количественного спектра* |[8].

Наименее употребительной оказалась цепочка родительных падежей, состоящая из четырех компонентов. В текстах устной научной речи на 100 генетивных цепочек процент употребления четырехкомпонентных форм колеблется от 8,5–9. Ср. *четыре родительных*: *К выделению* | *особого уровня* | *описания* | *синтаксической системы современного русского языка* |[9]; *Начата разработка методики исследования* | *хода рабо-*

[1] Современная русская устная научная речь. Т. IV. Тексты / под общ. ред. О. А. Лаптевой. М. : Едиториал УРСС, 1999. С. 66.

[2] Там же. С. 67.

[3] Там же. С. 70.

[4] Там же. С. 71.

[5] Современная русская устная научная речь. Т. IV. Тексты / под общ. ред. О. А. Лаптевой. М. : Едиториал УРСС, 1999. С. 71.

[6] Там же. С. 79.

[7] Там же. С. 96.

[8] Там же. С. 84.

[9] Там же. С. 67.

ты |[10]; Созываемое в Москве || *заседание* | *Федерации международной ассоциации* | *Организации Объединенных наций* ||[11]; Отойти от этой схемы | *сличения* | *лексических фонов слов языка* ||[12].

Отметим, что конструкции, состоящие из пяти и шести родительных падежей, в нашем материале обнаружены не были. Предельный размер генетивной цепочки в текстах устной научной речи насчитывает четыре компонента.

Вместе с тем в письменной научной речи размер таких цепочек может достигать шести-семи компонентов, хотя больше четырех-пяти употреблять не рекомендуется. Все же в письменно-научном узусе, несмотря на предостережения нормы, они встречаются нередко. Покажем на примерах, как в текстах письменной научной речи употребляются такие цепочки:

Изучение проблемы началось с установления отражения (1) явления (2) неразличения (3) аффрикат (4) в памятниках письменности; Опосредствующим звеном выступает система правил (1) реализации (2) программы (3) приема (4) информации (5), характерная для русского языка; Термин «метаязык» предлагалось употреблять как имя, устанавливающее факт наличия (1) иерархической организации (2) областей (3) значения (4) языковых элементов (5); В связи с этим первой нашей задачей стало выделение классификационных групп (1) коммуникативных смыслов (2) высказываний (3) исследуемой формы диалогического общения коммуникативных смыслов высказываний исследуемой формы диалогического общения (5)[13].

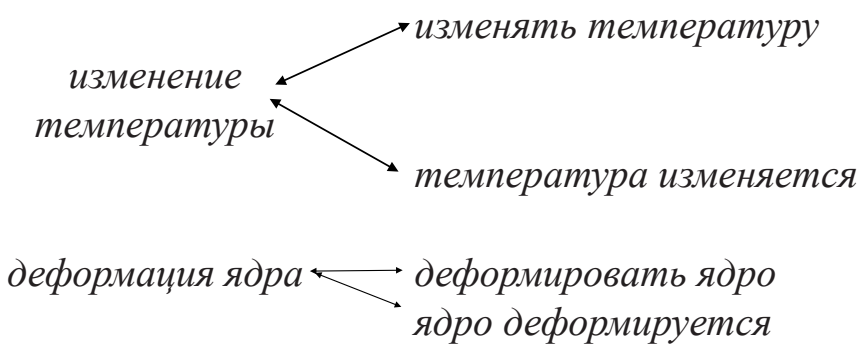
Данные примеры показывают еще раз, что цепочки родительных, основанные на сгущении имен в предложении, являются неотъемлемой книжно-письменной специфической приметой научной речи. Они активно употребляются в научных текстах, так как нагружены функционально, и равноценную замену им найти трудно.

На втором этапе проведенного исследования были выявлены следующие основные значения родительного приименного падежа в текстах устной научной речи: 1) субъектное; 2) субъектно-объектное; 3) объектное; 4) объектно-определительное; 5) определительное.

1. Субъектное значение родительного падежа обнаруживается при трансформации словосочетаний с этим падежом в двусоставное предложение, в котором грамматическое подлежащее, обозначающее субъект действия, соответствует зависимому компоненту исходного словосочетания, а сказуемое, обозначающее глагольное действие, – его главному компоненту. Подобная трансформация возможна в силу того, что в исходных словосочетаниях главный компонент представляет собой девербатив, для которого мотивирующим является глагол, обозначающий действие и состояния некого субъекта, либо немотивированное существительное, соотносимое с глаголом. Ср.: *нарастание магнитного поля ↔ магнитное поле нарастает; миграция молекул ↔ молекулы мигрируют; взаимодействие ионов ↔ ионы взаимодействуют*. Кроме того, словосочетания с субъектным значением родительного падежа трансформируются в сказуемое, выраженное краткой формой причастия или прилагательного, в семантике которых заложено значение признака или свойства. В данном случае имеет место так называемая качественная предикация. Ср.: *сопряженность оператора ↔ оператор сопряжен; необходимость итераций ↔ итерации необходимы; чистота препарата ↔ препарат чист*.

Наименьшее количество субъектных значений (7,94 %) приходится на долю математических текстов устной научной речи, наибольшее (22,83 %) – на долю текстов по биологии. Причины этого явления объясняются экстралингвистическими факторами: в естественно-научных дисциплинах процесс, явления природы, неодушевленный предмет выступают в роли деятеля, который в описываемых конструкциях является субъектом действия. В математике как наиболее абстрактной научной дисциплине деятель такого рода отсутствует и на первый план выдвигается деятельность исследователя и объект, на которой она направлена, поэтому в математике по сравнению с другими научными дисциплинами уменьшается процент субъектных значений за счет увеличения объектных значений.

2. Субъектно-объектное значение родительного приименного присутствует в тех словосочетаниях, зависимый компонент которых при трансформации может в равной мере выступать как в качестве субъекта (в пассивной конструкции), так и объекта действия (в активной конструкции). При этом образуются омонимичные пары. Ср.:



Частотность словосочетаний с данным значением родительного падежа в разных научных

[10] Современная русская устная научная речь. Т. IV. Тексты / под общ. ред. О. А. Лаптевой. М. : Едиториал УРСС, 1999. С. 82.

[11] Там же. С. 84.

[12] Там же. С. 89.

[13] Здесь цифры после существительных обозначают последовательность форм родительного падежа.

дисциплинах неодинакова. Противопоставленными здесь оказываются математика, в которой количество словосочетаний с субъектно-объектным значением родительного прииименного составляет 2,5 %, а также химия и биология, в которых число данных словосочетаний колеблется от 17,6 до 19 %.

3. Объектное значение родительного падежа представлено словосочетаниями, главным компонентом которых является существительное, мотивированное, как и в предыдущей группе с субъектно-объектным значением, переходным глаголом. Однако в отличие от группы словосочетаний с субъектно-объектным значением, глаголы, мотивирующие главный компонент описываемых здесь конструкций, обозначают действия, творческие процессы, акты умственной деятельности, обязательно совершаемые человеком или при его участии, и таким образом исключается возможность самопроизвольных действий или процессов.

Словосочетания, входящие в данную группу, как и в случае субъектно-объектного значения, трансформируются как в активные, так и пассивные конструкции. Кроме того, в данную группу входят словосочетания, главный компонент которых трансформируется в действительное причастие, имеющее в своем составе сему «лицо или предмет, совершающий действие», заключенное в семантике мотивирующего глагола. Зависимый компонент при этом означает объект, на который направлено данное действие. Ср.: *исследователь синтаксиса ↔ исследующий синтаксис; переносчик аминокислот ↔ переносящий аминокислоты; приемник радиации ↔ принимающий радиацию.*

Наибольший процент словосочетаний со значением родительного прямого объекта приходится на долю текстов по математике – 22,1 %, наименьшее – текстов по биологии – 8,03 %.

4. Объектно-определительное значение родительного падежа выделяется на основании того, что в субстантивных словосочетаниях, входящих в состав данной группы, в большей или меньшей степени ощущается объектность или определительность. Это вызвано тем, что, с одной стороны, большинство словосочетаний с объектно-определительным значением родительного прииименного можно трансформировать при помощи глаголов «иметь» или «обладать», что вносит их в разряд определительных. С другой стороны, в их семантике присутствует связь между предметами, явлениями материального мира, что отличает в целом все конструкции с объектным значением. Ср.: *структура ядра, строение аламетицина, состав сказуемого, особенности развития, толщина фильтра, масса электрона, валентность атома.*

Как свидетельствуют количественные данные, родительный параметров, показателей, свойств является наиболее типичным для научной речи, характеризуясь высокой частотностью – 19,03 % (биология), 33,54 % (физика), – входит в семантическое ядро родительного прииименного.

5. Определительное значение родительного падежа является менее типичным для устной научной речи, чем предыдущие четыре группы значений (субъектное, субъектно-объектное, объектное и объектно-определительное) и находится на семантической периферии родительного прииименного. Это объясняется, в частности, тем, что значение принадлежности, которое в историческом плане представляет собой первичное значение прииименного генетива и квалифицируется как одно из наиболее широко распространенных значений родительного прииименного, нетипично для научной речи.

В качестве главных компонентов словосочетаний, образующих данную группу, выступают существительные, означающие абстрактное построение, научное предположение, открытие, научный труд или художественное произведение, появившееся в результате научной или творческой деятельности индивида. Зависимый компонент таких словосочетаний – фамилия исследователя, писателя, поэта или слова «автор», «теоретик» и под. Ср.: *поэзия Пушкина, мысль Белинского, коэффициенты Фурье, теорема Колмогорова.*

Наибольшее количество словосочетаний с данным значением родительного прииименного наблюдается в текстах устных лекций по математике (6,02 %) и литературоведению (6,28 %), где их процент в среднем в три раза превышает количество аналогичных конструкций в прочих научных дисциплинах.

Обсуждение и заключения

Анализ особенностей функционирования генитивных цепочек в текстах современной русской устной научной речи позволяет сделать следующие выводы:

1. Проведено комплексное исследование, итогом которого является классификация значений родительного прииименного в текстах современной устной научной речи.

2. Подтверждена способность родительного прииименного падежа развивать в устной научной речи широкую сеть значений, которые во многом совпадают со значениями, выявленными в письменной научной речи. Эти значения могут варьироваться в зависимости от той или иной научной специальности.

2. Устная форма речи накладывает ограничения на количество компонентов в генетической цепочке. Если в письменной речи их коли-

чество может быть от двух до семи-восьми, то в проанализированных текстах устной научной речи максимальное количество таких компонентов в редких случаях достигает четыре. Можно говорить об ограничении употребления цепочек родительного падежа в устной научной речи, где вырабатываются определенные механизмы допуска книжно-письменных средств в текст.

Список источников

1. Максимов В. И. Стилистика и литературное редактирование. М. : Гардарики, 2004. 651 с.

2. Якобсон Р. О. Поэзия грамматики и грамматика поэзии // Семиотика : сб. ст. М., 1983. С. 462–482.

3. Есперсен О. Философия грамматики. М. : Эдиториал УРСС, 2002. 408 с.

4. Курилович Е. Очерки по лингвистике. М. : Изд. иностран. литер., 1962. 456 с.

5. Филлмор Ч. Дело о падеже // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 10. М. : Прогресс, 1981. 567 с.

6. Буслаев Ф. И. Историческая хрестоматия церковнославянского и древнерусского языков / сост. Б. А. Успенский. М. : Языки славянской культуры, 2004. 856 с.

7. Потебня А. А. Мысль и язык. Избранные работы. М. : Юрайт, 2016. 238 с.

8. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М. : Русский язык, 2001. 718 с.

9. Востоков А. Х. Русская грамматика. М. : Книга по требованию, 2001. 246 с.

10. Шахматов А. А. Синтаксис русского языка. М. : Эдиториал УРСС, 2001. 624 с.

11. Богородицкий В. А. Введение в изучение современных романских и германских языков. М. : Юрайт, 2017. 182 с.

12. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении : учебное пособие. М. : Эдиториал УРСС, 2001. 432 с.

13. Петерсон М. Н. Очерк синтаксиса русского языка. М. ; Пг. : Госиздат, 1923. 131 с.

14. Современная русская устная научная речь. Т. IV. Тексты / под общ. ред. О. А. Лаптевой. М. : Эдиториал УРСС, 1999. 376 с.

References

1. Maksimov V. I. Stylistics and literary editing. Moscow, Gardariki, 2004. 651 p.

2. Yakobson R. O. Poetry of grammar and grammar of poetry. *Semiotika* = Semiotics: collection of art. Moscow, 1983, pp. 462-482. (in Russ.)

3. Espersen O. Philosophy of grammar. Moscow, Editorial URSS, 2002. 408 p.

4. Kurilovich E. Essays on linguistics. Moscow, Foreign Publishing House letter, 1962. 456 p. (in Russ.)

5. Fillmore Ch. The case of the case. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike* = New in foreign linguistics. Issue 10. Moscow, Progress, 1981. 567 p. (in Russ.)

6. Buslaev F. I. Historical anthology of Church Slavonic and Old Russian languages / Comp. B. A. Uspensky. Moscow, Languages of Slavic culture, 2004. 856 p. (in Russ.)

7. Potebnya A. A. Thought and language. Selected works. Moscow, Yurayt, 2016. 238 p. (in Russ.)

8. Vinogradov V. V. Russian language (Grammatical teaching about the word). Moscow, Russian language, 2001. 718 p. (in Russ.)

9. Vostokov A. H. Russian grammar. Moscow, Book on demand, 2001. 246 p. (in Russ.)

10. Shakhmatov A. A. Syntax of the Russian language. Moscow, Editorial URSS, 2001. 624 p. (in Russ.)

11. Bogoroditsky V. A. Introduction to the study of modern Romance and Germanic languages. Moscow, Yurayt, 2017. 182 p. (in Russ.)

12. Peshkovsky A. M. Russian syntax in scientific coverage: Textbook. Moscow, Editorial URSS, 2001. 432 p. (in Russ.)

13. Peterson M. N. Essay on the syntax of the Russian language. Moscow, Petrograd, State publishing house, 1923. 131 p. (in Russ.)

14. Modern Russian oral scientific speech. T. IV. Texts. Under the general. ed. O. A. Lapteva. Moscow, URSS editorial, 1999. 376 p. (in Russ.)

Информация об авторе:

Зайцев А. А. – заведующий кафедрой иностранных и русского языков, канд. филол. наук, доц.

Information about the author:

Zaitsev A. A. – Head Department of Foreign Languages, Associate Professor, Ph.D. (Philology), Doc.

Статья поступила в редакцию 27.05.2022; одобрена после рецензирования 20.06.2022; принята к публикации 22.06.2022.

The article was submitted 27.05.2022; approved after reviewing 20.06.2022; accepted for publication 22.06.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 134–138.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):134-138.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 808.2 – 06(470.67)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_134

«Внешняя» интерференция как причина коммуникативных неудач в условиях дагестанского двуязычия

Эльза Абдулжалиловна Казимова[1*], Уздият Руслановна Сулейманова[2]
[1, 2]Дагестанский государственный университет, Махачкала, Россия
[1]Kazimovaelza@mail.ru[*], https://orcid.org/ 0000-0002-6823-2882
[2]fan1rock1star@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-1219-7501

Аннотация. Статья посвящена определению обусловленных «внешней» интерференцией коммуникативных сбоев в русской речи носителей одного из дагестанских языков. Интерференцией принято называть нарушение норм словоупотребления в русской речи билингвов под влиянием их навыков речи на родном языке. Под «внешней» интерференцией мы рассматриваем перенос знаков и значений родного языка на язык, доминирующий в регионе. Основанные на этом явлении орфоэпические, грамматические и акцентологические ошибки вызывают коммуникативные неудачи, выражающиеся в отсутствии грамотного адекватного воздействия на реципиента, соответственно и в отсутствии адекватной реакции. Именно этим обусловлена актуальность данного исследования. Особенности коммуникативных неудач в статье выявляются посредством анализа отрицательного материала, в частности публичного выступления носителя одного из дагестанских языков на русском языке. В выступлении наблюдается целый ряд орфоэпических, акцентологических, лексических, грамматических и стилистических ошибок. Большая часть нарушений обусловлена влиянием норм родного языка на употребление единиц русского языка. Автор анализируемого материала, воспроизведенного из электронного ресурса https//youtube.com, – носитель даргинского языка, соответственно исследование основано на сопоставительно-типологических особенностях даргинского и русского языков.

Ключевые слова: интерференция, коммуникативные неудачи, билингвизм, орфоэпические нормы, лингвокультурное сообщество, разноуровневая языковая культура

Для цитирования: Казимова Э. А., Сулейманова У. Р. «Внешняя» интерференция как причина коммуникативных неудач в условиях дагестанского двуязычия // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 134–138. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_134.

LINGUISTICS

Original article

«External» interference as a cause of communication failures in the conditions of Dagestan bilingualism

Elza A. Kazimova[1*], Uzdiyat R. Suleymanova[2]
[1, 2]Dagestan State University, Makhachkala, Russia
[1]Kazimovaelza@mail.ru[*], https://orcid.org/ 0000-0002-6823-2882
[2]fan1rock1star@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-1219-7501

Abstract. The article is devoted to the definition of communicative failures caused by «external» interference in the Russian speech of speakers of one of the Dagestan languages. Interference is usually called a violation of the norms of word usage in the Russian speech of bilinguals under the influence of their speech skills in their native language. By «external» interference, we consider the transfer of signs and meanings of the native language to the language that dominates in the region. Orthoepic, grammatical and accentological errors based on this phenomenon cause communicative failures, expressed in the absence of a competent adequate impact on the recipient, respectively, and in the absence of an adequate reaction. This is the reason for the relevance of this

© Казимова Э. А., Сулейманова У. Р., 2022

study. Features of communicative failures in the article are revealed through the analysis of negative material, in particular, a public speech by a speaker of one of the Dagestan languages in Russian. There are a number of orthoepic, accentological, lexical, grammatical and stylistic errors in the speech. Most of the violations are due to the influence of the norms of the native language on the use of units of the Russian language. The author of the analyzed material (reproduced from the electronic resource https//youtube.com) is a native speaker of the Dargin language. Accordingly, the study is based on the comparative typological features of the Dargin and Russian languages.

Keywords: interference, communication failures, bilingualism, orthoepic norms, linguocultural community, multilevel linguistic culture

For citation: Kazimova E. A., Suleymanova U. R. External interference as a cause of communication failures in the conditions of Dagestan bilingualism. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):134-138. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_134.

Введение

Под коммуникативной неудачей мы понимаем недостижение цели инициатором общения (говорящим) вследствие неадекватного использования вербальных единиц. Причиной бывает недостаточная коммуникативная грамотность – умение оперировать средствами реализации коммуникативного намерения, т. е. разноуровневыми языковыми единицами.

Коммуникативные сбои в русской речи дагестанцев чаще обусловлены «внешней» интерференцией, выражающейся в переносе знаков и значений своего лингвокультурного сообщества в язык, в которой они отсутствуют или имеют другое значение [1, с. 197]. Например: *Мероприятия, которые должны делать (= проводить) органы местного самоуправления* (из речи бывшего главы РД М. М. Магомедова). Наблюдается сужение значения русского слова: в дагестанских языках значения слов *«проводить»* и *«делать»* выражаются одним словом. Причиной коммуникативных неудач может быть также «внутренняя» интерференция, выражающаяся в неправильном оперировании единицами неродного языка: знак, имеющий весьма ограниченную «зону» употребления, билингвом универсализируется, воспринимается как характерный для самых разнообразных коммуникативных ситуаций. Например: *Русский ушел (= уехал) себе на Родину* (Из речи Г. Махачева).

Предметом нашего исследования являются в основном коммуникативные неудачи, обусловленные «внешней» интерференцией.

Обзор литературы

Неправильное оперирование средствами доминирующего языка в условиях дагестанского двуязычия, зачастую вызванное интерференцией, не остается незамеченной лингвистами. За эффективность общения отвечает в первую очередь коммуникативный компонент культуры речи, но это не означает, что нормативный и этический компоненты не значимы для эффективности общения. Нарушение нормативности может привести просто к непониманию [2, с. 130].

Публичными людьми поликультурного региона, высокий социальный статус которых диктует необходимость корректного использования разноуровневых единиц доминирующего языка, не соблюдаются нормы. «Аграмматичность» речи приводит к затруднениям в общении менее существенным, чем коммуникативные неудачи, вызванные прагматическими факторами [3, с. 57]. Правильность и точность речи обеспечивает коммуникативную удачу в виде адекватного воздействия на публику и соответствующей ее реакции. Чем выше уровень владения доминирующим языком, тем продуктивнее говорящий решает задачи в условиях поликультурной среды.

В трудах, посвященных культуре речи в полиязыковой среде, Т. И. Магомедова отмечает необходимость изучения интерферентных явлений: «Разнородные явления интерференции, снижающие культуру русской речи, должны быть максимально изучены и учтены при внедрении тех или иных технологий культурно-речевого воздействия» [4, с. 70].

Решению вопросов интерференции в многоязыковой среде посвящено сопоставительно-типологическое исследование Э. А. Казимовой, одного из авторов данной статьи. На материале интерферентных ошибок в русской речи дагестанских чиновников автором выявляются причины затруднений в овладении правильной речью на неродном языке [5, с. 64].

Материалы и методы

Материалом для анализа послужили полученные из электронного ресурса https//youtube.com публичные выступления дагестанского общественного деятелей. В ходе анализа фактического материала использован также междисциплинарный подход, предполагающий привлечение данных смежных наук при описании речевых актов.

Результаты исследования

Особенности коммуникативных неудач наиболее ярко проявляются при анализе отрицательного материала в общении коммуникантов, принадлежащих разным лингвокультурным

сообществам, в частности в общении дагестанцев с русскими или между собой. Рассмотрим коммуникативные сбои, обусловленные «внешней» интерференцией, иными словами, использованием знаков и значений даргинского языка в русской речи:

Эт[у]т г[у][д] прошло без [к]аких-либо негати[в$_о$]н[и][х] [ja]влений (Этот год прошел без каких-либо негативных явлений). Так, в первых двух словах приведенной конструкции следует отметить произношение [у] вместо [о], при этом гласные находятся в сильной позиции. Объясняется такая замена отсутствием звука [о] в даргинском языке. В слове *негативн[и]х* вместо [ы] говорящий произносит [и]. Причина тому – отсутствие [ы]. В слове *[ja]влений* вместо звука [и], склонного к [э] в первой слабой позиции после мягкого согласного (по орфоэпическим нормам русского языка), билингв произносит открытый звук [а]. Причиной является отсутствие редукции гласных звуков в даргинском языке. В этой же конструкции в слове *год* конечный согласный [д] произносится со всеми отличительными признаками. Это не соответствует орфоэпическим нормам русского языка. Согласно фонетическому закону конца слова все звонкие на конце подвергаются оглушению, что не происходит у носителя даргинского языка. Объясняется это тем, что в даргинском языке на конце слова звонкие не оглушаются. Согласный [к] в слове *каких-либо* в абсолютно сильной позиции, однако его произношение не соответствует нормам: в приведенном контексте он произносится с придыханием. Обусловлено это тем, что система консонантизма дагестанских языков представлена фарингальными, ларингальными, абруптивными, геминированными звуками. В даргинском языке заднеязычные согласные носителями некоторых диалектов произносятся с придыханием. Как известно, [в] в русском языке является губно-зубным, однако в слове *негати[в$_о$]ных* согласный [в] произносится как губно-губной. Такая артикуляция объясняется отсутствием в даргинском языке (как и во многих дагестанских) губно-зубного [в]. Таким образом, неправильное произнесение согласных звуков носителем даргинского языка можно квалифицировать как интерференцию в системе консонантизма. В приведенном предложении, помимо фонетической интерференции, встречается и грамматическая: *год прошло*. Здесь прослеживается отсутствие согласования существительного и глагола в роде. Связано это с тем, что принципы деления существительных на классы в дагестанских языках не совпадают с принципами родовой дифференциации в русском языке. Другими словами, род в даргинском языке не выражается морфологически: существуют средства, указывающие на класс разумных и неразумных. Соответственно, грамматическое значение рода в этом языке выражается классовыми показателями: *хьунул **р**акIиб (женщина пришла), мургул **в**акIиб (мужчина пришел), кьял **б**акIиб (корова пришла)*. Именно этим объясняется отсутствие согласования в роде в сочетании год прошло.

С[у][в$_о$]местн[о] про[в$_о$]ели огромную работу для выполнения поставленн[и]х задач (Совместно провели огромную работу по выполнению поставленных задач). Здесь также наблюдается замена звука [о] звуком [у], губно-губной [в$_о$], произнесение [а] вместо [о]. Это лишний раз подтверждает закономерность и обусловленность интерференцией отмеченных выше коммуникативных неудач в русской речи даргинца. В сочетании *«для выполнения»* наблюдается также нарушение грамматической нормы, выразившейся в неправильном употреблении предлога *для*. Объясняется это тем, что в даргинском языке нет предлогов. Отношения между словами в предложениях определяются послелогами. Это влечет или игнорирование предлогов, или их неправильное употребление носителями указанного языка. Так, в синтагме *по сравнению республиканскими тренерами» (по сравнению с республиканскими тренерами)* опущен предлог с. Здесь же наблюдается акцентологическая ошибка: в слове *тренерами* неправильно поставлено ударение. В даргинском языке ударение акустически слабое, малоподвижное и не выполняет смыслоразличительной функции. Соответственно, коммуникативные неудачи, выражающиеся в грамматической и акцентологической интерференции, также являются закономерностью в русской речи даргинцев.

Перв[и]й, значит, задачу по площадям м[и] решили (Первую задачу по площадям мы решили). Здесь, помимо ошибок в системе вокализма (замена [ы] гласной [и]), прослеживается также грамматическая ошибка – *первый задачу.* Зависимое слово не согласуется с главным ни в роде, ни в падеже. Обусловлено это тем, что в даргинском языке числительное (порядковое) и прилагательное не являются зависимыми от существительного частями речи. Они примыкают к существительному по смыслу: *халаси дубура (большая гора), халаси шара (большое озеро), халаси къаркъа (большой камень)*. Соответственно, в указанном языке эти части речи не согласуются с существительными в роде, числе и падеже.

Там есть хорошая ферма. М[и] его отремонтировали (Там есть хорошая ферма. Мы её отремонтировали). В данном примере, помимо фонетической (замены [ы] звуком [и]), прослеживается и грамматическая ошибка: нару-

шение сочетания местоимения и существительного. Средством связи второго предложения с предыдущим является личное местоимение *его*. Словом, которое заменяется данным местоимением, является существительное женского рода *ферма*. Соответственно, следовало бы использовать личное местоимение *ее*. Подобная ошибка – частое явление в русской речи дагестанцев. Обусловлено это тем, что в дагестанских языках, как было отмечено выше, морфологического выражения рода нет. Есть только показатели, определяющие разделение на класс разумных и неразумных. Отмеченная ошибка прослеживается и в предложении: *Се[г]одня на кудагинском ферме м[и] содержим вновь пр[е]обретенный 80 голов скота (Сегодня на кудагинской ферме мы содержим вновь приобретенные 80 голов скота)*. Здесь мы слышим нарушение некоторых орфоэпических норм. Согласно буквенному произношению, носитель даргинского языка в слове *се[г]одня* перед лабиализованным гласным вместо необходимого [в] произносит [г]. Следование билингвов буквенному произношению скорее объясняется преимущественной адаптацией их речевого аппарата к произнесению звуков родного языка. Орфоэпическая ошибка в слове *пр[е]обретенный* объясняется скорее незнанием орфографических норм русского языка, в частности правописания приставок *пре-* и *при-*. Соответственно, квалифицировать такую коммуникативную неудачу, как интерференцию не следует. Грамматическая ошибка допущена и в сочетании *приобретенный восемьдесят голов*. В русском языке причастие согласуется с определяемым словом в роде, числе и падеже. В данном случае отсутствует такое согласование: в даргинском языке причастие не изменяется при сочетании с определяемым словом, в какой бы форме последнее ни стояло.

Довольно часто в русской речи даргинцев отмечается употребление лабиализованного [у] вместо [и] или [ы] после губно-губных согласных. Например: *Сам[и]й возможн[и]й вариант получения приб[у]ли человеку – эт[у] аграрн[и]й сект[у]р*. В слове *прибыли* выступающий произносит *приб[у]ли*. Это обусловлено тем, что речевые органы, адаптированные на произнесение звуков родного языка, после произнесения губно-губного звука не успевают пройти стадию рекурсии.

Кроме разобранных нами до этого коммуникативных неудач в русской речи дагестанцев наблюдаются ошибки, не обусловленные интерференцией. Это, прежде всего, злоупотребление словами-паразитами, а также повтор одних и тех же слов в обозримом участке речи. Чаще это квалифицируется как нарушение лексических норм и объясняется недостаточностью запаса слов: *Образ[у]вание, значит, очень важный, значит, напра[в$_{о}$]ление раб[у]т[и] (Образование – очень важное направление работы)*. В данном случае коммуникативная неудача выразилась в ряде ошибок: грамматической (отсутствии согласования в конструкции *важный направление*), орфоэпических (вместо [о] произносится [у]; вместо [ы] произносится [и]), речевых (употребление слова-паразита и неоправданный лексический повтор).

В русском языке числительные управляют именами существительными, требуя необходимой падежной формы. В даргинском же языке после числительных существительные употребляются в начальной форме. Этим объясняется грамматическая ошибка в сочетании *по одному по два челове[к]* в контексте *В каждой шк[у]ле по одному по два челове[к] (В каждом классе по одному по два человека)*.

Необходимо заметить, что в некоторых случаях в русской речи носителя даргинского языка звук [о] в слабой позиции не заменяется звуком [у], а произносится со всеми отличительными признаками (как в сильной позиции): *Реализ[о]вать м[и] мо[ж]ем наши продукцию бе[з] каки[х]-либо проблем*. Объясняется это тем, что даргинскому языку нехарактерна редукция, к тому же носители этого языка часто следуют буквенному произношению. В слове *м[у][ж]ем* согласный *[ж]* произносится полумягко, что нехарактерно русской орфоэпии. В даргинском языке, как и в большинстве дагестанских языков, нет корреляции согласных звуков по звонкости-глухости. В фонетическом слове *бе[з] каки[х]-либо [з]* перед глухим *[к]* не оглушается. Даргинскому языку не характерны комбинаторные звуковые процессы.

Обсуждение и заключения

Проведенное сопоставительно-типологическое исследование было направлено на выявление ошибок на уровне грамматического оформления, произношения и словоупотребления, обусловленных внешней интерференцией в русской речи даргинцев. Это способствует, в первую очередь, выявлению причин коммуникативных неудач и затруднений в овладении правильной речью на доминирующем в данном регионе языке. Нарушение орфоэпических, грамматических и лексических норм в условиях двуязычия – для большинства закономерное явление. Однако некоторые из описанных ошибок обусловлены незнанием правил русского языка.

Воспроизведенные в статье коммуникативные сбои сопровождаются коррелятивным, сопоставительно-типологическим анализом интерферентных явлений. Материалом для анализа послужили полученные из электронного ресурса https//youtube.com публичные выступления

дагестанских общественных деятелей. Цель исследования – решение чисто прикладных задач по элиминации коммуникативных неудач. Теоретический и практический материал исследования может быть использован при обучении русскому языку как неродному, а также при выявлении фонетической интерференции в русской речи дагестанцев.

Список источников

1. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. 682 с.

2. Виноградов С. И. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения. М., 1996. С. 139–151.

3. Агапова С. Г. Основы межличностной и межкультурной коммуникации. Минск : Феникс, 2004. 282 с.

4. Магомедова Т. И. Дагестанская полиязыковая среда: история, современное состояние, дидактический аспект // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. С. 66–72.

5. Казимова Э. А., Курбанова С. Н. Интерферентные явления в речи дагестанских чиновников // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. Махачкала, 2018. С. 63–68.

References

1. Linguistic encyclopedic dictionary. Moscow, 1990. p. 682. (in Russ.)

2. Vinogradov S. I. Normative and communicative-pragmatic aspects of the culture of speech. *Kul'tura russkoj rechi i effektivnost' obshcheniya* = Culture of Russian speech and communication efficiency. Moscow, 1996. P. 139-151. (in Russ.)

3. Agapova S. G. Fundamentals of interpersonal and intercultural communication. Minsk, Phoenix, 2004. 282 p. (in Russ.)

4. Magomedova T. I. Dagestan multilingual environment: history, current state, didactic aspect. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena* = Proceedings of the A. I. Herzens Russian State Pedagogical University, 2008. P. 66-72. (in Russ.)

5. Kazimova E. A. Kurbanova S. N. Interference phenomena in the speech of Dagestan officials. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Gumanitarnye nauki* = Bulletin of the Dagestan State University. Series 2: Humanities. Makhachkala, 2018. P. 63-68. (in Russ.)

Информация об авторах:

Казимова Э. А. – доцент кафедры русского языка, канд. филол. наук, доц.

Сулейманова У. Р. – магистрант профиля подготовки Русский язык в полиязыковом пространстве.

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about authors:

Kazimova E. A. – Associate Professor of the Department of the Russian Language, Ph.D. (Philology), Doc.

Suleimanova U. R. – Master's Degree student by profile of training Russian language in multilingual space.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 20.03.2022; одобрена после рецензирования 05.04.2022; принята к публикации 08.04.2022.

The article was submitted 20.03.2022; approved after reviewing 05.04.2022; accepted for publication 08.04.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 139–145.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):139-145.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 811.1/.8.
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_139

Кроссворд как продукт метаязыковой деятельности носителей языка

Михаил Александрович Кравченко
Ростовский государственный университет путей сообщения, Ростов-на-Дону, Россия, mak@rgups.ru,
http://orcid.org/0000-0002-6776-4131

Аннотация. Данная работа посвящена изучению средств кодирования номинаций в кроссвордах, имеющих свои канонические жанровые характеристики и выступающих одновременно порождением и воплощением массовой культуры. Объектом исследования выступают кроссвордные тексты, а именно метаязыковые операции, которые лежат в основе построения кроссвордных дескрипций. Средства кодирования номинаций в кроссвордах, представляющих безусловный интерес для семиотики, получили название интерпретантов закодированных знаков. Интерпретанты создаются составителями кроссвордов на базе определенных принципов, отражающих механизмы работы метаязыкового сознания. В процессе рефлексии над семантикой слова и в ходе построения интерпретанты метаязыковое сознание обращается к структурам языкового и внеязыкового знания. Соответственно в результате операций метаязыкового сознания, а также в зависимости от природы семантического материала, задающего зоны поиска энигмата, могут образовываться интерпретанты языкового, когнитивного и смешанного типов. Наибольшей частотностью среди интерпретант языкового типа характеризуются кроссвордные дескрипции, кодирующие номинации через описание сигнификата, конституируемого совокупностью общих, существенных, значимых для выделения определенного класса предметов, признаков, через которые интерпретируются закодированные слова. Когнитивные интерпретанты фиксируют обращение метаязыкового сознания к структурам внеязыкового знания: семантические «подсказки» лежат за пределами собственно языковой семантики. Здесь выделяются «пропозициональные» интерпретанты, которые реализуются прозрачными и конкретными формулировками кроссвордных заданий, и «инференциальные» интерпретанты, путь к разгадке которых лежит через инференцию. Наличие интерпретантов смешанного типа, реализующихся с помощью двухчастных дескрипций, говорит о тесном взаимодействии и взаимопроникновении языковых и внеязыковых структур сознания. Проведенное исследование позволяет предположить, что кроссвордные тексты являются феноменом не языка, а метаязыка. В кроссвордных дескрипциях фиксируются результаты операций метаязыкового сознания, цель которых заключается в описании компонентов семантики зашифрованных номинаций.

Ключевые слова: кроссворд, дескрипция, номинация, кодирование и декодирование знака, интерпретанта, метаязыковое сознание, внеязыковое знание, метаязыковые операции, метатекст, метаязыковая рефлексия

Для цитирования: Кравченко М. А. Кроссворд как продукт метаязыковой деятельности носителей языка // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 139–145. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_139.

LINGUISTICS

Original article

Crossword puzzle as a product of metalanguage activity of native speakers

Mikhail A. Kravchenko
Rostov State Transport University, Rostov-on-Don, Russia, mak@rgups.ru,
http://orcid.org/0000-0002-6776-4131

Abstract. This work is devoted to the study of the means of coding nominations in crosswords, having their own canonical genre characteristics and acting simultaneously as the generation and embodiment of mass culture.

© Кравченко М. А., 2022

The object of the study is a crossword text, namely metalanguage operations that underlie the construction of crossword descriptions. The means of encoding nominations in crosswords, which are of unconditional interest to semiotics, have been called interpreters of encoded signs. Interpreters are created by crossword compilers on the basis of certain principles reflecting the mechanisms of metalanguage consciousness. In the process of reflection on the semantics of a word and during the construction of an interpreter, metalanguage consciousness turns to the structures of linguistic and extra-linguistic knowledge. Accordingly, as a result of the operations of metalanguage consciousness, as well as depending on the nature of the semantic material that defines the enigma search zones, interpreters of linguistic, cognitive and mixed types can be formed. The greatest frequency among the interpreters of the language type is characterized by crossword descriptions encoding nominations through the description of the signature, constituted by a set of common, essential, significant for the allocation of a certain class of objects, signs through which the encoded words are interpreted. Cognitive interpreters fix the appeal of metalanguage consciousness to the structures of extra-linguistic knowledge: semantic «hints» lie beyond the limits of linguistic semantics proper. There are «propositional» interpreters, which are implemented by transparent and specific formulations of crossword puzzles, and «inferential» interpreters, the way to unravel which lies through inference. The presence of mixed-type interpretants, realized with the help of two-part descriptions, indicates close interaction and interpenetration of linguistic and extra-linguistic structures of consciousness. The conducted research suggests that crossword texts are not a phenomenon of language, but a metalanguage. Crossword descriptions record the results of metalanguage consciousness operations, the purpose of which is to describe the components of the semantics of encrypted nominations.

Keywords: crossword, description, nomination, encoding and decoding of the sign, interpreter, metalanguage consciousness, extra-linguistic knowledge, metalanguage operations, metatext, metalanguage reflection

For citation: Kravchenko M. A. Crossword puzzle as a product of metalanguage activity of native speakers. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):139-145. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_139.

Введение

Кроссворд представляет собой распространенный вид интеллектуальной игры, преследующий, как правило, развлекательные цели. Современный кроссворд выступает одновременно порождением и воплощением массовой культуры. Свои канонические жанровые характеристики он приобрел в предыдущем столетии (краткая история появления и развития кроссвордов изложена в ряде работ [1–3]. Сразу отметим, что под кроссвордами мы понимаем любые разновидности игр-задач («классические», скандинавские, китайские, венгерские кроссворды и др.), в которых с помощью некоторых дескрипций зашифрованы определенные номинации.

Базовой структурной единицей кроссворда является кроссвордная ячейка, которая формируется единством дескрипции (энигматора, кроссвордного ключа) и зашифрованной номинации (энигмата, отгадки). При этом дескрипция, содержащая информацию о закодированном слове, образует поверхностную (вербализованную) часть кроссвордной ячейки, а кодируемая номинация – глубинную (невербализованную) часть. Последняя, по условиям игры, подлежит расшифровке в результате интерпретации дескрипции. Кодирование и декодирование знака выступают как два компонента, образующих диалогическое единство акта непрямой коммуникации между составителем кроссворда и его интерпретатором.

Составители кроссвордов прибегают к различным знаковым средствам кодирования номинаций. К средствам кодирования относятся единицы разнообразных семиотических систем, выступающие в качестве термов дескрипции. Основными средствами кодирования номинаций являются: 1) семиотизированные изображения предметов или явлений, прямо отсылающие к референту знака, тем самым кодирование реализуется через прием остенсивной референции: *{изображение арфы}* → <*арфа*> («Зятек и компания», 2022, № 4); *{изображение лемура}* → <*лемур*> («Кот-сканворд», 2022, № 5); *{изображение пагоды}* → <*пагода*> (там же); 2) образные знаки-символы, способные к толкованию значения слова благодаря устоявшимся ассоциативным связям между представленным образом и компонентами значения слова: *{логотип компании «Рено»}* → <*рено*> («Зятек и компания», 2022, № 4); *{графическая схема-образ атома}* → <*атом*> (там же); *{знак-образ любви}* → <*любовь*> (там же); 3) знаки формальных семиотических систем, называющие и определяющие сущности, которые имеют параллельные языковые номинации: $(a + b)^2 = x^2 - y$ → <*уравнение*> («Зятек и компания», 2022, № 4); $\underset{118.69}{Sn}^{50}$ → < олово > (там же); $\underset{92.9064}{Nb}^{41}$ → <ниобий> (там же); 4) языковые знаки, определяющие значение зашифрованного слова через собственную семантику: *Губерния ныне* → <*область*>

(«Дарья. Сканворд», 2022, № 8); *Центр вращения* → <*вал*> («Кот-сканворд», 2022, № 5); *Личная антипатия организма* → <*аллергия*> («Хит-сканворд», 2004, № 7).

Изучение средств кодирования номинаций в кроссвордах представляет безусловный интерес для семиотики. В сферу интересов лингвистики, прежде всего, входит исследование языковых средств описания семантики зашифрованных слов. Как было нами установлено ранее, язык кроссвордов открывает перед лингвистами широкие перспективы для исследований [4]. В настоящий момент можно констатировать, что изучение языка кроссвордов протекает в русле целого ряда лингвистических направлений. Краткий обзор указанных направлений исследований проведем с соблюдением хронологического принципа.

Обзор литературы

Впервые в отечественной лингвистике язык кроссвордов рассматривался с позиций лингвокультурологии [5]. Для данного направления лингвистики характерен подход, при котором язык кроссвордов воспринимается в качестве своеобразного зеркала национальной концептосферы. В работах лингвокультурологической направленности убедительно показано, что кроссвордные дескрипции формулируются преимущественно в контексте действующих культурных ценностей и стереотипов. Именно этим объясняется высокая частотность обращения к прецедентным феноменам в процессе кодирования номинаций [6–8]. После введения кроссвордов как специфического языкового материала в поле внимания ученых-лингвистов получили развитие структурно-семантические исследования языка кроссвордов [2; 9–14]. В работах был установлен и описан перечень языковых приемов, используемых в дескрипциях для интерпретации семантического поля зашифрованной номинации; изучены основные признаки кроссвордных текстов; нашли отражение вопросы использования в кроссвордах отдельных лексико-семантических групп слов. Изучение языка кроссвордов проводилось также в русле когнитивно-дискурсивной парадигмы исследований [1; 14]. Кроссворд рассматривается как проявление дискурса особого типа – энигматического дискурса, направленного на решение интеллектуальных задач. Релевантность использования когнитивно-дискурсивных сценариев при исследовании языка кроссвордов объясняется когнитивной природой кроссворда. Создатель и интерпретатор кроссвордной дескрипции оперирует структурами лингвистического и энциклопедического знания. Декодирование зашифрованной номинации становится возможным благодаря получению выводного знания при анализе когнитивного фона дескрипции.

Обильный и разнообразный языковой материал, который представляют собой кроссвордные тексты, позволил сформироваться отдельному направлению лингвистических исследований кроссворда, в задачи которого входит описание феномена языковой игры. В такого рода исследованиях акценты смещаются в сторону установления механизмов языковой игры [7; 15; 16].

Материалы и методы

В настоящей статье мы, опираясь на теоретическую базу, сложившуюся в отечественной лингвистике в области исследования языка кроссвордов, попытаемся выйти за пределы проблематики описанных направлений. По нашему мнению, изучение языка кроссвордов в русле указанных направлений во многом было обусловлено яркостью и релевантностью самого языкового материала, позволяющего наглядно иллюстрировать отдельные положения лингвистической теории. При этом природа кроссворда как особого типа текста малого объема четкого и однозначного определения не получила.

Мы предлагаем рассмотреть кроссворд как продукт метаязыковой деятельности носителей языка. Несмотря на тот факт, что современные кроссворды зачастую создаются при непосредственном участии специальных компьютерных программ (чаще всего создание кроссворда напоминает подход к переводу иноязычного текста с помощью программы, когда переводчик сначала «прогоняет» исходный текст через компьютерную программу, а затем корректирует полученный вариант), мы полагаем вполне обоснованным рассматривать кроссворды как продукт деятельности носителей языка. Специальная компьютерная программа в полной мере имитирует речемыслительную деятельность человека по созданию кроссвордных ячеек. Даже «искусственные» кроссворды создаются либо на базе корпуса использованных ранее дескрипций, либо моделируют потенциально возможные дескрипции. Носители языка не имеют конкретных референтов и рассматриваются в статье как обобщенная категория, как инвариант коллективного сознания определенной лингвокультурной общности.

Объектом нашего исследования выступают кроссвордные тексты. В качестве предмета исследования рассматриваются метаязыковые характеристики кроссвордных текстов.

Цель статьи заключается в изучении и описании метаязыковых операций, лежащих в основе построения кроссвордных дескрипций.

Результаты исследования

Психическим субстратом метаязыковой деятельности является механизм метаязыкового

сознания, с помощью которого осуществляется рефлексия над фактами языка и речи. Процедуры кодирования и декодирования (загадывания и разгадывания) слова в кроссворде суть акты метаязыковой рефлексии. Текст вербализованной части кроссворда, оформленный в виде дескрипции, представляет собой метатекст, элементы которого лишены свойства внешней референции, и их значения лишь синтезируют компоненты значения зашифрованного слова. Можно утверждать, что элементы кроссвордной дескрипции употребляются исключительно в метаязыковой функции. Тем самым в кроссвордных дескрипциях манифестируются интерпретанты зашифрованных знаков.

Под интерпретантой в современных семиотике и лингвистике понимают «… цепочку знаков, которая разъясняет / интерпретирует знак» [17, с. 380]. Принято считать, что «… интерпретанты знака фиксируют итоги семиотической операции, называемой «знак за знак»» [17, с. 297]. Однако в рамках нашего исследования мы предлагаем расширить трактовку термина *интерпретанта*. В интерпретанте мы видим не просто статическую семиотическую сущность, но одновременно процесс и результат операции метаязыкового сознания по описанию значения слова.

Необходимо отметить, что метаязыковая деятельность в кроссвордах имеет два направления. Первый вектор связан с процедурами кодирования энигматов и направлен на создание интерпретанты для вербализованной части кроссворда. Это направление можно определить как семасиологическое ввиду того, что метаязыковая рефлексия проходит путь от заданного слова до описания его значения (составление кроссворда). Обратный вектор устремлен в сторону декодирования. Это направление метаязыковой деятельности можно назвать ономасиологическим, так как процесс поиска в семантическом пространстве задан рамкой от содержания к выражению, от предметного ряда к обозначению (разгадывание кроссворда). Указанные направления метаязыковой деятельности требуют в процессе своего изучения использование различного научно-исследовательского аппарата. В изучении результатов семасиологического направления метаязыковой деятельности релевантными оказываются методы семантического анализа (наблюдения, таксономии и перефразирования) с использованием элементов компонентного и концептуального анализа. Что касается результатов ономасиологического направления, то для их изучения целесообразно использование психолингвистических методик. Будучи ограниченными рамками статьи, мы сконцентрируем внимание на анализе результатов семасиологического направления метаязыковой деятельности, иными словами, на анализе кроссвордных дескрипций.

Как было отмечено выше, дескрипции моделируют значение зашифрованной номинации, формируют «ключ» для отгадки. Кроссвордные дескрипции получают самые разнообразные способы языкового воплощения: развернутые дефиниции, перифразы, использование синонимических, гиперо-гипонимических, антонимических рядов и др. Способы толкования значений зашифрованных номинаций получили подробное описание в работах структурно-семантического направления исследования языка кроссвордов. Поиск научной новизны в исследовании языка кроссвордов смещается в сторону установления и описания таксономических характеристик интерпретанты как операций метаязыкового сознания.

Анализ собранного эмпирического материала (картотека примеров составляет около 15 тысяч кроссвордных ячеек, собранных за период с 2002 по 2022 гг.) позволяет утверждать, что интерпретанты создаются составителями кроссвордов на базе определенных принципов. Эти принципы отражают механизмы работы метаязыкового сознания. В процессе рефлексии над семантикой слова и в ходе построения интерпретанты метаязыковое сознание обращается: 1) к структурам языкового знания; 2) к структурам внеязыкового знания; 3) одновременно к первым и вторым. Соответственно в результате операций метаязыкового сознания могут образовываться интерпретанты языкового, когнитивного и смешанного типов. Последовательно рассмотрим каждый из типов интерпретант.

Интерпретанты языкового типа в процессе кодирования номинаций апеллируют либо к структурам лексического значения зашифрованного слова, либо к его потенциальным синтагматическим связям. Апеллирование к лексическому значению нацелено, как правило, на его ядерные компоненты: сигнификат или денотат. Кроссвордные дескрипции, кодирующие номинации через описание сигнификата, мы будем называть сигнификативными интерпретантами. Они характеризуются наибольшей частотностью среди интерпретант языкового типа. Это объясняется тем, что сигнификат конституируется совокупностью общих, существенных, значимых для выделения определенного класса предметов, признаков. Именно через них интерпретируется закодированное слово: *Плодовый кустарник* → <*ирга*> («Кот-сканворд», 2022, № 5); *Единица длины стиха* → <*стопа*> (там же); *Поведенческий образ или отличительные черты творчества какого-либо художника или писателя, его стиль* → <*манера*> (там же); *Склад на мельни-*

це → <амбар> («Тещин язык», 2005, № 17); *Велосипедная дорожка → <трек>* («Дарья. Сканворд», 2022, № 8).

Апеллирование к денотату или объему понятия является характерным признаком денотативных интерпретант. Последние используются, как правило, при кодировании слов с конкретным значением, так как у них денотативный аспект значения особенно развит. Типичным примером подобной операции метаязыкового сознания служат кроссвордные ячейки, термы дескрипции и номинации которых состоят в гипогиперонимических отношениях: *Лапти, галоши, туфли → <обувь>* («Подарок судьбы», 2004, № 41); *Малина, смородина → <ягода>* («За рублем. Сканворды», 2005, № 18); *И биология, и химия → <наука>* («Кот-сканворд», 2022, № 5); *И украинец, и белорус → <славянин>* (там же); *Рококо → <стиль>* («Дарья. Сканворд», 2022, № 8). Термами приведенных дескрипций выступают когипонимы, видовые семы которых входят в структуру денотата родового термина – гиперонима. Однако обратное (дедуктивное) кодирование от гиперонима к гипониму не является денотативной интерпретантой ввиду того, что терм дескрипции, актуализируя гиперсему, апеллирует к сигнификату значения.

Как известно, семантика слова может быть определена через его дистрибуцию. Этим объясняется тот факт, что разновидностью языковых интерпретант выступают метаязыковые операции, моделирующие потенциальные контексты употребления слов. Такого рода интерпретанты мы называем дистрибутивными. Они апеллируют не к лексическому значению номинации, а к ее сочетаемости: *Лодка налетела на ... → <мель>* («Подарок судьбы», 2004, № 41); *золотоносная ... → <жила>* («Магазин сканвордов», 2002, № 39); *Интересная ... для беседы → <тема>* («Три семерочки», 2004, № 23); *Немой ... совести → <укор>* («Зятек и компания», 2022, № 4); *Ни рыбы, ни ... →* <мясо> («Кот-сканворд», 2022, № 5).

Когнитивные интерпретанты фиксируют обращение метаязыкового сознания к структурам внеязыкового знания. В данном случае семантические «подсказки» лежат за пределами собственно языковой семантики. Аналогично языковым интерпретантам, когнитивные интерпретанты характеризуются гетерогенностью. По нашему мнению, целесообразно говорить о двух принципах образования когнитивных интерпретант. В соответствии с первым из них метаязыковое сознание осуществляет прямое обращение к структурам внеязыковых знаний и опыта, к компонентам когнитивной базы интерпретатора. Обращение нацелено на содержательные константы, на то, что в современной лингвистике принято называть «пропозициональным знанием». Такого рода интерпретанты мы определяем как «пропозициональные». В большинстве случаев они реализуются прозрачными и конкретными формулировками кроссвордных заданий. Читатель кроссворда оказывается в ситуации, когда он в силу индивидуальных особенностей своей когнитивной базы либо знает ответ на поставленный вопрос, либо разгадка оказывается для него недоступна. Вероятность расшифровки таких дескрипций путем «догадки» следует оценивать как низкую: *Модник хрущевских времен → <стиляга>* («Дарья. Сканворд», 2022, № 8); *Иуда как ученик → <апостол>* (там же); *Зловещее ведомство Берии → <НКВД>* («Зятек и компания», 2022, № 4); *В какой стране находится гора Килиманджаро? → <Танзания>* («Кот-сканворд», 2022, № 5); *Мечтательница из «Алых парусов» Грина → <Ассоль>* (там же).

Другой принцип образования когнитивных интерпретант заключается в непрямом обращении к структурам внеязыковых знаний и опыта. Путь к структурам знания и соответственно к разгадке лежит через инференцию. Такого рода интерпретанты запускают процедуры получения выводного знания, поэтому мы определяем их как инференциальные. Они реализуются дескрипциями-перифразами, зачастую содержащими в себе элементы игрового начала. Расшифровка таких дескрипций обеспечивается не наличием в сознании интерпретатора узкопрофессиональных статичных когниций, а его способностью оперировать структурами выводного знания: *Шампур для вампира → <кол>* («Кот-сканворд», 2022, № 5); *«Этаж» многослойного торта → <корж>* («Зятек и компания», 2022, № 4); *Пустышка во рту малышки → <соска>* (там же); *Угол ноги → <колено>* («Кот-сканворд», 2022, № 5); *Копилка уроков жизни → <опыт>* (там же).

Наконец, значительное количество интерпретант представляет собой результаты метаязыковых операций, апеллирующих одновременно к структурам языкового и внеязыкового знания, что оправдывает их причисление к интерпретантам смешанного типа. Само наличие интерпретант смешанного типа говорит о тесном взаимодействии и взаимопроникновении языковых и внеязыковых структур сознания. В этой связи оправданным выглядит высказывание о том, что «… разгадывание кроссворда – это уникальная процедура совмещения когниции и языка как сущностей, принадлежащих человеку и характеризующих его» [8, с. 120]. Опираясь на указанный факт, позволим себе высказать предположение, что фундаментальное разграничение языковых и внеязыковых структур сознания не имеет под собой бесспорных онтологических

оснований, но объясняется скорее стремлением современной науки к всеобщей типологизации объектов исследования, приверженностью ученых существующим научным классификациям. Интерпретанты смешанного типа, как правило, реализуются с помощью двухчастных дескрипций, первая часть которых задействует языковые структуры сознания и представлена словом-классификатором с большим объемом понятия и соответственно широкой, размытой референцией; вторая часть обращается к внеязыковым структурам, выступающим в роли дифференциального признака, сужающего зону семантического поиска: *Плод к рябчику* → <*ананас*> («5х5 пятерка», 2005, № 16); *Газ – рекламный «светлячок»* → <*неон*> («Тещин язык», 2005, № 17); *Сорт французского сыра* → <*бри*> («Кот-сканворд», 2022, № 5); *Живой металл* → <*ртуть*> (там же); *Минерал, камень вождей* → <*оникс*> («Дарья. Сканворд», 2022, № 8).

Обсуждение и заключения

Подводя итоги исследования, отметим, что кроссвордные тексты являются феноменом не языка, а метаязыка. Кроссворд представляет собой продукт метаязыковой деятельности носителей языка. В кроссвордных дескрипциях фиксируются результаты операций метаязыкового сознания, цель которых заключается в описании компонентов семантики зашифрованных номинаций. Названные результаты получают форму интерпретант закодированных знаков. В зависимости от принципов организации метаязыковых операций, а также в зависимости от природы семантического материала, задающего зоны поиска энигмата, выделяются интерпретанты языкового, когнитивного и смешанного типов.

Список источников

1. Селиванова Е. А. Категоризация как ключ энигматического дискурса (на материале русских кроссвордов) // Вісник Одеського національного університету. Філологія. 2013. Т. 18. № 2 (6). С. 111–120.

2. Смольников С.Н. Идентификация и референция имени собственного в кроссворде // Вестник Череповецкого государственного университета. Серия: Филологические науки. 2013. Т. 2. № 4. С. 84–87.

3. Вивич Е. «Убейте время с пользой»: трансформация кроссворда после перестройки // Шаги / Steps. 2019, Т. 5. № 4. С. 239–259.

4. Кравченко М. А. Язык кроссвордов: направления и перспективы исследования // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2005. № 4. Ростов-на-Дону : СКНЦ ВШ. С. 175–180.

5. Захаренко И. В., Красных В. В. Русская когнитивная база и русское культурное пространство в зеркале кроссвордов // Язык, сознание, коммуникация : сборник статей. 1998. Вып. 5. Москва : Филология. С. 32–40.

6. Красных В. В. Национально-культурная составляющая русского языкового сознания // Язык, сознание, коммуникация : сборник статей. 2000. Вып. 15. Москва : МАКС-Пресс. С. 5–13.

7. Денисова Е. А. Структура и функции энигматического текста (на материале русских загадок и кроссвордов) : автореф. дис. … канд. филол. наук. Москва, 2008. 27 с.

8. Никитина Л. Б., Гейко Е. В. Когнитивная природа и номинативные механизмы интеллектуальной игры (на примере кроссвордов) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2021. № 2 (31). С. 117–122.

9. Кравченко М. А. Апеллирование к системным отношениям слова как способ описания его значения (на материале языка кроссвордов) // Актуальные проблемы современной лингвистики : материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 85-летнему юбилею профессора А. Я. Загоруйко. 2005. Ростов-на-Дону : РГУПУ. С. 105–108.

10. Кравченко М. А. Апеллирование к компонентам структуры лексического значения в процессе кодирования номинации // Изменяющаяся Россия: новые парадигмы и новые решения в лингвистике. 2006. Часть 1. Кемерово : Юнити. С. 21–27.

11. Нечаева О. В. Синтаксические и семантические особенности современных кроссвордов // Известия ПГПУ. Гуманитарные науки. 2007. № 4 (8). С. 62–63.

12. Волкова М. В. Загадка и кроссворд как типы текста: семантический и прагматический аспекты (на материале немецкого языка) : автореф. дис. … канд. филол. наук. Смоленск, 2011. 24 с.

13. Абрамец И. В. Фразеологизм в структуре кроссвордной загадки // Учені записки Таврійського національного університету ім. В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. 2012. Т. 25 (64). № 2 (1). С. 276–279.

14. Селиванова Е. А. Текстово-дискурсивные категории кроссворда как жанра энигматики // Мова. 2015. № 24. С. 30–39.

15. Абрамец И. В. Языковая игра в кроссвордных толкованиях // Язык и социум : материалы VII Международной научной конференции : в 2 ч. 2007. Ч. 1. Минск : РИВШ. С. 168–170.

16. Твердохлеб О. Г. О парадоксальных определениях, образованных родо-видовым способом истолкования (синтаксические особенности и особенности создания юмора) // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2016. № 6. С. 219–225.

17. Кубрякова Е. С. О связях когнитивной науки с семиотикой (определение интерпретанты знака) // Язык и культура: факты и ценности : к 70-ле-

тию Ю. С. Степанова. М. : Языки славянской культуры, 2001. С. 383–291.

References

1. Selivanova E. A. Categorization as the key of enigmatic discourse (based on the material of Russian crosswords). *Visnik Odes'kogo natsional'nogo universitetu. Filologiya* = The Bulletin of the Odessa National University. Filology. 2013; 18(2-6):111-120. (In Russ.)

2. Smolnikov S. N. Identification and reference of a proper name in a crossword puzzle. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologicheskie nauki* = Bulletin of Cherepovets State University. Series: Philological Sciences. 2013; 2(4):84-87. (In Russ.)

3. Vivich E. «Kill time usefully»: the transformation of the crossword puzzle after perestroika. *Shagi* = Steps. 2019; 5(4):239-259. (In Russ.)

4. Kravchenko M. A. The language of crosswords: directions and prospects of research. *Gumanitarnye i sotsial'no-ekonomicheskie nauki* = Humanities and socio-economic sciences. 2005; 4:175-180. (In Russ.)

5. Zakharenko I. V., Krasnykh V. V. Russian cognitive base and Russian cultural space in the mirror of crosswords. *Yazyk, soznanie, kommunikatsiya* = Language, consciousness, communication: Collection of articles. Issue 5. Moscow, Philology, 1998. Pp. 32-40. (In Russ.)

6. Krasnykh V. V. The national-cultural component of the Russian language consciousness. *Yazyk, soznanie, kommunikatsiya* = Language, consciousness, communication: Collection of articles. Issue 15. Moscow, MAKS-Press, 2000. Pp. 5-13. (In Russ.)

7. Denisova E. A. Structure and functions of the enigmatic text (based on the material of Russian riddles and crosswords): Abstract. diss. ... Candidate of Philology. Moscow, 2008. 27 p. (In Russ.)

8. Nikitina L. B., Geiko E. V. Cognitive nature and nominative mechanisms of intellectual game (on the example of crosswords). *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya* = Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian studies. 2021; 4(31):117-122. (In Russ.)

9. Kravchenko M. A. Appealing to the systemic relations of a word as a way of describing its meaning (based on the material of the crossword language). *Aktual'nye problemy sovremennoy lingvistiki: Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 85-letnemu yubileyu professora A.Ya. Zagoruyko* = Actual problems of modern linguistics: Materials of the All-Russian Scientific Conference dedicated to the 85th anniversary of Professor A.Ya. Zagoruiko. 2005. Pp. 105-108. (In Russ.)

10. Kravchenko M. A. Appeal to the components of the structure of lexical meaning in the process of coding the nomination. *Izmenyayushchayasya Rossiya: novye paradigmy i novye resheniya v lingvistike. Chast' 1* = Changing Russia: new paradigms and new solutions in linguistics. 2006; 1:21-27. (In Russ.)

11. Nechaeva O. V. Syntactic and semantic features of modern crosswords. *Izvestiya PGPU. Gumanitarnye nauki* = News of the PGPU. Humanities. 2007; 4(8):62-63. (In Russ.)

12. Volkova M. V. Riddle and crossword as text types: semantic and pragmatic aspects (based on the material of the German language): Abstract. diss. ... Candidate of Philology sciences. Smolensk, 2011. 24 p. (In Russ.)

13. Abramets I. V. Phraseologism in the structure of a crossword puzzle. *Ucheni zapiski Tavriyskogo natsional'nogo universitetu im. V. I. Vernads'kogo. Seriya: Filologiya. Sotsial'ni komunikatsii* = Scientific notes of the Tavrian National University named aft. V. I. Vernadsky. Series: Philology. Social communications. 2012; 25 (64); 2(1):276-279. (In Russ.)

14. Selivanova E. A. Textual and discursive categories of the crossword puzzle as a genre of enigmatics. Mova, 2015. Pp. 30-39. (In Russ.)

15. Abramets I. V. Language game in crossword interpretations. *Yazyk i sotsium: Materialy VII Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii: V 2-kh chastyakh* = Language and society: Proceedings of the VII International Scientific Conference: In 2 parts. Part 1. Minsk, RIGA, 2007. Pp. 168-170. (In Russ.)

16. Tverdokhleb O. G. On paradoxical definitions formed by a generic-specific way of interpretation (syntactic features and features of creating humor). *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo* = Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. 2016; 6:219-225. (In Russ.)

17. Kubryakova E. S. On the connections of cognitive science with semiotics (definition of sign interpretation). *Yazyk i kul'tura: Fakty i tsennosti: K 70-letiyu Yu. S. Stepanova* = Language and culture: Facts and values: To the 70th anniversary of Yu. S. Stepanov. Moscow, Languages of Slavic culture, 2001. Pp. 383-291. (In Russ.)

Информация об авторе:

Кравченко М. А. – доцент кафедры «Массовые коммуникации и прикладная лингвистика», канд. филол. наук, доц.

Information about the author:

Kravchenko M. A. – Associate Professor of the Department «Mass Communications and Applied Linguistics», PhD (Philology), Doc.

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

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

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 146–149.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):146-149.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 811.161.1: 811.512.145
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_146

Языковая реализация ценностей русского и татарского народов (на материале колыбельных песен)

Елена Владимировна Мочелевская
Альметьевский филиал Казанского национального исследовательского технического университета имени А. Н. Туполева-КАИ, Альметьевск, Россия, x.alena@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0829-8169

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению колыбельных песен, являющихся составной частью языковой картины мира, впитавших в себя многовековой опыт, духовно-нравственные ценности народов. Исследование проведено с целью определения языковой фиксации ценностей в русских и татарских колыбельных песнях. Автором предложена модель ценностной картины мира русского и татарского народов как специфической разновидности языковой картины мира, основанной на двух компонентах: общее и различное. Проанализировано содержание каждого из этих компонентов, приведены иллюстративные примеры. Установлено, что в текстах колыбельных песен языковыми средствами фиксируются как общие ценности (*уважение к старшим, забота, любовь, трудолюбие, вера*), так и характерные для русской и татарской культур (*справедливость, дисциплина, физический рост, сила и ребенок, знания, обучение, служба Родине, соответственно*). Именно национально-специфические черты наиболее ярко демонстрируют образ жизни и менталитет народа.

Ключевые слова: языковая картина мира, ценностная картина мира, колыбельная песня, ценность, коммуникация, мировосприятие

Для цитирования: Мочелевская Е. В. Языковая реализация ценностей русского и татарского народов (на материале колыбельных песен) // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 146–149. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_153.

LINGUISTICS

Original article

Linguistic realization of the values of the Russian and Tatar peoples (based on the material of lullabies)

Elena V. Mochelevskaya
Almetyevsk branch of Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev – KAI, Almetyevsk, Russia, x.alena@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0829-8169

Abstract. The article is devoted to the consideration of lullabies, which are an integral part of the linguistic picture of the world, having absorbed centuries-old experience, spiritual and moral values of peoples. The study is carried out in order to determine the linguistic fixation of values in Russian and Tatar lullabies. The author proposes a model of the value world picture of the Russian and Tatar peoples as a specific variety of the linguistic picture of the world, based on two components: common and different. The content of each of these components is analyzed, illustrative examples are given. It has been established that in the texts of lullabies, both common values (parents, respect for elders, care, love, diligence, faith) and those characteristic of Russian and Tatar cultures (justice, discipline, physical growth, strength and child, knowledge, education, service to the Motherland, respectively) are fixed by language means. It is the national-specific features that most clearly demonstrate the way of life and mentality of the people.

Keywords: linguistic picture of the world, value picture of the world, lullaby, value, communication, worldview

© Мочелевская Е. В., 2022

For citation: Mochelevskaya E. V. Linguistic realization of the values of the Russian and Tatar peoples (based on the material of lullabies). *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):146-149. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_146.

Введение

В процессе коммуникации и социализации люди применяют различные лингвистические и психологические понятия, символы, слова и числа. Некоторые из этих средств передаются из поколения в поколение в определенных формах, выражениях, в виде письменных или устных литературных произведений. Одним из значимых произведений народной литературы является колыбельная поэзия. На протяжении всей истории и в разных культурах колыбельные песни были неотъемлемой частью взаимоотношений взрослого и ребенка. Важнейшей особенностью колыбельной оказывается ее способность к отражению мировосприятия народа, особой национальной культуры, формировавшейся веками.

Целью представленного исследования является определение языковой реализации ценностей, отраженных в русских и татарских колыбельных песнях. Научная новизна заключается в выявлении и сопоставлении аксиологических характеристик, вербализированных в традиционных колыбельных песнях рассматриваемых народов, что может послужить базой для последующих исследований в области лингвистики и этнографии.

Обзор литературы

Феномену колыбельной песни посвящены многочисленные работы таких ученых, как В. П. Аникин, О. И. Капица, А. Н. Мартынова, М. Н. Мельников, Н. М. Элиаш. Данный жанр изучался в самых разнообразных аспектах (литературоведческом, фольклористическом, музыкальном, лингвистическом).

Современные авторы также уделяют большое внимание колыбельным. Так, В. В. Головин рассматривает жанр колыбельной песни в фольклорной и литературной традиции. Он отмечает, что «исполнение фольклорной колыбельной возможно только в ситуации убаюкивания ребенка. Акт создания литературной колыбельной и ее контакт с адресатом разделен во времени. Читатель не «усыпляемый адресат», а читатель лирического стихотворения, то есть субъект, воспринимающий изображенный в тексте мир переживаний … Вышесказанное предполагает отсутствие магической и психофизической «результативности» текста в литературной колыбельной, в отличие от фольклорной» [1]. Автор утверждает, что принципиальное отличие литературной колыбельной песни состоит в том, что она может быть адресована не только ребенку, но и самому себе, возлюбленной, герою. Л. Е. Ильина классифицирует колыбельные песни на основе эволюции жанра, выявляет особенности проявления их функций [2].

Работы Ф. М. Гучетль [3], С. О. Куприяновой [4], Д. М. Мухамадиевой [5] фиксируют функциональную нагрузку жанра, характеризуют невербальное и вербальное коммуникативное пространство колыбельной песни, исследуют языковые средства, являющиеся механизмом убаюкивания и педагогического воздействия на маленького человека. Целесообразно отметить фундаментальные исследования С. Г. Воркачева [6], В. В. Дементьева [7], Л. Б. Савенковой [8], посвященные лингвокультурному анализу ценностей.

Вслед за В. И. Карасиком считаем, что ценностная картина мира, являясь аспектом языковой картины, фиксирует наиболее существенные для определенной культуры смыслы, ценностные доминанты, совокупность которых образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке [9].

Материалы и методы

Материалом исследования послужили традиционные колыбельные песни русского и татарского народов, проживающих в Республике Татарстан (Азнакаевский, Альметьевский, Бавлинский, Бугульминский, Заинский, Лениногорский, Нурлатский, Чистопольский районы), а также песни, написанные такими авторами, как Л. А. Мей, А. Н. Майков, Л. А. Чарская, Г. Тукай, М. Джалиль, С. Хайруллина. В процессе исследования были использованы такие методы, как анализ литературы по исследуемой проблеме, сбор иллюстративного материала, метод лингвистического анализа, описательный, сравнительно-сопоставительный, количественный, классификационный и концептуальный анализы.

Результаты исследования

Колыбельные песни различных культур имеют собственную национальную специфику, которая репрезентируется в картине мира и опосредуется языковыми средствами, свойственными конкретной лингвокультуре. В соответствии с тем, что каждый народ имеет свой набор ценностей, который частично совпадает с ценностями другого народа, но может иметь свои особенности, представляется важным выявить как универсальные, так и культурно-специфические черты.

При изучении аксиологического потенциала колыбельных песен была построена модель

ценностной картины мира русского и татарского народов (см. рис. 1).

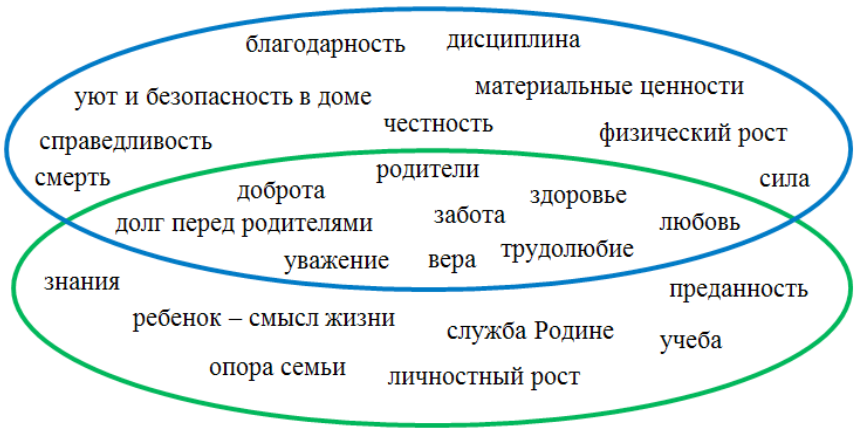


Рис. 1. Модель ценностной картины мира русского и татарского народов (на материале колыбельных песен)

В результате сопоставительного анализа были выявлены общие аксиологические компоненты. В текстах колыбельных песен активно вербализуются ценности любви, доброты и заботы, являющиеся важными для русских и татар, что говорит о предпочтении духовных ценностей материальным. Ценность уважения к родителям, людям старшего поколения превалирует в обеих культурах. В колыбельных песнях говорится о том, что человек на протяжении всей жизни должен быть благодарен своим родителям за то, что они подарили ему жизнь, вырастили. Ему следует помогать им в старости и быть рядом: *Ты живи не умирай, отца мать не покидай.*

Частое употребление словосочетаний, описывающих деятельность, свидетельствует о ценности трудолюбия: *печку топить, кашку варить, пашенку пахать, на озерушках ловить.* Татарская песня прививает любовь к труду на примере взрослых. Пока спит их ребенок, они заняты работой. Забота о нем лежит на каждом члене семьи: *Кая киткән әнкәсе? / Каенлыкка җиләккә, / Айсылуга бүләккә … Кая киткән бабасы? / Чүлмәкчегә чүлмәккә (Куда ушла мамочка?/ В березовый лес / за ягодкой для Айсылу… Куда ушел дедушка? / К гончару за горшком).*

Потребности в уюте и безопасности в доме наиболее полно вербализированы в текстах русских колыбельных песен: *Спи, дитя мое, усни! / Сладкий сон к себе мани: / В няньки я тебе взяла / Ветер, солнце и орла.* Так, чувства уверенности и комфорта передаются через образы животных, птиц, растений и небесных светил.

Нередко в песнях перед сном появляется образ Бога, ангелов. Так ребенку прививают ценности их веры и в простой форме рассказывают о существовании Всевышнего. Это с особенной нежностью описала Лидия Чарская в своем произведении «Ангел у постели ребенка»:

Светлый и радостный кто-то / Детский покой охраняет. / Он из надзвездного мира, / В мир поднебесный явился.

***

Иман юлдаш булсын сиңа (Пусть вера будет твоим спутником).

Таким образом, колыбельные песни, являясь фрагментом языковой картины мира, отражают нормы поведения человека, которые определяют отношение человека к миру и целостную систему взглядов носителей языка.

При наличии общих аксиологических характеристик нами были выявлены специфические для каждой из культур. Так, в ценностной картине мира носителей русского языка честность и справедливость сочетаются с дисциплинированностью и послушанием. Их формирование всегда является первейшей задачей любого родителя, т. е. приоритетом воспитания всегда будут отношения к другим людям, труду. Например, в колыбельной «Котенька-коток» рассказывается о наказании за непослушание, что описывается через образ кота, который довольно часто встречается в русских колыбельных: *Повадился коток ко вдовушке в погребок, … Ушибли кота об угол головой, / Баю-бай, баю-бай. / Вот те на-тко же, коток, за сметанку, за творог.* Следует подчеркнуть, что оппозиция «послушный – непослушный» реализуется только в русских колыбельных песнях: *В том мешке детишкам сны, / У него припасены. / Для дурных, для шалунов, / Не принес он сладких снов.*

Исходя из построенной модели, обратим внимание на то, что ценности здоровья и физического роста ярко выделяются в текстах русских песен, тогда как в татарских песнях акцент делается на знаниях, обучении, моральном росте и служении Родине: *Үс тизрәк, үс, күз нурым, / Үскәч белем алырсың. / Кирәк булса халкың өчен / Ил сакларга барырсың (Расти быстрей, свет моих очей, / Вырастешь, выучишься. / Если нужно, за народ свой, / Встанешь на защиту Родины своей).* Это свидетельствует о том, что частотность употребления аксиологического компонента формирует различие при сопоставлении ценностных картин мира.

Вербализация смерти и опасных ситуаций (*он ухватит за бочок и утащит во лесок*), зафиксированная только в русских колыбельных песнях, вероятно, объясняется мотивами защиты ребенка от смерти, зла и опасного пространства. Мать хочет обмануть злых духов и сохранить жизнь своему ребенку. Также возможно, что такие песни поются больным детям. Таким образом, мать отпускает своего малыша в иной мир, дает разрешение покинуть ее и обрести покой: *Баю, бай да люли, / Хоть теперь умри, / Завтра у матери кисель да блины, / То поминки твои.*

Обсуждение и заключения

Ценностные картины мира русского и татарского народов, отраженные в колыбельных песнях, имеют общие социально-психологические признаки, направленные на поддержание физического и психологического здоровья, обучение, совершенствование личностных, моральных и духовных качеств. Это позволяет сделать вывод о симметрии языковой реализации ценностных картин носителей русского и татарского языков. При этом представляется важным отметить наличие асимметрии. Так, по результатам анализа, для русской культуры важное значение имеют спокойствие и уют в родительском доме, а для татарской культуры – ценность образования и ценность ребенка. Татарский народ использует яркие, нежные, красивые слова, отражающие чувства матери (*йолдызым / звезда моя, минем йөрәгем / сердце мое, синең өчен сулышым, синең өчен тормышым / ради тебя дышу, ради тебя живу*). Таким образом, тексты колыбельных песен являются средством вербализации ценностей русского и татарского народов.

Перспектива данного исследования видится в проведении анкетирования информантов, с целью определения актуальности базовых ценностей, выявленных на материале колыбельных песен.

Список источников

1. Головин В. В. Русская колыбельная песня: фольклорная и литературная традиция : дис. … д-ра филол. наук. СПб., 2001. 320 с.

2. Ильина Л. Е. Функции колыбельных песен с позиций аксиологии // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 5 (90). С. 315–317.

3. Гучетль Ф. М. Языковые особенности колыбельных песен (на материале разносистемных языков) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2008. № 1. С. 129–131.

4. Куприянова С. О. Номинации адресата в колыбельных песнях // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2016. № 3. С. 24–33.

5. Мухамадиева Д. М. Коммуникативное пространство традиционной колыбельной песни: на материале русских, татарских, украинских, казахских и немецких колыбельных песен Тюменской области : дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2006. 233 с.

6. Воркачев С. Г. Воплощение смысла: conceptualia selecta : монография. Волгоград : Парадигма, 2014. 331 с.

7. Дементьев В. В. Коммуникативные ценности русской культуры: категория персональности в лексике и прагматике. М. : Глобал ком, 2013. 336 с.

8. Савенкова Л. Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты. Ростов н/Д : РостГУ, 2002. 239 с.

9. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М. : Гнозис, 2004. 390 с.

References

1. Golovin V. V. Russian lullaby: folklore and literary tradition: Dis. … doc. philol. Sci. St-Peterburg, 2001. 320 p. (In Russ.)

2. Ilyina L. E. Functions of lullabies from the standpoint of axiology. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = World of science, culture, education. 2021; 5(90):315-317. (In Russ.)

3. Guchetl F. M. Linguistic features of lullabies (on the material of languages of different systems). *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta* = Vestnik of the Adyghe State University. Series 2: Philology and art history. 2008; 1:129-131. (In Russ.)

4. Kupriyanova S. O. Nominations of the addressee in lullabies. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* = Vestnik of St. Petersburg University. Series 9. Philology. Oriental studies. Journalism. 2016; 3:24-33. (In Russ.)

5. Mukhamadieva D. M. The communicative space of a traditional lullaby: based on Russian, Tatar, Ukrainian, Kazakh and German lullabies of the Tyumen region: dis. ... cand. of philol. sciences. Tyumen, 2006. 233 p. (In Russ.)

6. Vorkachev S. G. Embodiment of meaning: conceptualia selecta: monograph. Volgograd, Paradigma, 2014. 331 p. (In Russ.)

7. Dementiev V. V. Communicative values of Russian culture: the category of personality in vocabulary and pragmatics. Moscow, Global com, 2013. 336 p. (In Russ.)

8. Savenkova L. B. Russian paremiology: semantic and linguoculturological aspects. Rostov-on-Don, Rostov Publishing House University, 2002. 239 p. (In Russ.)

9. Karasik V. I. Language circle: personality, concepts, discourse. Moscow, Gnosis, 2004. 390 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Мочелевская Е. В. – доцент кафедры экономики машиностроения, канд. филол. наук.

Information about the author:

Mochelevskaya E. V. – Associate Professor of Department of Economics and Engineering, Ph.D. (Philology).

Статья поступила в редакцию 28.05.2022; одобрена после рецензирования 07.06.2022; принята к публикации 08.06.2022.

The article was submitted 28.05.2022; approved after reviewing 07.06.2022; accepted for publication 08.06.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 150–155.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):150-155.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 811’367.3
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_150

Каузальные предложения с причастием прошедшего времени

Татьяна Васильевна Нерушева[1*], Наталия Николаевна Зайцева[2]
[1]Орловский государственный аграрный университет имени Н. В. Парахина, г. Орел, Россия, nerushevat@rambler.ru[*], http://orcid.org/ 0000-0002-5408-1374
[2]Орловский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. В. Лукьянова, г. Орел, Россия, natasha5103469@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-6705-4201

Аннотация. Для того, чтобы глубже и полнее познать объект, требуется его расчлененное рассмотрение. Подобная дифференциация прослеживается в выявлении различных языковых единиц в плане выражения и в плане содержания, попытках расчленить не только форму на составляющие ее компоненты, но и представить содержание как совокупность элементарных смысловых признаков. Методика анализа семантической структуры слова не поддается полной формализации, оставаясь сложным и противоречивым феноменом. Причинность как семантическая категория, характеризующаяся сложной и разнородной системой средств формального выражения, проявляет свою сущность на двух уровнях – семантическом и логическом. Логические формы мысли и семантические формы мысли – это две стороны единого процесса организации мысли. Любая лексическая единица представляет собой не простое скопление сем, а организованное единство, которое обладает своей собственной структурой и несет имплицитную семантику. Связь в этой структуре осуществляется по определенным семантическим признакам. Важным фактором формирования имплицитной каузальности является не конкретный факт, а гипотетическое событие-условие. В каузальных структурах предикаты имеют: а) оценочное значение; б) эмотивное значение; в) значение психического (умственного) восприятия.

Ключевые слова: имплицитная каузальность, эмотивность, дефиниционный анализ

Для цитирования: Нерушева Т. В., Зайцева Н. Н. Каузальные предложения с причастием прошедшего времени // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 150–155. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_157.

LINGUISTICS

Original article

Causal sentences with past participle

Tatiana V. Nerusheva[1*], Natalya N. Zaytseva[2]
[1]Orel State Agrarian University named after N. V. Parakhin, nerushevat@rambler.ru[*], http://orcid.org/ 0000-0002-5408-1374
[2]Lukyanov Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of Russia, natasha5103469@yandex.ru, http://orcid.org/0000-0002-6705-4201

Abstract. In order to know the object deeper and more fully, its dismembered consideration is required. Such differentiation can be traced in the identification of various language units in terms of expression and content, attempts to divide not only the form into its constituent components, but also to present the content as a set of elementary semantic features. The method of analyzing the semantic structure of a word cannot be formalized, remaining a complex and contradictory phenomenon. Causality, as a semantic category characterized by a complex and heterogeneous system of means of formal expression, manifests its essence on two levels – semantic and logical. The study of cause-and-effect constructions of common language reveals the most powerful relationship between semantics and logic, between grammar and logic. Logical forms of thought and semantic forms of thought are two sides of a single process of organizing thought. Any lexical unit is not a simple cluster

© Нерушева Т. В., Зайцева Н. Н., 2022

of seams, but an organized unity that has its own structure and carries implicit semantics. Communication in this structure is carried out according to certain semantic characteristics. The important factor in forming an implicit causality is not a specific fact, but a hypothetical event-condition. In causal structures, predicates have a) estimated meaning b) emotive meaning c) the meaning of mental (mental) perception.

Keywords: implicit causality, emotivity, definition analysis

For citation: Nerusheva T. V., Zaytseva N. N. Causal sentences with past participle. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):150-155. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_150.

Введение

Объектом рассмотрения нам послужили предложения каузальной (причинно-следственной и условной) семантики, содержащие причастие прошедшего времени в функции обособленного определения. Семантическая структура указанных предложений рассматривается как совокупность двух пропозиций зависимой, или нематричной, соответствующей причастной фразе, и независимой, или матричной, представляющей основной состав предложения [1–3]. Соответственно предикаты, образующие ядро каждой из пропозиций, определяются как нематричый предикат (*МП*), реализующийся в виде причастия прошедшеговремени, и как матричный предикат (МП), выраженный личной формой глагола.

Обзор литературы

На современном этапе развития языкознания наблюдаются две противоположные тенденции. Одна из них проявляется в нахождении общего в различном, т. е. установлении общих связей и закономерностей отношений между различными единицами разных уровней, что можно охарактеризовать как интеграцию. Эта тенденция находит выражение как в морфологии, так и в синтаксисе и в лексикологии; в объединении языковых единиц в поля – одноуровневые и межуровневые, а также в создании «синтетических» отраслей языкознания, таких как морфонология, стилистическая грамматика. Другая тенденция представляет собой стремление глубже и полнее познать объект, для чего требуется его расчлененное рассмотрение. Подобная дифференциация прослеживается в выявлении различных языковых единиц в плане выражения и в плане содержания, попытках расчленить не только форму на составляющие ее компоненты, но и представить содержание как совокупность элементарных смысловых признаков. Наблюдается дробление науки о языке на новые лингвистические дисциплины – фразеологию, словообразование, тагмемику и т. д.

Нахождение причинных (каузальных) связей является свойством человеческой психики, и вполне естественно, что язык как порождение человеческого сознания эти связи отражает. Но такие связи в языке могут выражаться не только эксплицитно, т. е. через вербальное выражение смысла, но и имплицитно – путём его подразумевания. Особенно интересно посмотреть каким образом такие связи выражаются в литературных текстах.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили научные статьи, посвященные анализу описания лексических единиц, их семантическому анализу и их интерпретации. Интерпретационный метод, метод сравнительной типологии, индуктивно-дедуктивный метод соответствовали сообразно комплексно решаемой проблеме.

Результаты исследования

В нормативных грамматиках английского языка отмечается, что причастие прошедшего времени, выступая в функции обособленного определения, нередко приобретает дополнительное обстоятельственное значение причины, условия, уступки и т. д.[1] Семантический анализ предложений с причастием прошедшего времени в функции обособленного определения подтверждает данное правило, в определенных случаях указанные структуры реализует не только атрибутивное отношение между МП и *МП*, но и отношение каузального или каузально-темпорального типа. Каузальная семантика таких предложений не маркируется посредством предлогов, союзов или наречий каузального значения, а реализуется имплицитно, цель данной статьи состоит в анализе факторов, которые способствуют формированию имплицитной каузальности между матричной и нематричной пропозициями предложений с причастиями прошедшего времени в функции обособленного определения. Важнейшим из этих факторов является обобщающий характер исследуемых предложений. Например: *And apologies, once postponed, become harder and harder to make, and finally impossible* (Mitchell).

Данное предложение является обобщающим, так как содержит вывод о закономерных, типично повторяющихся связях окружающего

[1] *Каушанская В. Л., Ковнер Р. Л., Кожевникова О. Н.* Грамматика английского языка. URL: http://ijevanlib.ysu.am/wp-content/uploads/2018/01.pdf (дата обращения: 24.06.2022).

мира[2] [4]. Оно характеризуется генерализацией значения, которая проявляется через обобщающую семантику субъектного агента, выраженного абстрактным существительным, и через вневременной МП, который употребляется в форме панхронического Present Indefinite. *МП* предложения также обладает вневременными характеристиками и поэтому воспринимается не как имя конкретного события, факта, а как некое гипотетическое событие – условие, при котором возможно действие, выраженное МП. Из сказанного можно заключить, что обобщающая семантика предложения ассоциируется с модальностью возможности, которая способствует реализации в нем каузального (условного) отношения. If- и when- трансформации следующего предложения подтверждают это положение:

This knowledge, properly utilized, prolongs things...

If this knowledge is properly utilized
it prolongs things...

Замена союза if союзом when в подобных предложениях хотя и возможна, однако не означает, что темпоральное отношение, всегда имплицитно присутствующее в причинно-следственных и условных связях[3], выдвигается на первый план: *When this knowledge is properly utilized it prolongs things...*

Употребление-союза when вместо союза if в обобщающих предложениях не приводит к снятию каузальных (условных) отношений, а лишь указывает на то, что темпоральная связь совместима с универсальным характером обобщающих предложений и обязательно интегрирована в главном, каузальном отношении.

Условием реализации имплицитной каузальности в предложениях, характеризующихся референцией к конкретному событию, является лексико-семантическое наполнение МП, который может иметь значение действия и «не – действия». МП, обозначающий намеренную, произвольную и ненамеренную, непроизвольную деятельность, называется предикатом действия. Субъектным актантом при МП со значением произвольного действия выступает агенс, который обозначает одушевленный предмет, целенаправленно производящий действие[4]. МП, взаимодействующий с агентивным субъектным актантом, характеризуется как динамический активный. МП со значением непреднамеренного действия коррелирует с субъектным актантом в роли номинатива, обозначающего одушевленный или неодушевленный предмет, от которого «реально или как результат описания ситуаций языком исходит действие»[5]. МП непреднамеренного действия является динамическим неактивным.

Термин «не-действие» заимствован у Г. Г. Почепцова и используется для характеристики статического неактивного МП. Субъектный актант при таком предикате является экспериенцером, который обозначает одушевленный предмет, находящийся в определенном состоянии, или, по терминологии Ч. Филлмора, испытывающий эффект некоторого действия[6].

Анализ предложений с МП действия и МП «не-действия» позволил установить ряд общих и отличительных закономерностей в формировании каузальной семантики этих структур. Определяющим фактором реализации имплицитной каузальности во всех необобщающих предложениях с МП в функции обособленного определения выступает оценочная семантика МП.

Оценочные семы, которые отражают отношение, выдаваемое за признак оцениваемого объекта[7], и соотносятся с понятиями «хорошо и / плохо» [5, с. 59], могут обнаруживаться как в значении МП действия, так и в содержании МП «не-действия». Оценочный МП обладает свойством обязательного распространения, что характерно для всех предикатов оценки и состояния[8]. Оценочная коннотация обычно требует объяснения причины положительной или отрицательной оценки, что приводит к построению предложения каузальной семантики:

Confronted with the protest of negro rule, the future seemed dark ... (Mitchell)

The future seemed dark because it was confronted with the protest of negro rule ...

Оценочная семантика МП, как правило, выражается посредством лексических единиц, содержащих оценочные коннотации, главной се-

---

[2] *Иванова И. П.* Вид и время в современном английском языке. URL: https://bookree.org/reader?file=1475635&pg (дата обращения: 23.06.2022).

[3] *Филлмор Ч. Дж.* Основные проблемы лексической семантики. URL: https://classes.ru/grammar/156.new-in-linguistics-12/source/worddocuments/_9.htm (дата обращения: 23.06.2022).

[4] *Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г.* Теоретическая грамматика современного английского языка. URL: https://pnu.edu.ru/media/filer_public/2013/04/12/ivanova-burlakova-ochepcov.pdf (дата обращения: 23.06.2022).

[5] *Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г.* Теоретическая грамматика современного английского языка. С. 243. URL: https://pnu.edu.ru/media/filer_public/2013/04/12/ivanova-burlakova-ochepcov.pdf (дата обращения: 23.06.2022).

[6] *Филлмор Ч. Дж.* Основные проблемы лексической семантики. URL: https://classes.ru/grammar/156.new-in-linguistics-12/source/worddocuments/_9.htm (дата обращения: 23.06.2022).

[7] *Арутюнова Н. Д.* К проблеме функциональных типов лексического значения. URL: https://mir.zavantag.com/filosofia/883958/index.html?page=26 (дата обращения: 23.06.2022).

[8] *Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г.* Теоретическая грамматика современного английского языка. URL: https://pnu.edu.ru/media/filer_public/2013/04/12/ivanova-burlakova-ochepcov.pdf (дата обращения: 23.06.2022).

мой которых является неоценочная сема. Оценочная семантика подобных лексических единиц может быть эксплицирована через словарные дефиниции. Так, предикатив dark, входящий в состав МП приведенного выше предложения, обнаруживает оценочные коннотации в результате многоступенчатого дефиниционного анализа: dark 1) evil [6]; 2) evil = very bad ... [6].

Оценочность матричной пропозиции иногда определяется оценочной семантикой ее второстепенных членов, например, оценочным определением, входящим в состав комплемента при неоценочном МП: *That night Clarence spent some wretched hours torn by the most basic of his inner conflicts (Stone) – That night Clarence spent some wretched hours because he was torn by the most basic of his inner conflicts; (wretched = of a bad type which makes one unhappy* [6]. В приведенном предложении оценочное определение wretched является необходимым и достаточным условием формирования имплицитной каузальности. Его опущение приводит к снятию каузальности и к реализации некаузального отношения способа действия: *That night Clarence spent some hours, torn by the most basic of his inner conflicts – That night Clarence spent some hours in the following way: he was torn by the most basic of his inner conflicts.*

Имплицитная каузальность во всех предложениях с неоценочным МП формируется под влиянием эмотивных характеристик последнего. Эмотивность передается как с помощью МП «не-действия», который обычно квалифицируется как предикат эмоционального состояния, так и посредством МП действия, который может обозначать переход в определенное эмоциональное состояние или внешнее проявление чувств: I*ndia, wearied with the three-day preparations for the barbecue, was only too glad to remain sitting beneath the arbour ... (Mitchell) – India was only too glad to remain sitting beneath the arbour because she was wearied with the three-day preparations for the barbecue...*

Особенностью каузальных структур, где МП действия не имеет оценочных и эмоциональных сем, является совпадение качественных характеристик матричной и нематричной пропозиций. Под качественными характеристиками предложения по аналогии с качественными характеристиками суждения[9] понимается их утвердительность / неутвердительность. Обе пропозиции анализируемых предложений передают либо отрицательную информацию, либо положительную информацию. Совпадение качественных характеристик матричной и нематричной пропозиции исследуемых предложении вытекает из диалектического единства причины / условия и следствия. Отличаясь от явления причины / условия, явление-следствие в то же время тождественно с ними по сущности и однокачественно по сравнению с другими более далекими явлениями [6]. Приведем примеры предложений, каузальная семантика которых формируется в результате взаимодействия однознаковых пропозиций (матричной и нематричной):

Satisfied by the look and feel of the jury ... Derrow made his next bold move ... (Stone) – Darrow made his next bold move ... because he was satisfied by the look and feel of the jury.

Dispirited the men deserted their organization. (Stone) – The men deserted their organization ... because They were dispirited ...

В первом предложении матричная и не матричная пропозиции передают положительную информацию. Во втором предложении обе пропозиции содержат отрицательную информацию, которая передается с помощь *МП* и МП отрицательной семантики. Отрицательное значение *МП* dispirited выражается посредством отрицательного аффиксе dis-, отрицательная коннотация МП deserted обнаруживается несколько этапов дефиниционного анализа: desert 1) to leave at a difficult time or leave in a difficult position [6]; 2) difficult = not easy [6].

При взаимодействии разнознаковых пропозиций (матричной и нематричной), одна из которых передает положительную информацию, а другая – отрицательную, образуются:

а) уступительные структура:

Frank gave her tile three hundred dollars, bewildered by her sweet urgency ... (Mitchell) – Frank gave her the three hundred dollars though he was bewildered by her sweet urgency...

bewilder 1) to confuse ... [6]; 2) to confuse to make more difficult to understand [6] 3) difficult – not easy [6];

б) темпоральные структуры:

exhausted by all the emotion she had displayed, ...she found Michael sitting there (Maugham) – she was exhausted by all the emotion she had displayed ... when she found Michael sitting there exhaust 1) to tire out [6]; 2) to tire out – to cause to become completely tired [6]; 3) tired = having showing lack of power in the mind or body... [6]; 4) lack = absence... [6]; 5) absence = the state of not being present.

Таким образом, определяющий фактором формирования имплицитной каузальности в предложениях с МП действий, не имеющим эмоциональных и оценочных коннотаций, явля-

[9] *Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г.* Теоретическая грамматика современного английского языка. URL: https://pnu.edu.ru/media/filer_public/2013/04/12/ivanova-burlakova-ochepcov.pdf (дата обращения: 23.06.2022).

ется однозначковость пропозиций (матричной и нематричной).

Исключение составляют структуры, где МП действия реализуется как предикат активного восприятия. В функции указанного МП обычно выступают глаголы look, stare, watch. Реализация имплицитной каузальности в предложениях с МП активного восприятия зависит от аспектуальных характеристик последнего.

Аспектуальность имеет разные формы своего проявления в языке. Семантический, лексический, лексико-грамматический и грамматический уровни аспектуальности различаются степенью заключенного в них абстрагирования [7; 8]. В настоящем исследовании анализируются лексические проявления аспектуальности. На лексическом уровне аспектуальности различаются предельные глаголы, в семантике которых содержатся компоненты начала или конца некоторого состояния, непредельные глаголы, не имеющие указанных сем в своей смысловой структуре, двойственные, которые могут выступать в том или другом значении в зависимости от контекста[10]. В данной статье глаголы двойственного лексического характера относятся нами к подгруппе непредельных глаголов.

Наблюдения показали, что предложение с МП активного восприятия, как правило, представляет собой каузальную или каузально-темпоральную структуру, если указанный МП приобретает предельные характеристики под влиянием контекста. Например: *Startled, she looked up ... (Mitchell) – (When) She looked up because she was startled ...,* где под воздействием аспектуального уточнителя – послелога up происходит перегруппировка сем в МП: затушевывается сема процессуальности, появляется сема результативности, МП становится предельным.

В тех случаях, когда МП активного восприятия является непредельным, предложение реализует некаузальное, например, темпоральное, отношение: *...she watched him, stunned with bewilderment ... (Mitchell) – when she watched him she was stunned with bewilderment ...*

Отмеченная закономерность не распространяется на те предложения, где непредельный МП активного восприятия содержит эмоциональные коннотации в своей смысловой структуре. Подобные предложения неизменно являются каузальными или каузально-темпоральными: *Scarlet stared at her, alarmed by so unprecedented an outburst – (When) Scarlet stared at her because she was alarmed by so unprecedented an outburst (stare = to look fixedly with wide open eyes, as in wonder, fear or deep thought.*

[10] *Иванова И. П.* Вид и время в современном английском языке. URL: https://bookree.org/reader?file=1475635&pg (дата обращения: 23.06.2022).

Предложения с МП «не-действия», лишенных оценочных коннотаций, как правило, реализуют каузальную зависимость в том случае, если в функции указанного МП выступают глаголы психического (умственного) восприятия. Например: *Paralyzed with terror, he did not know what to do. He did not know what to do because he was paralyzed with terror.*

Обсуждение и заключения

Исследование каузальной семантики структур с *МП* в функции обособленного определения позволило прийти к следующим выводам.

Важным фактором формирования имплицитной каузальности в анализируемых предложениях является обобщающий характер этих предложений, где *МП* обозначает не конкретный факт, а гипотетическое событие-условие.

Имплицитная каузальность предложений, характеризующихся референцией к конкретном событию, детерминируется семантикой МП. В каузальных структурах МП имеет: а) оценочное значение; б) эмотивное значение; в) значение психического (умственного) восприятия. Условием реализации имплицитной каузальности, характерным только для предложений с МП действия, является однозначковость матричной и нематричной пропозиций.

Список источников

1. Богданов В. В. Семантико-синтаксическая организация предложения / Ленингр. гос. ун-т им. А. А. Жданова. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. 204 с.

2. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М. : Наука, 1976. URL: https://static.my-shop.ru/product/pdf/129/1286673.pdf (дата обращения: 01.07.2022).

3. Прожога А. А Реализация причинно-следственных отношений в неофициальном и официальном диалоге : на материале английского языка : дис. … канд. филол. наук. Саранск, 2002. 192 с.

4. Шмарина В. И. Универсальное высказывание и лингвистические средства его выражения : на материале англ. яз. : автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 1975. 19 с

5. Вольф Е. М. Грамматика и семантика местоимений : на материале иберо-роман. яз. / АН СССР. Ин-т языкознания. М. : Наука, 1974. 224 с.

6. Longman dictionary of Contemporary English: справочное издание : в 2 т. Т. 1. М. : Русский язык, 1992. 1230 с.

7. Кошевая И. Г., Дубовский Ю. А. Сравнительная типология английского и русского языков. Минск : Высш. школа, 1980. 270 с.

8. Нерушева Т. В. Логика как инструмент лингвистики // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12. № 2 (47). С. 142–147.

References

1. Bogdanov V. V. Semantic and syntactic organization of the sentence / A. A. Zhdanov Leningrad State University. Leningrad, Publishing House of Leningr. Univers, 1977. 204 p. (In Russ.)

2. Kondakov N. I. Logical dictionary – reference book. Moscow, Science, 1976. URL: https://static.my-shop.ru/product/pdf/129/1286673.pdf (accessed 23.06.2022). (in Russ.)

3. Prozhoga A. A. Implementation of causal relations in unofficial and official dialogue: On the material of the English language: thesis … cand. of philological sciences. Saransk, 2002. 192 p. (In Russ.)

4. Shmarina V. I. Universal statement and linguistic means of its expression: (In the material of the English language): abstract of thesis ... cand. of philological sciences. Moscow, 1975. 19 p. (in Russ.)

5. Wolf E. M Grammar and pronoun semantics: Based on the material of the Ibero-roman languages / Academy of Sciences of the USSR. In-t of Linguistics. Moscow, Science, 1974. 224 p. (In Russ.)

6. Longman dictionary of Contemporary English. Reference edition: In two volumes. V. 1. Moscow, Russian language, 1992. 1230 p.

7. Koshevaya I. G., Dubovsky Yu. A. Comparative typology of English and Russian. Minsk, High School, 1980. 270 p. (In Russ.)

8. Nerusheva T. V. Logic as a linguistic tool. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2021; 2(47):142-147. (In Russ.)

Информация об авторах:

Нерушева Т. В. – доцент кафедры иностранных языков, канд. филол. наук, доц.

Зайцева Н. Н. – старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков.

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

Статья поступила в редакцию 23.06.2022; одобрена после рецензирования 29.06.2022; принята к публикации 30.06.2022.

The article was submitted 23.06.2022; approved after reviewing 29.06.2022; accepted for publication 30.06.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 156–159.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):156-159.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 81’255.2: 6
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_156

Синтаксические преобразования в машинном переводе текстов по техносферной безопасности

Веста Николаевна Смирнова[1*], Анастасия Алексеевна Исаева[2], Алина Владимировна Очкина[3], Шабнам Джингиз кызы Рагимова[4]
[1, 2, 3, 4]Пензенский казачий институт технологий (филиал) ФБГОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К. Г. Разумовского (Первый казачий университет)», Пенза, Россия
[1]vesta_smirnova@inbox.ru*, https://orcid.org/0000-0002-0978-1590
[2]Isaevaaaaaaa17@bk.ru, https://orcid.org/0000-0002-8411-8959
[3]alina-ochkina@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-9065-8014
[4]ragimova333@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-9266-3113

Аннотация. В статье анализируются синтаксические преобразования на уровне предложений в решениях машинного перевода системы *DeepL Переводчик* с английского на русский язык на примере учебно-практической работы с текстами по техносферной безопасности. Целью исследования является определение соответствия машинного перевода правилам преобразования синтаксической структуры оригинала и выработка методических рекомендаций по преодолению лингвистических нарушений. Авторы приходят к выводу о том, что наибольшая результативность прослеживается в приемах нулевого перевода и функциональной замены; отход от синтаксического преобразования фиксируется в таких приемах, как распространение, стяжение, антонимический перевод, добавление, опущение.

Ключевые слова: машинный перевод, DeepL Переводчик, синтаксические преобразования, уровень предложений, функциональная замена, техносферная безопасность

Благодарности: авторы выражают благодарность доценту Н. А. Виноградовой за полезные рекомендации и содействие в подготовке материалов статьи.

Для цитирования: Смирнова В. Н., Исаева А. А., Очкина А. В., Рагимова Ш. Д. Синтаксические преобразования в машинном переводе текстов по техносферной безопасности // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 156–159. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_163.

LINGUISTICS

Original article

Syntactic transformations in machine translation of technosphere safety texts

Vesta N. Smirnova[1*], Anastasia A. Isaeva[2], Alina V. Ochkina[3], Shabnam D. Ragimova[4]
[1, 2, 3, 4]Penza Cossack Institute of Technology (branch) of K. G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management (the First Cossack University), Penza, Russia
[1]vesta_smirnova@inbox.ru*, https://orcid.org/0000-0002-0978-1590
[2]Isaevaaaaaaa17@bk.ru, https://orcid.org/0000-0002-8411-8959
[3]alina-ochkina@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-9065-8014
[4]ragimova333@yandex.ru, https://orcid.org/0000-0002-9266-3113

Abstract. The sentence-level syntactic transformations in machine translation solutions of the DeepL Translate system from English to Russian on the example of practical work with texts on technosphere safety are analyzed in the article. The aim of the research is to determine the compliance of machine translation with the norms for transforming the syntactic structure of the original text and to develop methodological recommendations for overcoming linguistic mistakes. The authors come to the conclusion that the best results

© Смирнова В. Н., Исаева А. А., Очкина А. В., Рагимова Ш. Д., 2022

are revealed in the null-translation and functional substitution techniques; the syntactic transformation failure is fixed in such techniques as distribution, constriction, antonymic translation, addition, omission.

Keywords: machine translation, DeepL Translate system, syntactic conversions, sentence level, functional substitution, technoshere safety

Acknowledgements: the authors are grateful to Associate Professor N. A. Vinogradova for useful recommendations and assistance in preparing the article.

For citation: Smirnova V. N., Isaeva A. A., Ochkina A. V., Ragimova Sh. D. Syntactic transformations in machine translation of technosphere safety texts. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):156-159. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_156.

Введение

Как было показано нами в предыдущих публикациях, в современных условиях межкультурной коммуникации машинный перевод научно-технических текстов становится «вспомогательным инструментом» [1, с. 7]. Анализ переводческих решений показывает «нарушение стилистических норм русскоязычной научной литературы» [2, с. 148]. Учебная практика научно-технического перевода с привлечением онлайн сервисов показывает заметное количество недочетов на уровне синтаксических преобразований предложений. Изучение необходимости адаптации синтаксической конфигурации машинного перевода текстов по техносферной безопасности расширяет возможности достижения конечной цели коммуникации, предполагающей создание прагматически эквивалентного перевода, необходимого для реализации задач научно-профессиональной деятельности. Данное исследование позволяет выявить многообразие осложнений синтаксических преобразований на уровне предложений в работе системы *DeepL Переводчик* и выработать методические рекомендации по коррекции в комбинированном переводе.

Обзор литературы

Жанровая адаптация научно-технического текста в аспекте синтаксиса рассматривается с опорой на общую теорию перевода В. Н. Комиссарова, Я. И. Рецкера, В. И. Тархова, практические основы перевода К. А. Гузеевой, Т. А. Казаковой, исследования перевода специальных текстов Д. М. Бузаджи, В. В. Гусева, В. К. Ланчикова, Д. В. Псурцева, онлайн сервис *DeepL Переводчик*, электронные словари *WooordHunt, Collins Online Dictionary*.

Материалы и методы

В основу исследования положен метод сопоставительного анализа, опирающийся на анализ формы и содержания текста перевода в сопоставлении с формой и содержанием оригинала. Применялись методы анализа синтаксических конструкций предложений, прием сравнительного анализа вариантов машинного и человеческого перевода, количественный и общенаучные методы. Обобщение результатов исследования осуществляется на основе анализа случаев использования машинного перевода магистрантами направления подготовки 20.04.01 «Техносферная безопасность». Авторами было проанализировано более 120 случаев перевода предложений научно-технических текстов.

Результаты исследования

Анализ учебных переводов текстов по техносферной безопасности показывает, что значительные трудности для исполнителя представляют синтаксические преобразования предложений. В процессе исследования мы посчитали целесообразным опираться на правила преобразования предложений, предложенные Т. А. Казаковой и включающие такие приемы, как нулевой перевод, функциональная замена, перестановка компонентов, распространение, стяжение, антонимический перевод, добавление, опущение [3, с. 217]. Опираясь на данную модель замены синтаксических единиц, мы провели сравнительный анализ переводческих решений системы *DeepL Переводчик* и естественного интеллекта, выявили уровень соответствия цифрового перевода указанным требованиям, выделили ряд положительных результатов и несколько проблемных зон. В частности:

1. Нулевой перевод, применяющийся в условиях синтаксической неуместности воссоздания исходной формы в единицах переводящего языка, прослеживается в 80 % случаев машинного перевода. Пример 1: Оригинал: *It* is the job of safety engineers to develop the formal safety compliance programs of their companies or job sites. *DeepL Переводчик*: *В обязанности инженеров по технике безопасности* входит разработка официальных программ безопасности в своих компаниях или на рабочих местах. Рекомендуемый перевод: *В обязанности инженеров по технике безопасности* входит разработка официальных программ безопасности в своих компаниях или на рабочих местах.

2. Функциональная замена используется при частичном несовпадении структурно-семантических свойств той или иной синтаксической единицы в исходном и переводящем языках. При этом «one-местоимение в функции подлежащего не переводится на русский язык, а все пред-

ложение в целом переводится неопределенным предложением» [4, с. 16]. В большинстве случаев (90 %) машинный перевод отражает правило функциональной замены неопределенного местоимения *“one”* на обобщенно значимое слово. Пример 2: Оригинал: *One* should observe the rules. *DeepL Переводчик*: *Необходимо* соблюдать правила. Рекомендуемый перевод: Необходимо соблюдать правила. Однако в случаях с подлежащими, выраженными местоимениями *“you”, “we”, “they”*, употребляемыми в неопределенном смысле в цифровом варианте сохраняется личная синтаксическая конструкция. Пример 3: Оригинал: *They* need to have a fundamental knowledge of physics, chemistry, engineering mechanics. *DeepL Переводчик*: *Они* должны обладать фундаментальными знаниями в области физики, химии, инженерной механики. Рекомендуемый перевод: *Необходимо* обладать фундаментальными знаниями в области физики, химии, инженерной механики.

3. Перестановка компонентов предложения, необходимая при несовпадении традиций актуального членения предложения в исходном и переводящем языках, наблюдается в машинном переводе в преобладающем количестве случаев. Пример 4: Оригинал: *A copper water-carrying cooling coil* was activated during the freezing of the material. *DeepL Переводчик*: Во время замораживания материала был включен *медный охлаждающий змеевик, несущий воду*. Рекомендуемый перевод: В процессе замораживания в работу включался *медный змеевик с охлаждающей водой* [5, с. 47].

4. Правило распространения, применяемое в случае, когда уровень сложности предложения в исходном языке ниже, чем требуется для данного контекста в переводящем языке, и синтаксически сложное предложение разбивается на два или более, в системе *DeepL Переводчик* практически не реализуется.

5. Стяжение как объединение нескольких простых предложений в одно более сложное и применяющееся в том случае, когда уровень сложности исходного предложения выше, чем переводящего, в машинном переводе также не прослеживается.

6. В большинстве случаев автоперевода не обнаруживается прием антонимического перевода, который уместен в случае несовпадения логических характеристик исходного сказуемого и условий манифестации смысла в переводящем языке. Пример 5: Оригинал: *Never work* in a damp or wet area. *DeepL Переводчик*: *Никогда не работайте* в сыром или влажном помещении. Рекомендуемый перевод: *Запрещается работа* в сыром или влажном помещении.

7. Добавление, применяющееся при наличии подтекста в исходном тексте и необходимости его экспликации в силу традиции в переводящем языке, имеет ограниченное проявление или отсутствует. Пример 6: Оригинал: The *environmental* movement is more than just *“big mounting”*. *DeepL Переводчик*: *Экологическое движение* – это больше, чем просто *«бигмаунтинг»*. Рекомендуемый перевод: Движение *в защиту окружающей среды включает гораздо более сложные действия*, чем *громкие протесты и заявления*.

8. Отсутствует реализация и такого приема, как опущение, использующегося при необходимости экспликации подтекста исходного текста в силу традиции в переводящем языке. Пример 7: Оригинал: Return operating control(s) to neutral or *OFF* position after verifying the isolation of the equipment. *DeepL Переводчик*: Верните орган(ы) управления в нейтральное или *ВЫКЛ*. положение после проверки изоляции оборудования. Рекомендуемый перевод: После проверки отключения оборудования возвратить орган(ы) управления в нейтральное положение или положение *ВЫКЛ*.

Обсуждение и заключения

Проблема синтаксических преобразований на уровне предложений в машинном переводе системы *DeepL Переводчик* с английского на русский язык на примере работы с текстами по техносферной безопасности имеет самостоятельное значение при обсуждении вопросов качества перевода. Наибольшая результативность применения правил преобразования предложений прослеживается в приемах нулевого перевода и функциональной замены, что демонстрирует продвинутый уровень системы *DeepL Переводчик*. Отход от синтаксического преобразования на уровне предложений фиксируется в таких приемах, как распространение, стяжение, антонимический перевод, добавление, опущение.

Выявление указанных нарушений позволяет выработать следующие методические рекомендации, способствующие синтаксической адаптации предложений в комбинированном варианте перевода: 1) учитывать гибкость всех компонентов предложения; 2) активизировать применение приема функциональной замены в случае с подлежащим, выраженным личным местоимением; 3) обратить внимание на необходимость преобразования синтаксических структур с применением распространения, стяжения, антонимического перевода, добавления, опущения.

Применение синтаксических преобразований на уровне предложения при переводе текстов по техносферной безопасности может быть

реализовано в комбинированном переводе, основанном на аналитических действиях переводчика с ограниченным использованием результатов работы цифрового сервиса *DeepL Переводчик*.

Список источников

1. Смирнова В. Н. Обучение научно-техническому переводу в условиях электронной информационно-образовательной среды в строительном университете // Открытое образование. 2019. Т. 23. № 2. С. 4–13.

2. Смирнова В. Н., Земсков А. А. Нейтрализация экспрессивных интернационализмов как прагмостилистическая доминанта научно-технического перевода // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 4 (44). С. 148–153.

3. Казакова Т. А. Практические основы перевода. English <=> Russian. СПб. : Перспектива, 2020. 310 с.

4. Гузеева К. А. Практическое пособие по переводу с английского языка на русский. СПб. : Перспектива, 2018. 205 с.

5. Бузаджи Д. М., Гусев В. В., Ланчиков В. К., Псурцев Д. В. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок. М. : Всероссийский центр переводов, 2009. 119 с.

References

1. Smirnova V. N. Teaching scientific and technical translation in the context of an electronic information and educational environment in a construction university. *Otkrytoye obrazovaniye* = Open Education. 2019; 23(2):4-13. (In Russ.)

2. Smirnova V. N., Zemskov A. A. Neutralization of expressive internationalisms as a pragmostylistic dominant of scientific and technical translation. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2020; 11(4-44):148-153. (In Russ.)

3. Kazakova T. A. Practical foundations of translation. English <=> Russian. St. Petersburg, Perspective, 2020. 310 p. (In Russ.)

4. Guzeeva K. A. A practical guide for translating from English into Russian. St. Petersburg, Perspective, 2018. 205 p. (In Russ.)

5. Buzadzhi D. M., Gusev V. V., Lanchikov V. K., Psurtsev D. V. New view of translation errors classification. Moscow, All-Russian Translation Center, 2009. 119 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Смирнова В. Н. – доцент кафедры «Гуманитарные дисциплины», канд. филос. наук, доц.

Исаева А. А. – магистрант направления подготовки 37.04.01 «Психология».

Очкина А. В. – магистрант направления подготовки 37.04.01 «Психология».

Рагимова Ш. Д. – магистрант направления подготовки 37.04.01 «Психология».

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

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Smirnova V. N. – Associate Professor of the Department of Humanitarian Disciplines, Ph.D. (Philosophy), Doc.

Isaeva A. A. – Master's Degree student of the "Psychology" program.

Ochkina A. V. – Master's Degree student of the "Psychology" program.

Ragimova Sh. D. – Master's Degree student of the "Psychology" program.

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

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 24.05.2022; одобрена после рецензирования 30.05.2022; принята к публикации 31.05.2022.

The article was submitted 24.05.2022; approved after reviewing 30.05.2022; accepted for publication 31.05.2022.

Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 160–163.
The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):160-163.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья
УДК 80: 82.09(045)
doi: 10.51609/2079-3499_2022_13_03_160

Representation of the concept “human” in the English fiction titles (on the material of zoonyms and phytonyms)

Lyudmila M. Boyarkina[1*], Andrey A. Vetoshkin[2], Elena A. Davydova[3]
[1, 2, 3]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[1]boyarkina82@mail.ru[*], https://orcid.org/0000-0003-1944-7008
[2]avetoshkin@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-4703-1627
[3]davgrey@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6998-2100

Abstract. The article deals with the issues of anthropocentric peculiarities of the text title complex of the fiction works by the English-speaking authors in the aspect of phytonyms and zoonyms. The characteristics of a human through the usage of the world of flora and fauna as a natural consequence of the peculiarities of the artistic cognition are considered. The research material is represented by phytonyms and zoonyms of the English language, which have figurative meanings in their semantic structure. The continuous sampling method, the method for analyzing dictionary definitions and the conceptual analysis were applied as the main research methods. While studying the topic, the main problems relating to the analysis of the concept “human” through the prism of world of wildlife were defined. The present analysis has revealed a detailed characteristic fixed in the semantic structure of phytonymic and zoonymic vocabulary in a title complex of a prose literary text. The analysis of phytonymic and zoonymic vocabulary that objectifies the concept of “human” has revealed a number of cognitive features of the concept and it can serve as a good basis for a conceptual generalization of various human characteristics. The research results are of some practical value: it is possible to use them as educational content at the lessons in any linguistic courses in the institutions of higher education and at the lessons of English in schools.

Keywords: cognitive linguistics, title complex, fiction text, phytonym, zoonym, concept, human

Acknowledgements: the research was supported by the grant on carrying out academic research works in the toppriority directions of scientific works of the universities-partners having network cooperation (Bashkir State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic “Conceptual analysis of the English literary text”.

For citation: Boyarkina L. M., Vetoshkin A. A., Davydova E. A. The title complex of a prose literary text in the aspect of phytonymic and zoonymic actualizations of the concept “human”. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2022; 13(3-51):160-163. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_160.

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Научная статья

Репрезентация концепта «человек» в заголовках англоязычного художественного текста (на материале зоонимов и фитонимов)

Людмила Михайловна Бояркина[1*], Андрей Александрович Ветошкин[2], Елена Александровна Давыдова[3]
[1, 2, 3]Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
[1]boyarkina82@mail.ru[*], https://orcid.org/0000-0003-1944-7008
[2]avetoshkin@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-4703-1627
[3]davgrey@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6998-2100

Аннотация. Статья посвящена изучению антропоцентрических особенностей заголовочного комплекса художественных произведений англоязычных авторов в аспекте фитолексики и зоолексики. В работе отражается характеристика человека посредством изображения мира флоры и фауны, что явля-

© Boyarkina L. M., Vetoshkin A. A., Davydova E. A., 2022

ется закономерным следствием особенностей художественной когниции. Материалом исследования послужили фитонимы и зоонимы, развившие переносные значения в своей семантической структуре и входящие в состав заголовочного комплекса текстов различных жанров художественной литературы. Использованы метод сплошной выборки, контекстный анализ, дискурсный анализ, концептуальный анализ. В результате выявлено, что фитонимическая и зоонимическая лексика содержит в своей семантической структуре элементы, представляющие концепт «человек», установлено, что осмысление данной лексики в заголовках англоязычных художественных текстов, проведенное на базе аналогий с миром живой природы, дает весьма детализированное описание сути человеческой природы. Анализ английской фитонимической и зоонимической лексики, объективирующей концепт «человек», позволил выявить целый ряд когнитивных признаков концепта. Он также дает возможность обобщить разнообразные представления о человеке в англоязычной концептуальной картине мира. Проведенное исследование, несомненно, обладает практической ценностью: его результаты найдут применение на занятиях по лингвистическим дисциплинам в вузах и английскому языку в школах.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, заголовочный комплекс, художественный текст, фитоним, зооним, концепт, человек

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (БГПУ имени М. Акмуллы и МГПУ) по теме «Концептуальный анализ английского художественного текста».

Для цитирования: Boyarkina L. M., Vetoshkin A. A., Davydova E. A. The title complex of a prose literary text in the aspect of phytonymic and zoonymic actualizations of the concept “human” // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 3 (51). С. 160–163. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2022_13_03_160.

Introduction

Currently anthropocentrism is the most important feature of modern linguistics. Anthropocentrism in linguistics is explained by scientists by the change of the research angle, the formulation of a new object of research – the linguistic personality. One of the most promising directions in the study of this phenomenon is a linguocognitive approach based on the notion of a concept which is understood as an ideal entity in the most popular interpretation. It is formed in the human mind as a global thought unit, which is a quantum of structured knowledge [1, p. 11]. The results of this knowledge (as well as cognition) are fixed in linguistic forms, which the linguist can analyze both in terms of the originality of its reflection in certain structures of the language, and in terms of the specifics of its manifestation in a particular linguistic culture [2]. Thus, the linguocognitive approach is linguocultural, for which the definition of the notion of the concept is also characteristic.

Literature Review

In modern linguistics, there is a great interest in the issues of cognitive linguistics related to the reflection of the most significant concepts of the national conceptual sphere in the language. Nowadays the problems of conceptology are devoted to a wide range of works written within the framework of two main directions: linguocognitive and linguoculturological. In this work the concept of a linguistic and cultural concept, understood by V. I. Karasik as “multidimensional semantic education, in which the value, figurative, conceptual sides stand out” [3, p. 91]. There are also definitions of the concept, connecting the cognitive and the linguistic and cultural manifestations. For instance, A. P. Babushkin understands the concept as “any discrete substantial unit of collective consciousness reflecting the subject of real or ideal world stored in the national memory of native speakers in the form of learned substrate” [4, p. 92]. It should be noted that language means that verbalize concepts are formed under the influence of the historical period, the level of cultural development of the society, the traditions of a particular nation, the specific character of thinking and the principles of information coding [5].

As for the concept of “person”, modern linguistics repeatedly analyzed them in terms of a peculiar understanding of the corresponding phenomena in the language by referring to images of living nature. In this case the interest is caused by zoonymic features that have become an important component of verbalized concepts. It should be noted, however, that all anthropocentric studies of this kind are projected only on one language level. It is noteworthy that the text level considers in detail the various characteristics of a person as part of the zoonymic and phytonymic vocabulary [6]. The titles of English-language literary texts very often contain various zoonyms and phytonyms, through a complex system of associations that lead them to the images of the depicted characters. Consequently, the level of the text (specifically literary text) also actualizes the concept of “person” through analogies with the world of living nature. This level of language has its own specifics in comparison with other language levels the study of which should begin with the

repertoire of phytolexemes and zoolexemes that appear in the titles of literary texts.

Materials and Methods

These studies are based on the linguistic material presented in English-language literary texts. The analyzed material is extracted by the method of continuous sampling of the actual language material.

The research is conducted by applying linguistic methods including continuous sampling method (for selecting language units representing the concept "human"), linguistic description (for identifying specific language phenomena and describe them sequentially in terms of their structure and / or functioning), contextual analysis (allowing to analyze a language unit as a part of a context in which this unit is actualized and activates its meaning), conceptual analysis (distinguishing terms, analysing the understandings they refer to, and representing this).

Results

As a result of processing the results, many literary texts demonstrate the most unexpected combination of images of an animal and a person. For instance, in the short story "Cat from Hell" by S. King[1], the author personifies something mystical through the image of a cat, but does not miss the opportunity to compare the main character Halston, a killer, with this animal .

It should be noted that A. Conan Doyle represented one of the character of his story "The Parasite"[2] as a parasite who has the ability to clairvoyance and hypnosis. Abusing her gift, Miss Penelosa hypnotized men to improve her personal life or to fall in love with herself.

J. London, who created a number of works with the participation of Indian characters, reflected the tendency characteristic of the Indian way of life to give names of various objects of the surrounding world, mainly animals, as a personal name. In the person of the son of the wolf ("The Son of the Wolf" by J. London[3]) the author shows a representative of the Wolf tribe, Skaff Mackenzie, who seeks to take away the most beautiful girl from the Raven tribe. It should be noted that the "wolf" name of the tribe speaks for itself.

In the well-known novel "The Gadfly" by E. L. Voynich[4], Arthur Burton, a revolutionary (a member of the revolutionary underground "Young Italy"), is represented in the image of a gadfly. He is endowed with the nickname "Gadfly" for his merciless taunts and quibbles.

Studying the syntactic structure of the construction of titles it can be noted that they consist of both one word and two or more words, the function of which is to detail the character traits and features of the behavior of the character of the novel. For instance, "The Parasite"[5], "The Gadfly", "Rose"[6], "The Wolf and the Dove"[7], "The Lily and Leopard"[8], "Lady and the Wolf"[9], "The Flame and the Flower"[10]. Consequently, at the level of a literary text, the zoo-images and phyto-images of the title are fueled by connotations that have become entrenched in society correlating in the context of an artistic work with the characters of the characters.

As for the headings consisting of free phrases the most frequent model is the adjective / participle + noun: "One Perfect Rose"[11], "The Spanish Rose"[12], "The Shattered Rose"[13], "An Unofficial Rose"[14], "The Sea Wolf"[15], The ugly Duckling"[16], "The Hairy Ape"[17], "The Dark Flower"[18]. It should be noted that the first element makes the value of the second one more informative and already in the very first text position tells the reader a more detailed description of the text character. The titles of literary texts can also consist not only of free phrases but also of stable expressions, that is of phraseological units. For instance, "Cat on a Hot Tin Roof"[19], "The ugly Duckling". In this regard, we can conclude about the complex interweaving of images at different levels of the language system.

Discussion and Conclusions

Concluding the review of the actualization of phytonymic concepts and zoonymyc concepts in their anthropocentric application at the text level, it is interesting to note the following points. The most

[1] *King S.* The Cat from Hell. London, Penguin Books, 2008. 21 p.

[2] *Doyle A. C.* The Parasite. Palala Press, 1994. 143 p.

[3] *London J.* The Son of the Wolf. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2011. 112 p.

[4] *Voynich E. L.* The Gadfly. Moscow, 1958. 343 p.

[5] *Doyle A. C.* The Parasite. Palala Press, 1994. 143 p.

[6] *Greenwood L.* Rose. London, Penguin Books, 2003. 415 p.

[7] *Woodiwiss K. E.* The Wolf and the Dove. New York, Avon Books, 1974. 508 p.

[8] *Wiggs S.* The Lily and Leopard. London, Penguin Books, 2001. 375 p.

[9] *Beard J.* Lady and the Wolf. London, Penguin Books, 1994. 336 p.

[10] *Woodiwiss K. E.* The Flame and the Flower. New York, Avon Books, 1972. 372 p.

[11] *Putney M. J.* One Perfect Rose. New York, Random House Publishing Group, 1997. 421 p.

[12] *Busbee Sh.* The Spanish Rose. New York, Avon Books, 1986. 460 p.

[13] *Beverley J.* The Shattered Rose. New York, Random House Publishing Group, 2014. 384 p.

[14] *Murdoch I.* An Unofficial Rose. London, Penguin books, 1962. 334 p.

[15] *London J.* The Sea Wolf. New York, Random House Publishing Group, 2016. 256 p.

[16] *Johansen I.* The ugly Duckling. New York, Random House Publishing Group, 1996. 432 p.

[17] *O'Neill E. G.* The Hairy Ape. USA, CreateSpace Independent Publishing Platform, 2014. 58 p.

[18] *Galsworthy J.* The Dark Flower. New York, Random House Publishing Group, 2015. 260 p.

[19] *Williams T.* Cat on a Hot Tin Roof. London, Penguin books, 1958. 192 p.

important fact should be called the expansion of opportunities for the implementation of a meaningful volume of concepts, which is associated with a large informative potential of this level. At the level of the text, the principle of anthropomorphism results in the individualization of a person represented through the image of an animal, and, thus, the zooconcept and phytoconcept acquires a meaningfully varying zone, which, nevertheless, does not go beyond the boundaries of cultural connotations that have become entrenched in English-speaking society.

Thus it should be concluded that the possibilities of implementing the substantial volume of phytoconcepts and zooconcepts are expanding. This is due to the great informative potential of the text which focuses on situational, behavioral characteristics of a person fall.

References

1. Paskova N. A. The Concept of “woman” in the texts of the middle English period (experience of semantic reconstruction based on the works of J. Chaucer): the abstract of the thesis for the degree of Candidate of Philological Sciences. Irkutsk, 2004. 18 p. (In Russ.)

2. Mitina S. I., Falileev A. E. Stylistic devices in the language of political culture (based on a material of English-speaking public statements of leaders of Great Britain and the USA). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2012; 4 (12):97-101. (In Russ.)

3. Karasik V. I. Language circle: personality, concepts, discourse. Volgograd, Peremena Publ., 2002. 477 p. (In Russ.)

4. Babushkin A. P. Types of concepts in the Lexicological and phraseological semantics of the language. Voronezh, Voronezh St. Univ. Publ., 1996. 104 p. (In Russ.)

5. Vodyasova L. P. Metaphorical representation of the “life” and “death” concepts of in the Mordvinian, Russian and English languages. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2011; 1:61-64. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=16230011 (accessed 25.08.2021). (In Russ.)

6. Boyarkina L. M., Kashtanova I. I. Anthropocentric aspects of the studying English phytonymic vocabulary: lexeme rose. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016; 2:140-143. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26244965& (accessed 25.08.2021).

Список источников

1. Паскова Н. А. Концепт «женщина» в текстах среднеанглийского периода (опыт семантической реконструкции на основе произведений Дж. Чосера) : автореф. дис. … канд. филол. наук. Иркутск, 2004. 18 с.

2. Митина С. И., Фалилеев А. Е. Стилистические приемы в языке политической культуры (на материале англоязычных публичных выступлений лидеров Великобритании и США) // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 4 (12). С. 97–101.

3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 447 с.

4. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та. 1996. 104 с.

5. Водясова Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 1. С. 61–64. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=16230011 (дата обращения: 29.08.2021).

6. Boyarkina L. M., Kashtanova I. I. Anthropocentric aspects of studying English phytonimic vocabulary: lexeme rose // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 2 (26). С. 140–142. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26244965 (дата обращения: 29.08.2021).

Information about the authors:

Boyarkina L. M. – Associate Professor, Department of Linguistics and Translation, Ph.D. (Philology), Doc.

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

Davydova E. A. – Associate Professor, Department of Linguistics and Translation, Ph.D. (Philology), Doc.

Contribution of the authors:

Boyarkina L. M. – scholarly literature analysis and preparation of the initial variant of the article.

Vetoshkin A. A. – research supervision and a critical analysis.

Davydova E. A. – revision of the text and computer works.

Информация об авторах:

Бояркина Л. М. – доцент кафедры лингвистики и перевода, канд. филол. наук, доц.

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

Давыдова Е. А. – доцент кафедры лингвистики и перевода, канд. филол. наук, доц.

Вклад авторов:

Бояркина Л. М. – сбор теоретического материала по проблематике исследования и написание первоначального варианта текста статьи.

Ветошкин А. А. – осуществление научного руководства и критического анализа.

Давыдова Е. А. – доработка текста и выполнение компьютерных работ.

Статья поступила в редакцию 02.11.2021; одобрена после рецензирования 15.11.2021; принята к публикации 20.10.2021.

The article was submitted 02.11.2020; approved after reviewing 15.11.2020; accepted for publication 20.10.2021.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

– Педагогика (5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 5.8.7 Методология и технология профессионального образования);

– История (5.6.1 Отечественная история; 5.6.2 Всеобщая история; 5.6.3 Археология; 5.6.4 Этнология, антропология и этнография);

– Языкознание (10.02.01 – Русский язык; 10.02.02 – Языки народов Российской Федерации (с указанием конкретного языка или языковой семьи); 10.02.04 – Германские языки; 10.02.19 – Теория языка; 10.02.20 – Сравнительно-историческое типологическое и сопоставительное).

Принимаются оригинальные научные статьи на русском и английском языках, соответствующие профилю журнала и отражающие результаты теоретических и / или экспериментальных исследований автора(ов). Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. Проверка оригинальности (не менее 80 %) осуществляется с помощью системы «Антиплагиат».

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

При оформлении статьи просим учитывать следующие требования:

Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5, поля страниц по 2,0 мм.

Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника. Список источников располагается по порядку упоминания в тексте. Надписи и подписи к иллюстративному материалу приводят на языке текста статьи и, как правило, повторяют на английском языке. Внутритекстовые примечания помещают внутри основного текста статьи в круглых скобках, подстрочные – внизу соответствующей страницы текста статьи и связывают с текстом, к которому они относятся, знаками выноски (отсылки). Статья может иметь Приложение (приложения) (с собственным заглавием). При наличии двух и более приложений их нумеруют.

Тип статьи (научная статья, обзорная статья, редакционная статья, дискуссионная статья, персоналии, редакторская заметка, рецензия и т. п., краткое сообщение) указывают в начале статьи отдельной строкой слева.

Текст статьи предваряют индекс **УДК** и **DOI**.

Структура статьи включает следующие элементы:

1. Название статьи. Название (не более 10 слов, без формул и аббревиатур) должно кратко и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. В качестве заглавия рецензии может быть приведена библиографическая запись на рецензируемый ресурс. Подзаголовочные данные (при наличии) помещают после заглавия статьи.

2. Основные сведения об авторе(ах). Основные сведения об авторе(ах) содержат: а) имя, отчество, фамилию (полностью); б) наименование организации (учреждения), ее подразделения, где работает или учится автор (без обозначения организационно-правовой формы юридического лица) (если автор работает (учится) в нескольких организациях (учреждениях), указываются сведения о каждом месте работы (учебы); в) адрес организации (учреждения), ее подразделения, где работает или учится автор (город и страна); г) электронный адрес автора; д) ORCID ID. Если в статье несколько авторов, то их имена, отчества и фамилии располагаются или по алфавиту, или в зависимости от вклада в выполненную работу (в принятой ими последовательности).

3. Аннотация. Аннотация выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. Рекомендуемый объем аннотации – не более 250 слов.

4. Ключевые слова. Ключевые слова (словосочетания) должны соответствовать теме статьи и отражать ее предметную, терминологическую область. Количество ключевых слов (словосочетаний) не должно быть меньше 3 и больше 15 слов (словосочетаний).

5. Благодарности. Автор выражает признательность организациям (учреждениям), научным руководителям и другим лицам, оказавшим помощь в подготовке статьи, приводит сведения о грантах, финансировании подготовки и публикации статьи, проектах, научно-исследовательских работах, в рамках или по результатам которых опубликована статья.

6. Библиографическая запись на статью. Библиографическую запись на статью для дальнейшего цитирования составляют по ГОСТ Р 7.0.5, предваряя словами «Для цитирования:».

7. Представление данных пп. 1–5 в переводе на английский язык. Имя и фамилию автора(ов) приводят в транслитерированной форме на латинице полностью, отчество сокращают до одной буквы (в отдельных случаях, обусловленных особенностями транслитерации, – до двух букв).

8. Текст статьи (на русском или английском языке) с обязательным наличием следующих структурных элементов:

Введение (Introduction);

Обзор литературы (Literature Review);

Материалы и методы (Materials and Methods);

Результаты исследования (Results);

Обсуждение и заключения (Discussion and Conclusions).

9. Список использованных источников (на языке оригинала) В перечень включаются записи только те ресурсы, которые упомянуты или цитируются в основном тексте статьи. Библиографические записи нумеруют и располагают в порядке цитирования источников в тексте статьи. Список источников может сопровождаться пристатейным библиографическим списком, который помещают после перечня затекстовых ссылок.

10. References (транслитерация и перевод на английский язык структурного элемента «Список источников» (оформляется в соответствии с Vancouver Style). Транслитерируются фамилия и инициалы автора и название источника, в котором опубликована статья, причем транслитерируются только источники, написанные кириллицей.

11. Информация об авторе(ах). Указываются фамилия и инициалы автора(ов), должность, ученая степень, ученое звание. По желанию: почетные звания, членство в организациях и т. п., международные идентификационные номера.

12. About the author(s) (перевод структурного элемента «Сведения об авторе(ах)» на английский язык).

13. Вклад авторов. После фамилии и инициалов автора в краткой форме описывается его личный вклад в написание статьи (идея, сбор и обработка материала, научное редактирование текста и т. д.).

14. Contribution of the authors (перевод структурного элемента «Вклад авторов» на английский язык).

Структурные элементы «Вклад авторов», «Contribution of the authors» оформляются по желанию авторов.

15. Сведения об отсутствии или наличии конфликта интересов.

16. Сведения о дате поступления рукописи в редакцию издания, дате одобрения после рецензирования и дате принятия статьи (даты указываются в редакции журнала).

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Все принятые к рассмотрению статьи в обязательном порядке рецензируются. В журнале принято «двойное слепое» рецензирование.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

С дополнительной информацией можно ознакомиться на сайтах:

http://he.mordgpi.ru (сайт журнала);

http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (страница журнала на сайте вуза-учредителя).

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13 б, каб. 325, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2)-33-92-50 (главный редактор),

(834-2)-33-92-54 (зам. главного редактора),

(834-2)-33-93-09 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2)33-92-67.

E-mail: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

SUBMISSION GUIDELINES

The scientific-methodical journal "The Humanities and Education" accepts manuscripts in the following spheres:

– Pedagogy (5.8.1 General pedagogy, history of pedagogy and education; 5.8.2 Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education); 5.8.7 Methodology and technology of vocational education);

– History (5.6.1 Domestic history; 5.6.2 General history; 5.6.3 Archeology; 5.6.4 Ethnology, anthropology and ethnography);

– Linguistics (10.02.01 – Russian language; 10.02.02 – Languages of the Peoples of the Russian Federation (indicating a specific language or language family); 10.02.04 – Germanic languages; 10.02.19 – Theory of language; 10.02.20 – Relatively-historical typological and comparative).

Original scientific articles in Russian and English languages corresponding to the profile of the journal and reflecting the results of theoretical and / or experimental studies of the author(s) are accepted. It is not allowed to send to the editorial board already published articles or articles sent for publication in other journals. Verification of originality (no less than 80 %) is carried out with the help of the system "Antiplagiat"

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT

When making an article please note the following requirements:

Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 20 mm margins.

Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source. List of sources is used in order of mention in the text. Inscriptions and captions to illustrative material are given in the language of the text of the article and, as a rule, are repeated in English. Inline notes are placed inside the main text of the article in parentheses, subscripts – at the bottom of the corresponding page of the text of the article and are associated with the text to which they refer, with callouts (references). An article may have an Appendix (attachments) (with its own title). If there are two or more applications, they are numbered.

The type of article (scientific article, review article, editorial article, discussion article, personalities, editorial note, review, etc., short message) is indicated at the beginning of the article in a separate line on the left.

The text of the article is preceded by the **UDC** and **DOI** index.

The structure of the article should include the following:

1. The title of the article. The title should be short and informative (less than 10 words) and should be convey your essential points clearly. The title of the review can be a bibliographic record for the reviewed resource. Subtitle data (if any) are placed after the title of the article.

2. Basic information about the author(s). Basic information about the author (s) contains: a) name, patronymic, surname (in full); b) the name of the organization (institution), its subdivision where the author works or studies (without indicating the organizational and legal form of the legal entity) (if the author works (studies) in several organizations (institutions), information about each place of work (study) is indicated; c) the address of the organization (institution), its subdivision where the author works or studies (city and country); d) the email address of the author; e) ORCID ID. If there are several authors in the article, then their names, patronymics and surnames are arranged either alphabetically, or depending on the contribution to the work performed (in the sequence adopted by them).

3. The abstract. The abstract serves as an extended title of the article and tells about its content. The recommended length of the abstract is no more than 250 words.

4. Keywords. Keywords (phrases) must correspond to the topic of the article and reflect its subject, terminological area. The number of keywords (phrases) should not be less than 3 and more than 15 words (phrases).

5. Acknowledgements. The author expresses gratitude to organizations (institutions), scientific leaders and other persons who have assisted in the preparation of the article, provides information about grants, funding for the preparation and publication of the article, projects, research works, within the framework of or as a result of which the article was published.

6. Bibliographic record for the article. The bibliographic record for the article for further citation is compiled in accordance with STST R 7.0.5, preceded by the words «For citation:».

7. Submission of data p. 1–5 translated into English. The name and surname of the author (s) should be given in full in the Latin alphabet in transliterated form, the patronymic is shortened to one letter (in some cases, due to the peculiarities of transliteration, to two letters).

8. The text of the article. The main body of the article should be presented in Russian or in English with the following structural elements:

Introduction;
Materials and Methods;
Results;
Discussion and Conclusions.

9. List of sources used (in the original language). The list includes records only of those resources that are mentioned or cited in the main text of the article. Bibliographic records are numbered and arranged in the order of citing sources in the text of the article. The list of sources may be accompanied by a cited bibliographic list, which is placed after the list of behind-the-text links.

10. References (transliteration and translation into English of the structural element «List of sources» (drawn up in accordance with Vancouver Style). The surname and initials of the author and the name of the source in which the article is published are transliterated, and only sources written in Cyrillic are transliterated.

11. Information about the author(s). The surname and initials of the author (s), position, academic degree, academic rank are indicated. Optional: titles of honor, membership in organizations, etc., international identification numbers.

12. Contribution of authors. After the surname and initials of the author, his personal contribution to the writing of the article (idea, collection and processing of material, scientific editing of the text, etc.) is briefly described.

13. Information about the absence or presence of a conflict of interest.

14. Information about the date of receipt of the manuscript in the editorial office of the publication, the date of approval after reviewing and the date of acceptance of the article (dates are indicated in the editorial office of the journal).

Materials that do not meet the specified requirements are not considered. Manuscripts will not be returned.

All articles accepted for consideration are subject to mandatory review. The journal has adopted a «double blind» peer review.

The editorial board's policy is based on modern legal requirements in relation to defamation, copyright, legality and plagiarism, supports the Code of Ethics for Scientific Publishing, formulated by the Committee on the Ethics of Scientific Publishing, and is built taking into account the ethical standards of the work of editors and publishers enshrined in the Code of Conduct and Guidelines. Principles of Best Practice for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers developed by the Committee on Publication Ethics (COPE).

Free reproduction of journal materials for personal purposes and free use for informational, scientific, educational and cultural purposes in accordance with Art. 1273 and 1274 chap. 70 h. IV of the Civil Code of the Russian Federation is admitted. Other types of use are possible only after the conclusion of appropriate written agreements with the copyright holder.

For further information go to http://he.mordgpi.ru (website of journal; http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (page at the website of the institution-founder).

The editorial board address of "The Humanities and Education": Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HE "Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evsevyev", the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)-33-92-50 (editor-in-chief),
(834-2)-33-92-54 (editor-in-chief assistant),
(834-2)-33-94-90 (executive secretary).
Fax number: (834-2)-33-92-67.
E-mail address: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях или оформить online-подписку: индекс в Объединенном каталоге «Почта России» ПР718.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13б, каб. 325. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: gumanitarnie.nauki@yandex.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
Том 13, № 3. 2022

Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *Т. В. Кузенковой*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод на английский язык *Л. В. Самосудовой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Свободная цена

Территория распространения – Российская Федерация
Подписано в печать 20.09.2022 г. Дата выхода в свет 27.09.2022 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,53. Тираж 1000 экз. Заказ № 159.

Адрес издателя и редакции журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а
Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13