Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Челябинский государственный университет»

Ч

Челябинский гуманитарий

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 2006 году
№ 4 (61) / 2022

Главный редактор
М. В. Загидуллина, доктор филологических наук, профессор, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)
Заместители главного редактора:
И. А. Бобыкина, доктор педагогических наук, доцент, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)
Ю. В. Доманский, доктор филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (Москва, Россия)
С. И. Симакова, доктор филологических наук, доцент, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)
Л. Б. Зубанова, доктор культурологии, профессор, Челябинский государственный институт культуры (Челябинск, Россия)
Ответственный секретарь журнала:
А. Р. Медведева, кандидат филологических наук, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)
Технический редактор:
И. В. Топчий, кандидат филологических наук, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ
5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки):
Бобыкина Ирина Александровна, доктор педагогических наук, доцент, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)
Галагузова Юлия Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия)
Гревцева Гульсина Якуповна, доктор педагогических наук, профессор, Челябинский государственный институт культуры (Челябинск, Россия)
Дорощук Елена Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Россия)
Месеняшина Людмила Александровна, доктор педагогических наук, профессор, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)
Молчанов Сергей Григорьевич, доктор педагогических наук, профессор, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск, Россия)
Павлова Любовь Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова (Магнитогорск, Россия)
Репин Сергей Арсеньевич, доктор педагогических наук, профессор, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)
Смирнов Дмитрий Витальевич, доктор педагогических наук, доцент, Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Москва, Россия)

5.9.1. Русская литература и литературы народов Российской Федерации (филологические науки)
Артемова Светлана Юрьевна, доктор филологических наук, доцент, Тверской государственный университет (Тверь, Россия)
Афанасьев Антон Сергеевич, кандидат филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Россия)
Горелов Олег Сергеевич, доктор филологических наук, Ивановский государственный университет (Иваново, Россия)
Доманский Юрий Викторович, доктор филологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (Москва, Россия)
Загидуллина Марина Викторовна, доктор филологических наук, профессор, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)
Зыховская Наталья Львовна, доктор филологических наук, доцент, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет) (Челябинск, Россия)
Скворцов Артем Эдуардович, доктор филологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Россия)
Темиршина Олеся Равильевна, доктор филологических наук, доцент, Московский университет имени А. С. Грибоедова (Москва, Россия)
Фаустов Андрей Анатольевич, доктор филологических наук, профессор, Воронежский государственный университет (Воронеж, Россия)

5.9.9. Медиакоммуникации и журналистика (филологические науки)
Ежова Елена Николаевна, доктор филологических наук, профессор, Северо-Кавказский федеральный университет (Ставрополь, Россия)
Загидуллина Марина Викторовна, доктор филологических наук, профессор, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)
Зверева Екатерина Анатольевна, доктор филологических наук, доцент, Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина (Тамбов, Россия)
Каминская Татьяна Леонидовна, доктор филологических наук, доцент, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого (Великий Новгород, Россия)
Распопова Светлана Сергеевна, доктор филологических наук, профессор, Московский политехнический университет (Москва, Россия)
Симакова Светлана Ивановна, доктор филологических наук, доцент, Челябинский государственный университет (Челябинск, Россия)
Смеюха Виктория Вячеславовна, доктор филологических наук, доцент, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия)
Шестерина Алла Михайловна, доктор филологических наук, профессор, Воронежский государственный университет (Воронеж, Россия)

5.10.1. Теория и история культуры, искусства (культурология)
Гун Галина Евгеньевна, доктор культурологии, профессор, Магнитогорская государственная консерватория (академия) имени М. И. Глинки (Магнитогорск, Россия)
Зубанова Людмила Борисовна, доктор культурологии, профессор, Челябинский государственный институт культуры (Челябинск, Россия)
Кириллова Наталья Борисовна, доктор культурологии, профессор, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург, Россия)
Комлев Юрий Эдуардович, доктор культурологии, доцент, Оренбургский областной музей изобразительных искусств (Оренбург, Россия)
Рубин Владимир Александрович, доктор культурологии, доцент, Оренбургский институт (филиал) Московского государственного юридического университета имени О. Е. Кутафина (Оренбург, Россия)
Синецкий Сергей Борисович, доктор культурологии, профессор, Челябинский государственный институт культуры (Челябинск, Россия)
Тузовский Иван Дмитриевич, доктор культурологии, доцент, Челябинский государственный институт культуры (Челябинск, Россия)
Шуб Мария Львовна, доктор культурологии, доцент, Челябинский государственный институт культуры (Челябинск, Россия)
Ярычев Насруди Увайсович, доктор философских наук, доктор педагогических наук, профессор, Чеченский государственный университет имени А. А. Кадырова (Грозный, Россия)

Учредитель: ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-78897 от 28.08.2020,
Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

Редактор *А. Р. Медведева*
Компьютерная верстка *А. Р. Медведева*

Подписано в печать: 14.11.2022
Выход в свет:
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 9,1. Уч.-изд. л. 7,9.
Тираж 500 экз. Заказ № 394.
Цена договорная

Отпечатано в Издательстве Челябинского государственного университета. 454021, г. Челябинск, ул. Молодогвардейцев, 57 Б

ISSN 1999-5407
12+

Редколлегия журнала может не разделять точку зрения авторов публикаций. Ответственность за содержание статей и качество перевода аннотаций несут авторы публикаций.

Журнал публикует статьи по педагогическим наукам (5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)), филологическим наукам (5.9.1. Русская литература и литературы народов Российской Федерации; 5.9.9. Медиакоммуникации и журналистика), культурологии (5.10.1. Теория и история культуры, искусства).

Адрес редакции и издателя:
454084, Челябинская обл., г. Челябинск,
пр-т Победы, д. 162, корп. В, каб. 408
Тел.: (351) 799-70-29
e-mail: chelgum@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

5.8.2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ) (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

НАУЧНЫЕ СТАТЬИ

Абрамовских Т. А. Обновление трудовых функций руководителя в условиях введения профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» 6

Бобыкина И. А., Нугманова Л. Р. Развитие способности обучающихся неязыкового вуза к пониманию иноязычной коммуникации посредством ресурса TED 18

Бобыкина И. А., Юлайханова Я. Р. Основные изменения иноязычной подготовки обучающихся в современных условиях 24

Галагузова Ю. Н., Ефимов В. Н. Технология формирования информационно безопасного поведения учащихся на уроках информатики 31

Голованова И. Ю., Месеняшина Л. А., Эргардт Л. Е. Коммуникативные неудачи в письменной речи школьников (на примере агнонимии) 37

Дорощук Е. С. Педагогическая поддержка формирования этнокультурной компетентности будущих журналистов: принципы реализации 46

Молчанов С. Г. Теория и методика инструментального обеспечения оценивания воспитательной работы как социально-образовательного объекта в условиях общего образования 55

Павлова Л. В., Смольников Р. С. Лингводидактические основы обучения переводческой деятельности в вузе в рамках реализации новых ФГОС 65

Информация для авторов.....73

НАУЧНЫЕ СТАТЬИ

Челябинский гуманитарий. 2022. № 4 (61). С. 6–17.
ISSN 1999-5407 (print).
Chelyabinskij Gumanitarij. 2022; 4 (61), 6–17.
ISSN 1999-5407 (print).

Научная статья
УДК 378.091.398
DOI 10.47475/1999-5407-2022-10401

ОБНОВЛЕНИЕ ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «РУКОВОДИТЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (УПРАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ)»

Татьяна Александровна Абрамовских
ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», Челябинск, Россия, gdchiep@mail.ru

Аннотация. В данной статье обосновывается необходимость обновления трудовых функций руководителя образовательной организации в связи с введением профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)». Рассматриваются понятия «трудовая функция», «профессиональный стандарт», формализованные в нормативных документах. Автор делает сравнительный анализ Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих (ЕКС), который заложен в основу разработки должностной инструкции, и профессионального стандарта руководителя, который значительно расширяет и обновляет перечень трудовых функций. Делается обоснованный вывод о необходимости обновления трудовых обязанностей руководящих работников и формирования системы непрерывного повышения их профессиональной компетентности. Автором также сделана попытка аргументировать недостаточную готовность руководителей ОО к реализации своей управленческой деятельности в новых условиях путем анализа результатов входной диагностики субъектной позиции слушателей курсов повышения квалификации в ГБУ ДПО ЧИППКРО в рамках реализации дополнительной профессиональной программы. В заключении делается вывод об актуальности профессионального стандарта руководителя, его значимости в повышении управленческой культуры руководителя.

Ключевые слова: трудовая функция, трудовые функции руководителя образовательной организации, Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих (ЕКС), профессиональный стандарт, профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)».

Для цитирования: Абрамовских Т. А. Обновление трудовых функций руководителя в условиях введения профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» // Челябинский гуманитарий. 2022. № 4 (61). С. 6–17. doi: 10.47475/1999-5407-2022-10401.

Original article

RENEWAL OF THE LABOR FUNCTIONS OF THE MANAGER UNDER THE CONDITIONS OF THE INTRODUCTION OF THE PROFESSIONAL STANDARD “THE HEAD OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION (MANAGEMENT OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AND A GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION)”

Tatyana A. Abramovskikh
GBU DPO “Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Educators”, Chelyabinsk, Russia, gdchiep@mail.ru

Abstract. This article substantiates the need to update the labor functions of the head of an educational organization in connection with the introduction of the professional standard “Head of an educational organization (management of a preschool educational

© Абрамовских Т. А., 2022

organization and a general educational organization)". The concepts of "labor function", "professional standard", formalized in regulatory documents, are considered. The author makes a comparative analysis of the Unified Qualification Directory of the positions of managers, specialists and employees (CEN), which is the basis for the development of job descriptions, and the professional standard of the manager, which significantly expands and updates the list of labor functions. A reasonable conclusion is made about the need to update the labor duties of executives and form a system for continuous improvement of their professional competence. The author also made an attempt to justify the lack of readiness of the heads of public organizations to implement their managerial activities in the new conditions by analyzing the results of the input diagnostics of the subjective position of students of advanced training courses at CHIPPKRO as part of the implementation of an additional professional program. In conclusion, a conclusion is made about the relevance of the professional standard of the leader, its importance in improving the managerial culture of the leader.

Key words: labor function, labor functions of the head of an educational organization, Unified qualification directory of positions of managers, specialists and employees (CEN), professional standard, professional standard "Head of an educational organization (management of a preschool educational organization and a general educational organization)".

For citation: Abramovskikh T. A. (2022). Renewal of the labor functions of the manager under the conditions of the introduction of the professional standard "The head of an educational organization (management of a preschool educational organization and a general educational organization)". *Chelyabinskij Gumanitarij,* 4 (61), 6–17, doi: 10.47475/1999-5407-2022-10401.

Образовательная политика – это важная составляющая государственной политики, обеспечивающая повышение темпов социально-экономического и научно-технического развития государства. Образовательная политика устанавливает цели и задачи развития образования, гарантирует их проведение в жизнь путем согласованных действий государства и общества. Цели и задачи образования на современном этапе направлены на достижение качества образования, соответствующего международным критериям качества и актуальным и перспективным потребностям общества.

Государственная образовательная политика отражена в нормативно-правовых актах сферы образования Российской Федерации: ФЗ-273 «Об образовании в РФ», Государственная программа «Развитие образования» до 2025 года и др. Основным механизмом реализации программы становится национальный проект «Образование», включающий в себя федеральные проекты, которые представляют ключевые направления развития современного образования:

– система непрерывного профессионального роста педагогов;
– современная цифровая образовательная среда в образовательной сфере РФ (Целевая модель цифровой образовательной среды);
– использование цифровых информационных ресурсов (образовательные платформы: Сферум / sferum.ru, Российская электронная школа/ resh.edu.ru и др.);
– совершенствование системы поиска и поддержки одарённых детей;
– сетевое участие в современной образовательной среде музеев, театров, библиотек, общественных проектов, различных движений волонтёров;
– модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ;
– интеграция общего и дополнительного образования;
– индивидуальная траектория обучения для каждого ученика;
– усиление воспитательной части образования, чтобы сформировать устойчивые моральные принципы и критическое мышление, крайне необходимые в эпоху переизбытка информации; патриотическое воспитание и другие.

Государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на принципе признания приоритетности образования (статья 3. п.1. ФЗ-273 «Об образовании в РФ»), что обуславливает высокий уровень требований к профессиональной компетентности педагогических работников, в том числе руководителей образовательных организаций (далее – ОО). Современный этап развития общества характеризуется информационной насыщенностью и высокой степенью мобильности, формируя вызовы системе образования в целом и конкретно деятельности образовательных организаций. Ответы на вызовы времени диктуют необходимость изменения, корректировки и дополнения трудовых функций руководителя образовательной организации, что определяет актуальность введенного профессионального стандарта руководителя. Внедрение профессионального стандарта руководителя А. В. Морозов обуславливает необходимостью создания качественного кадрового состава управленцев и выдвижения в его состав перспективных и достойных сотрудников. Ученый описывает результаты эмпирического исследования, нацеленного на анализ необходимости разработки и внедрения профессионального стандарта руководителя общеобразовательной организации «как критерия соответствия современного директора школы запросам общества и требованиям сегодняшнего дня, своеобразного индикатора его управленческой и личностной компетентности» [4; 5].

В статье мы рассмотрим обновление трудовых функций руководителя в связи с введением профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной

образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» (далее – ПСР) и готовность/возможность руководителей образовательных организаций реализации регламентированных стандартом профессиональных компетенций.

Определим понятия «трудовая функция» и «профессиональный стандарт». О трудовой функции. Описание трудовой функции дано в ст. 15 Трудового кодекса РФ (далее – ТК РФ): работа по должности в соответствии со штатным расписанием, профессии, специальности с указанием квалификации; конкретный вид поручаемой работнику работы. Трудовая функция, в соответствии со ст. 56, 57 ТК РФ, является важнейшим условием трудового договора. Таким образом, можно выделить несколько сущностных характеристик трудовой функции: она формально определяется названием должности, профессии, специальности; трудовая функция выражается через работу, то есть определенные действия, которые должен осуществлять работник. Квалификация (уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника) отражает качественную характеристику трудовой функции: способность работника выполнять обязанности определенного уровня сложности, с определенной скоростью и качеством результата; трудовая функция носит конкретный характер у каждого работодателя в зависимости от требований к квалификации работника и его обязанностей (поручаемой работы); это ключевое условие трудового договора [2].

Перечень трудовых функций педагогического работника определяет Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. N 761н г. Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих (далее – ЕКС), раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». В квалификационных характеристиках проведена унификация нормативов регламентации труда работников для обеспечения единого подхода к подбору персонала соответствующей квалификации и соблюдения единых принципов тарификации работ, основанных на их сложности. Квалификационная характеристика каждой должности имеет 3 раздела: «Должностные обязанности», «Должен знать», «Требования к квалификации» [8].

Таким образом, ЕКС выполняет функцию нормативного закрепления наименования и характеристики профессии. Однако справочник не учитывает в полной мере реальной ситуации, происходящей в общественном развитии и на рынке труда. Существует ряд проблем в рамках действующей и нормативно закрепленной базы, например, неактуальность ряда должностных обязанностей (часть из них устарела); отсутствие описания и профессиональных требований к видам деятельности, которые сопровождают реализацию приоритетных направлений развития образования, появившихся в современных условиях.

О профессиональном стандарте. На современном этапе развития образования для определения функций работника применяют профессиональные стандарты педагогических работников. Профессиональные стандарты обязательны для организаций, сотрудники которых: работают во вредных условиях; получают льготы от государства: досрочную пенсию, дополнительный отпуск, денежные компенсации; работают с ограничениями — особыми условиями допуска. Профессиональный стандарт, в отличие от существующих квалификационных требований, структурирует содержание профессиональной деятельности и соответствующие требования к квалификации работника. В России в настоящее время используется два определения профессионального стандарта. *Профессиональный стандарт – многофункциональный нормативный документ, определяющий в рамках конкретного вида экономической деятельности (области профессиональной деятельности) требования к содержанию и условиям труда, квалификации и компетенциям работников по различным квалификационным уровням*. Данное определение было использовано с 2007 года во всех документах, разработанных с участием Центра изучения проблем профессионального образования, Федерального института развития образования. Понятие «профессиональный стандарт» введено в 2012 году в Трудовой кодекс Российской Федерации. *Профессиональный стандарт – характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида деятельности*.

В структуру стандарта входят следующие разделы: общие сведения; функциональная карта вида профессиональной деятельности; характеристика обобщенных трудовых функций; обобщенные трудовые функции; описание входящих в нее трудовых функций, действий, необходимых умений и знаний; дополнительные сведения о профессиональном стандарте. Содержательной основой стандарта является функциональная карта профессиональной деятельности. Также стандарт определяет широту полномочий и ответственность работника при выполнении той или иной функции, требования к профессиональному опыту и образованию. Стандарт предусматривает соотнесение с действующими и регламентирующими сферу труда документами. Мобильный характер документа помогает своевременно реагировать на любые принципиальные изменения [7].

Профессиональный стандарт руководителя регламентировал комплекс компетенций, которые должны быть сформированы у современных руководителей образовательных организаций. Управленческие

компетенции прописаны в профессиональном стандарте как трудовые функции. Стандарт представляет характеристику двух обобщенных трудовых функций: управление дошкольной образовательной организацией, управление общеобразовательной организацией. Каждая обобщенная функция представлена трудовыми функциями, включающими трудовые действия, необходимые умения и знания. Впервые выделены и формализованы такие трудовые функции как администрирование деятельности образовательной организации и управление взаимодействием образовательной организации с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами. В настоящее время профессиональная деятельность руководителя регламентируются должностными обязанностями, которые определяются Единым квалификационным справочником должностей. В соответствии с приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации N 250н вступает в силу с 1 марта 2022 г. стандарт «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)», который актуализирует и значительно расширяет перечень трудовых функций руководителя, что обуславливает необходимость учредителю муниципальных образовательных учреждений провести обновление должностной инструкции руководителя образовательной организации в контексте требований введенного стандарта [9].

Обозначим общие принципы определения структуры и содержания двух нормативных документов в рамках сравнительного анализа профессионального стандарта и Единого квалификационного справочника должностей (ЕКС).

Таблица 1

Сравнительная таблица структуры и содержания профессионального стандарта и ЕКС

	Критерии	**ЕКС**	**Профессиональный стандарт**
1.	Количество обобщенных трудовых функций	нет	более одной
2.	Количество трудовых функций	одна характеристика соответствует одной трудовой функции	более одной
3.	Количество профессий (должностей)	одна	одна и более; отдельные трудовые функции и трудовые действия данной обобщенной трудовой функции, а также их совокупность в части руководства направлением деятельности или решением отдельных управленческих задач могут выполняться лицами, занимающими должности заместителя руководителя в порядке делегирования им полномочий и распределения обязанностей
4.	Требования к образованию и обучению, опыту работы	ЕКС допускает отсутствие профессионального образования при наличии опыта.	только по тексту профессионального стандарта.
5.	Требования к знаниям	описано коротко и формально, многие положения устарели	современные требования, более широкая трактовка с учетом современных знаний и технологий

Краткий анализ показывает, что профессиональные стандарты носят комплексный характер и раскрывают необходимые для выполнения работником трудовых функций профессиональные компетенции (необходимые знания, необходимые умения и трудовые действия). Как следствие, это создает хорошую предпосылку для формирования должностных обязанностей работника путем комбинирования содержащихся в профессиональных стандартах трудовых функций. ЕКС в сравнении с Профессиональными стандартами имеет более ограниченное содержание.

Сделаем анализ содержания профессионального стандарта руководителя и Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих (раздел «Квалификационные

характеристики должностей работников образования») в части сравнения характеристик трудовых функций. Путем извлечения из нормативного документа ряда положений представим функции, которые, как правило, отсутствуют в должностных инструкциях руководителей, разработанных на основе ЕКС.

Таблица 2

Обновление трудовых функций руководителя в условиях введения профессионального стандарта

№ п/п	Приоритетные направления развития образования РФ в рамках государственной образовательной политики	Традиционные управленческие функции руководителя в соответствии с ЕКС	Новые трудовые функции руководителя в соответствии с профессиональным стандартом
1.	*Обновление содержания общего образования (сопровождение введения ФГОС ОО)*	Обеспечивает реализацию федерального государственного образовательного стандарта, федеральных государственных требований.	*Трудовые действия*: Организация разработки/корректировки, утверждения основных образовательных программ, в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта с учетом примерных образовательных программ, адаптированных основных образовательных программ, а также дополнительных общеобразовательных программ и программ профессионального обучения, дополнительных общеразвивающих программ, с учетом образовательных потребностей, способностей детей, этнокультурной ситуации. *Умения*: Обеспечивать соблюдение требований к психолого-педагогическим, кадровым, финансовым и материально-техническим условиям в соответствии с ФГОС при организации образовательной деятельности в образовательной организации, в том числе в сетевой форме. Определять список учебников из федерального перечня учебников и учебных пособий, допущенных к использованию при реализации основных общеобразовательных программ. *Знания*: Федеральные государственные образовательные стандарты, примерные основные и адаптированные образовательные программы, федеральные государственные требования.
	Совершенствование управления системой образования, формирование системы управления качеством образования	Осуществляет руководство образовательным учреждением в соответствии с законами и иными нормативными правовыми актами, уставом образовательного учреждения. Обеспечивает системную образовательную (учебно-воспитательную) и административно-хозяйственную (производственную) работу образовательного учреждения.	*Обобщенные трудовые функции*: 1. Управление образовательной деятельностью общеобразовательной организации (*Руководить деятельностью по созданию условий социализации обучающихся и индивидуализации обучающихся*). 2. Администрирование деятельности общеобразовательной организации (*Формировать управленческую команду, распределять обязанности и делегировать полномочия. Организовывать работы по защите персональных данных обучающихся и работников общеобразовательной организации*).

		Должен знать: гражданское, административное, трудовое, бюджетное, налоговое законодательство в части, касающейся регулирования деятельности образовательных учреждений и органов управления образованием различных уровней; основы менеджмента, основы управления проектами.	*Знания*: Основы стратегического планирования Нормы/правила делового этикета и служебного поведения Нормы профессиональной этики педагогических работников. 3. Управление развитием общеобразовательной организации (*Анализировать деятельность общеобразовательной организации, роль в социуме, уровень социального партнерства и степень интегрированности в местное сообщество. Применять программно-проектные методы организации деятельности*). 4. Управление взаимодействием общеобразовательной организации с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами (*Формирование положительного имиджа общеобразовательной организации. Лоббировать интересы общеобразовательной организации при взаимодействии с учредителем, органами государственной власти, органами местного самоуправления, социальными партнерами*).
	Общенациональная система непрерывного профессионального роста педагогов	Создает условия для непрерывного повышения квалификации работников. Принимает меры по обеспечению образовательного учреждения квалифицированными кадрами, рациональному использованию и развитию их профессиональных знаний и опыта, обеспечивает формирование резерва кадров в целях замещения вакантных должностей в образовательном учреждении.	*Умения*: Формировать организационную структуру, штатное расписание, планировать потребность в кадрах, организовывать их подбор, прием на работу, допуск к работе, определять должностные обязанности Формировать систему мотивации и условия для профессионального развития педагогических и иных работников общеобразовательной организации, включая дополнительное профессиональное образование *Знания*: Профессиональные стандарты, характеризующие квалификацию, необходимую для осуществления педагогической и иной профессиональной деятельности (с учетом реализуемых организацией образовательных программ), нормативные правовые основы и методика их применения в управлении персоналом общеобразовательной организации. Основы управления персоналом общеобразовательной организации, включая основы нормирования труда, оценки и мотивации персонала, организацию оплаты и охраны труда.
	Модернизация методической работы, методических служб	Содействует деятельности учительских (педагогических), психологических организаций и методических объединений. принимает решения о программном планировании его работы, участии образовательного учреждения в различных программах и проектах.	*Трудовые действия*: Управление формированием и функционированием системы методического и организационно-педагогического обеспечения реализации образовательной деятельности. *Умения*: Управлять формированием и функционированием системы методического и организационно-педагогического обеспечения реализации образовательной деятельности. Организовывать инновационную деятельность в общеобразовательной организации.

	Формирование современной образовательной среды (новое образовательное пространство школы – личностно- развивающее, избыточное, адаптивное, инклюзивное, сетевое пространство)	Создает **условия** для внедрения инноваций. Создает **условия** для непрерывного повышения квалификации работников. Создает **условия**, обеспечивающие участие работников в управлении образовательным учреждением.	*Трудовые действия*: Управление формированием образовательной среды, в том числе цифровой образовательной среды. Организация доступной и безопасной среды в общеобразовательной организации для обучающихся, родителей (законных представителей) и работников общеобразовательной организации. *Умения*: Формировать образовательную среду общеобразовательной организации, обеспечивающую содержательную, методическую, технологическую целостность образовательной деятельности.
	Цифровизация образования, использование цифровых информационных ресурсов	*Должен знать*: основы работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием.	*Умения*: Обеспечивать условия для реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с учетом функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных и телекоммуникационных технологий, соответствующих технических средств, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся Обеспечивать реализацию требований к технологическим (аппаратным и программным), информационным и организационным ресурсам общеобразовательных организаций для развития информационной образовательной среды Управлять информационными ресурсами общеобразовательной организации, в том числе организовывать работу официального сайта общеобразовательной организации Использовать в профессиональной деятельности информационно-коммуникационные технологии, применяемые в управлении общеобразовательной организации *Знание*: Основы цифровизации общеобразовательной организации.
	Совершенствование системы поиска и поддержки одарённых детей	Формирует контингенты обучающихся (воспитанников, детей). *Должен знать*: современные педагогические технологии продуктивного, дифференцированного обучения, реализации компетентностного подхода, развивающего обучения; методы убеждения, аргументации своей позиции, установления контактов с обучающимися (воспитанниками, детьми) разного возраста,	*Трудовые действия*: Формирование системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов обучающихся, направленной на самоопределение, самообразование и профессиональную ориентацию. *Умения*: Обеспечивать специальные условия для получения образования в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями и особыми образовательными потребностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого обучающегося. Руководить деятельностью по диагностике обучающихся для выявления способностей и одаренности, обеспечением участия обучающихся в конкурсах, олимпиадах, проектах различного уровня, организацией работ с одаренными обучающимися, в том числе профильного, предпрофильного обучения, индивидуально-групповых занятий, неаудиторных занятий, организацией проектной и исследовательской деятельности.

			Руководить деятельностью по проведению мероприятий, стимулирующих творческие и спортивные достижения обучающихся, интерес к научной, творческой и физкультурно-спортивной деятельности, волонтерскому движению.
	Сетевое взаимодействие в современной образовательной среде	Обеспечивает эффективное взаимодействие и сотрудничество с органами государственной власти, местного самоуправления, организациями, общественностью, родителями (лицами, их заменяющими), гражданами.	*Трудовые действия*: Определение форматов взаимодействия, в том числе сетевого взаимодействия. Организация и координация социального партнерства с местным и бизнес-сообществами, организациями культуры, досуга и спорта, другими образовательными организациями по реализации образовательных и досугово-развивающих программ, мероприятий и событий. *Умения*: Организовывать взаимодействие с надзорными органами и органами государственного и ведомственного контроля (надзора) в сфере образования, контроля за соблюдением лицензионных требований и условий при осуществлении образовательной деятельности, обеспечивать содействие их деятельности, размещение на сайте общеобразовательной организации результатов проверок, реализацию предписаний. Осуществлять и развивать социальное партнерство, установленное действующим законодательством Российской Федерации надзорных органов. Разрабатывать регламенты, механизмы и инструменты взаимодействия с субъектами внешнего окружения, включая органы государственной власти и местного самоуправления. *Знание*: Механизмы организации сетевого взаимодействия общеобразовательной организации. Технологии и регламенты взаимодействия работников общеобразовательной организации с родителями (законными представителями) обучающихся. Технологии и регламенты взаимодействия общеобразовательной организации с учредителем, органами государственной власти и органами местного самоуправления, профсоюзными организациями, представителями СМИ, социальными партнерами общеобразовательной организации и иными организациями.
	Формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов	Обеспечивает соблюдение требований, предъявляемых к условиям образовательного процесса, образовательным программам, результатам деятельности образовательного учреждения и к качеству образования, непрерывное повышение качества образования в образовательном учреждении. Обеспечивает объективность оценки качества образования обучающихся (воспитанников, детей) в образовательном учреждении.	*Трудовые действия*: Контроль качества реализации образовательных программ, принятие управленческих решений по коррекции и улучшению организации образовательной деятельности Организация работ по самообследованию общеобразовательной организации, внутришкольному контролю, обеспечению функционирования внутренней системы оценки качества образования, мониторингу образовательных результатов обучающихся. Контроль и оценка результативности и эффективности реализации программы развития общеобразовательной организации. *Умения*: Анализировать деятельность и результаты реализации образовательных программ и выполнять коррекцию организации образовательной деятельности.

Данный анализ показывает обновление профессиональной деятельности руководителя посредством расширения перечня компетенций в соответствии со стратегическими направлениями развития образования РФ.

Внедрение профессионального стандарта руководителя ставит вопрос о готовности директорского корпуса работать в новых условиях. Уровень готовности и возможностей руководителей образовательных организаций определяется оценкой его управленческой деятельности. Ключевым звеном в процедуре оценки является аттестация руководящих работников. Современная модель аттестации руководителей образовательных организаций разрабатывается в контексте требований профессионального стандарта. Уровень сформированности управленческих компетенций в соответствии нормативными требованиями каждый руководитель может отследить в ходе самоанализа и самооценки, применяя различные методики и техники (например, техника коучинга «Колесо жизненного баланса» и др.). Гордашникова О.Ю. представляет в своей работе матрицу оценивания профессиональных компетенций директора школы. Автором разработаны уровневые шкалы сформированности компетенций руководителя образовательной организации общего образования [3].

В ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (далее - ГБУ ДПО ЧИППКРО) реализация дополнительных профессиональных программ повышения квалификации руководителей начинается с проведения диагностики субъектной позиции слушателей. Согласно Концепции мониторинговых исследований ГБУ ДПО ЧИППКРО диагностические и оценочные процедуры являются частью реализуемой в институте системы оценки качества образования, обеспечивающей оценку компетентности педагогических работников [6]. Для опроса слушателей используется анкетный метод. Разработано два вида анкет для руководителей: входная – для проведения анкетирования в начале обучения и итоговая - по результатам обучения. Анкеты входной и итоговой диагностик полностью соответствуют структуре и идеологии разработанных и реализуемых в институте образовательных программ и включают следующие разделы: современные нормативно-правовые основы образования; теоретико-методологические и психологические основы профессиональной деятельности; содержательные и процессуальные аспекты профессиональной деятельности; прикладные аспекты решения актуальных проблем профессиональной деятельности.

В первом разделе «Современные нормативно-правовые основы образования» рассматривается обновление профессиональной деятельности руководителя ОО в современных социально-экономических условиях. Предполагается в контексте профессионального стандарта сформировать у слушателей представления о правовых основах формирования системы образования с точки зрения их правоприменения в управленческой деятельности на институциональном уровне. Обратимся к профессиональному стандарту руководителя, выделим необходимые умения, ориентированные на создание в образовательной организации правового поля: обеспечивать защиту прав и свобод обучающихся и работников общеобразовательной организации; применять в профессиональной деятельности правовые нормы, регулирующие разработку и реализацию образовательных программ. В перечень необходимых знаний включены: знание нормативно-правовых актов муниципального района/городского округа в сфере общего образования; знание профессиональных стандартов, характеризующих квалификацию, необходимую для осуществления педагогической и иной профессиональной деятельности. В соответствии с заданными компетенциями в первый раздел анкеты включены вопросы, направленные на выявление уровня правовой компетентности, и, как следствие, готовности руководителей данной группы к управлению ОО в новых условиях.

Представим результаты входной диагностики руководителей ОО различных муниципалитетов/городских округов Челябинской области и города Челябинска, которые обучались в третьей группе в январе 2022 года в количестве 28 человек. В своей статье мы используем данные входной диагностики первого раздела.

Таблица 3

Анализ анкеты входной диагностики уровня правовой компетентности слушателей при освоении дополнительной профессиональной программы (руководители)

Вопросы	Ответы
1. Позволяют ли имеющиеся у Вас знания основ законодательства в сфере образования соблюдать права участников образовательных отношений?	**43%** руководителей считают, что имеющиеся у них знания основ законодательства в сфере образования позволяют соблюдать права участников образовательных отношений. Более половины (**57%**) слушателей не уверены, что всегда соблюдают права участников образовательных отношений, более того, испытывают серьезные затруднения в их применении, поскольку не в полной мере владеют знаниями основ законодательства в сфере образования.

2. Определите уровень сформированности у Вас умений выстраивать собственную профессиональную деятельность в соответствии с законодательством в сфере образования.	**39%** считают, что у них сформированы умения, которые позволяют выстраивать собственную профессиональную деятельность в соответствии с законодательством в сфере образования. **61%** руководителей затрудняются определить уровень сформированности умений, которые позволили бы выстраивать собственную профессиональную деятельность в соответствии с законодательством в сфере образования. Данная категория респондентов понимают важность наличия умений, которые позволяют выстраивать собственную профессиональную деятельность в соответствии с законодательством в сфере образования, однако испытывают потребность в их развитии.
3. Применяете ли Вы имеющиеся знания основ законодательства в сфере образования и сформированные умения их использования для решения профессиональных задач?	**39,3%** слушателей считают, что имеющиеся у них знания и умения позволяют решать профессиональные задачи. Однако **60,7%** респондентов понимают, что для решения профессиональных задач необходимы знания основ законодательства в сфере образования и умения их использования, однако осознают недостаточность соответствующих знаний и умений.

Ответы на вопросы первого блока, полученные в ходе диагностики, показывают, что недостаточный уровень знаний основ законодательства в сфере образования имеют более 50 % руководителей. Выявлены также профессиональные дефициты не только в знаниях основ законодательства в сфере образования, но и затруднения в их правоприменении. Таким образом, в ходе проведенной на курсах повышения квалификации входной диагностики, руководители ОО выразили свою субъектную позицию в части оценки уровня сформированности управленческих компетенций в соответствии с нормативными требованиями. Самооценка управленческой деятельности показывает негативные тенденции в подготовленности руководителей образовательных организаций осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях введения профессионального стандарта. Данный диагностический срез проведен в масштабах одного региона (*Челябинской области*), одного образовательного учреждения (ГБУ ДПО ЧИППКРО) и носит локальный характер, но может стать основой определения проблем в подготовке руководителей образовательной организации к реализации своих должностных обязанностей в условиях их регламентации профессиональным стандартом «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией».

К. В. Аверьянова в своей статье также рассматривает возможности руководителей реализовать управление образовательной организацией в условиях введения ПСР. В конце декабря 2021 г. и начале января 2022 г. в рамках своего исследования, целью которого было выявление элементарных знаний о новых профессиональных стандартах, существующих профессиональных требованиях к уровню профессиональной компетентности руководителей, автор проводит онлайн-опрос среди руководителей общеобразовательных организаций. География исследования: Московская, Ростовская, *Челябинская* области, города – Краснодар, Санкт-Петербург, Ростов-на-Дону. Всего опрошено 26 респондентов. На вопрос «Знакомы ли Вы с трудовыми функциями руководителя по основным направлениям деятельности, регламентированными введенным профессиональным стандартом?» положительно ответили только 38,5 %. Автор отмечает низкий уровень информирования респондентов о введении новых требований к руководителю образовательной организации, что подтверждает наше предположение об отсутствии готовности работать в новых условиях у большинства руководителей [1]. Появляется необходимость формирования системы непрерывного повышения профессионального мастерства руководящих работников и разработки индивидуальных образовательных маршрутов руководителя ОО по развитию управленческой компетентности [10].

В заключение отмечаем, что актуальность профессионального стандарта базируется, прежде всего, на более современных конструкциях в виде сочетания требований к знаниям, умениям, трудовым действиям, профессиональным навыкам и опыту работы, носящим комплексный характер. Внедрение профессионального стандарта позволит упорядочить трудовые функции и привести их в соответствие с современными требованиями, в частности заменить ряд неактуальных функций, дополнить их перечень новыми востребованными в профессиональной деятельности.

Принятый профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации (Управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)», как ожидается, позволит добиться следующих целей: улучшить управление образовательными организациями за счет того, что повысится квалификация их руководителей, добиться развития российского образования на всех уровнях — от дошкольного до высшего профессионального; повысить управляемость в образовательных организациях.

Список источников

1. Аверьянова К. В. Анализ подготовки управленцев в сфере общего образования в России и других странах // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 1 (9). С. 76–89.

2. Вишнепольская И. Трудовая функция и изменение обязанностей работника: как не ошибиться // Кадровая служба и управление персоналом предприятия. 2017. № 07. URL: https://delo-press.ru/journals/staff/pravovoe-obespechenie-deyatelnosti/46675-trudovaya-funktsiya-i-izmenenie-obyazannostey-rabotnika-kak-nbsp-ne-nbsp-oshibitsya/ (дата обращения: 14.01.2022).

3. Гордашникова О. Ю. Проектирование системы самооценки сформированности профессиональных компетенций руководителей общеобразовательных организаций // Актуальные проблемы экономики и менеджмента. 2021. № 2 (30). С. 14-20.

4. Морозов А. В. Особенности управленческой деятельности современного руководителя: монография. М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2017. 178 с.

5. Морозов А. В. Профессиональный стандарт директора школы как индикатор управленческой компетентности // Известия Саратовского университета. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2019. № 3. С. 203–209.

6. Концепция мониторинговых исследований в государственном бюджетном учреждении дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» : сборник методических материалов / сост. И. Д. Борченко ; под ред. М. И. Солодковой Челябинск : ЧИППКРО, 2018. 144 с.

7. Организация введения профессиональных стандартов в образовательной организации : методические рекомендации для руководителей образовательных организаций / авторы: А. В. Коптелов, Т. А. Абрамовских и др. ; под ред. В. Н. Кеспикова, М. И. Солодковой. Челябинск : ЧИППКРО, 2016. 68 с.

8. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 N 761н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел “Квалификационные характеристики должностей работников образования”» // Доступ из СПС «КонсультантПлюс». URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_105703/ (дата обращения: 14.01.2022).

9. Приказ Минтруда России от 10.03.2021 N 116н «Об утверждении профессионального стандарта “Руководитель образовательной организации высшего образования”» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.04.2021 N 63071) // Доступ из СПС «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_382174/1bfe68d320d2b3c 2608116cb704f2f3eb173678f/ (дата обращения: 14.01.2022).

10. Реализация педагогическими работниками индивидуальных образовательных маршрутов развития профессионального мастерства : учебно-методическое пособие / Т. А. Абрамовских, А. В. Коптелов, А. М. Королева, А. В. Машуков. Челябинск : ЧИППКРО, 2020. 48 с.

References

1. Aver’yanova K. V. (2022). Analiz podgotovki upravlencev v sfere obshchego obrazovaniya v Rossii i drugih stranah [Analysis of the training of managers in the field of education in Russia and other countries]. *Innovacionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatelskaya traektoriya* [Innovative scientific modern academic research trajectory (INSAJT)], 1 (9), 76–89. (In Russ.).

2. Vishnepol’skaya I. (2017). Trudovaya funkciya i izmenenie obyazannostej rabotnika: kak ne oshibit’sya [Labor function and changing the duties of an employee: how not to make a mistake]. *Kadrovaya sluzhba i upravlenie personalom predpriyatiya* [Personnel service and personnel management of the enterprise], 7. (In Russ.).

3. Gordashnikova O. Yu. (2021). Proektirovanie sistemy samoocenki sformirovannosti professional’nyh kompetencij rukovoditelej obshcheobrazovatel’nyh organizacij [Designing a self-assessment system for the formation of professional competencies of educational organizations leaders]. *Aktual’nye problemy ekonomiki i menedzhmenta* [Actual Problems of Economics and Management], 2 (30), pp. 14–20. (In Russ.).

4. Morozov A. V. (2017). *Osobennosti upravlencheskoj deyatel’nosti sovremennogo rukovoditelya: monografiya* [Features of management activities of a modern leader]. Moscow, 178 p. (In Russ.).

5. Morozov A. V. (2019). Professional’nyj standart direktora shkoly kak indikator upravlencheskoj kompetentnosti [The professional standard of a school principal as an indicator of managerial competence]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta* [Bulletin of the Saratov University], 3. Pp. 203–209. (In Russ.).

6. *Koncepciya monitoringovyh issledovanij v gosudarstvennom byudzhetnom uchrezhdenii dopolnitel’nogo professional’nogo obrazovaniya* (2018) [The concept of monitoring research in the state budgetary institution of additional professional education], comp. I. D. Borchenko, Chelyabinsk : ChIPPKRO, 144 p. (In Russ.).

7. *Organizaciya vvedeniya professional’nyh standartov v obrazovatel’noj organizacii : metodicheskie rekomendacii dlya rukovoditelej obrazovatel’nyh organizacij* (2016) [Organization of the introduction of professional standards in an educational organization: guidelines for leaders of educational organizations] by A. V. Koptelov, T. A. Abramovskih i dr. , Chelyabinsk : ChIPPKRO, 68 p. (In Russ.).

8. Prikaz Minzdravsocrazvitiya RF ot 26.08.2010 N 761n (red. ot 31.05.2011) “Ob utverzhdenii Edinogo kvalifikacionnogo spravochnika dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhashchih, razdel “Kvalifikacionnye harakteristiki dolzhnostej rabotnikov obrazovaniya” [“On approval of the Unified Qualification Handbook for the positions of managers, specialists and employees, section” Qualification characteristics of positions of educators]. *Dostup iz SPS «Konsul’tantPlyus»* [Access from the ATP “ConsultantPlus”]. (In Russ.).

9. Prikaz Mintruda Rossii ot 10.03.2021 N 116n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Rukovoditel' obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya"» [«On approval of the professional standard "Head of an educational organization of higher education"»]. *Dostup iz SPS «Konsul'tantPlyus»* [Access from the ConsultantPlus ATP]. (In Russ.).

10. *Realizaciya pedagogicheskimi rabotnikami individual'nyh obrazovatel'nyh marshrutov razvitiya professional'nogo masterstva* (2020) [Implementation of individual educational routes for the development of professional skills by pedagogical workers] by T. A. Abramovskih, A. V. Koptelov, A. M. Koroleva, A. V. Mashukov, Chelyabinsk : ChIPPKRO, 48 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Т. А. Абрамовских – старший преподаватель кафедры управления, экономики и права, младший научный сотрудник.

Information about the author

Tatyana A. Abramovskikh – Senior Lecturer, Department of Management, Economics and Law, Junior Research Fellow.

Статья поступила в редакцию 23.03.2022; одобрена после рецензирования 20.06.2022;
принята к публикации 20.06.2022.
The article was submitted 23.03.2022; approved after reviewing 20.06.2022;
accepted for publication 20.06.2022.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.
The author declares no conflicts of interests.

Челябинский гуманитарий. 2022. № 4 (61). С. 18–23.
ISSN 1999-5407 (print).
Chelyabinskij Gumanitarij. 2022; 4 (61), 18–23.
ISSN 1999-5407 (print).

Научная статья
УДК 37
DOI 10.47475/1999-5407-2022-10402

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА К ПОНИМАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ РЕСУРСА TED

Ирина Александровна Бобыкина[1], **Лия Руслановна Нугманова**[2]
Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия
[1] bobykina-ia@mail.ru
[2] nugmanova_98@inbox.ru

Аннотация. Одной из важных задач иноязычного образования является развитие способности обучающихся иностранному языку по программам неязыковых направлений подготовки в вузе к адекватному восприятию и пониманию иноязычной коммуникации. По мнению авторов, данная задача может достаточно успешно решаться путем работы с материалами медиаресурса Ted при иноязычной подготовке в вузе. Профессионально ориентированная тематика видеовыступлений, методически грамотно выстроенная система упражнений и творческих заданий рассматриваются в качестве мотивирующих факторов развития исследуемой способности. В статье представлен опыт использования материалов открытого образовательного ресурса Ted при обучении английскому языку в неязыковом вузе, обозначены преимущества его применения, раскрыты этапы работы с видеолекциями.

Ключевые слова: открытый образовательный ресурс Ted, Ted Talks, способность, иноязычная коммуникация, иностранный язык, вуз.

Для цитирования: Бобыкина И. А., Нугманова Л. Р. Развитие способности обучающихся неязыкового вуза к пониманию иноязычной коммуникации посредством ресурса Ted // Челябинский гуманитарий. 2022. № 4 (61). С. 18–23. doi: 10.47475/1999-5407-2022-10402.

Original article

APPLICATION OF TED TALKS FOR DEVELOPMENT OF THE LISTENING SKILLS OF NON-LANGUAGE UNIVERSITY STUDENTS WHEN TEACHUING A FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

Irina A. Bobykina[1], **Liya R. Nugmanova**[2]
Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia,
[1] bobykina-ia@mail.ru
[2] nugmanova_98@inbox.ru

Abstract. One of the important aims of foreign language education is to develop the listening skills of students of non-linguistic programs at the university when teaching a foreign language communication. According to the authors, this task can be solved quite successfully by working with the materials of the Ted media resource in the process of teaching a foreign language. Professionally oriented topics of video, methodically competently built system of exercises and creative tasks are considered as motivating factors for the development of this ability. The article presents the experience of using the materials of the open educational resource Ted in teaching English in a non-linguistic university, identifies the advantages of its use, reveals the stages of working with video lectures.

Key words: open educational resource Ted, Ted Talks, listening skills, foreign language, high school.

For citation: Bobykina I. A., Nugmanova L. R. (2022). Application of Ted Talks for development of the listening skills of non-language university students when teachuing a foreign language communication. *Chelyabinskij Gumanitarij,* 4 (61), 18–23, doi: 10.47475/1999-5407-2022-10402.

Вследствие перехода отечественной системы высшего образования на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (далее – ФГОС ВО 3++) сформировалась необходимость

© Бобыкина И. А., Нугманова Л. Р., 2022

проектирования и выполнения требований основных образовательных программ с позиций компетентностного подхода. В этой связи произошли изменения рабочих программ дисциплин в части целей, содержания, методов, средств обучения, оценочных средств с ориентацией на развитие компетенций.

В настоящее время существует достаточно много педагогических исследований, посвященных разным аспектам внедрения компетентностного подхода в систему отечественного высшего профессионального образования [1; 3; 5; 6; 8; 9; 12]. В современном контексте основная цель иноязычной подготовки в неязыковом вузе на уровне бакалавриата, зафиксированная во ФГОС ВО 3++, направлена на овладение выпускником вуза способностью осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном(ых) языке(ах) (далее – ИЯ) (универсальная компетенция – УК-4) [11]. Как свидетельствуют результаты анализа нормативной документации, структура универсальной компетенции (УК-4) обучающегося включает в себя следующие компоненты:

– представления о правилах и принципах деловой устной и письменной коммуникации на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах);

– умения осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах, использовать методы и навыки делового общения;

– навыки делового общения на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) [2].

Согласно целям российской образовательной политики и заданным результатам иноязычной подготовки в процессе обучения ИЯ студенты должны быть подготовлены к осуществлению тех видов профессиональной деятельности с помощью изучаемого иностранного языка, которые предусмотрены во ФГОС ВО 3++ и учебных планах основных образовательных программ. Проблема данного исследования связана с вопросами проектирования процесса развития способности к адекватному восприятию и пониманию иноязычной коммуникации в процессе обучения деловому иностранному языку. Соответственно, возникает ряд вопросов, связанных с определением содержания обучения, отбора учебных материалов, методов, средств обучения и оценивания с позиций компетентностного подхода. Наиболее перспективным направлением совершенствования педагогической системы представляется применение образовательных интернет-ресурсов, в частности, открытого образовательного ресурса Ted, который создает возможность погружения в иноязычную среду, позволяет освоить особенности разных культур, наблюдать модели языкового и невербального поведения носителей языка и представителей иных культур.

Основная цель исследования заключается в теоретическом обосновании и практической апробации дидактических возможностей Ted Talks в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе.

Решение проблемы осуществлялось на основе нормативных документов по вопросам иноязычного образования в высшей школе и опыта обучения иностранным языкам в неязыковом вузе с использованием методов анализа и синтеза результатов научных работ отечественных и зарубежных исследователей избранной проблематики, анализа учебной и учебно-методической документации. Основными эмпирическими методами избраны: педагогическое наблюдение, опытно-поисковая работа, тестирование, анкетирование, изучение и обобщение педагогического опыта.

Как свидетельствует анализ нормативной и научной литературы, изменения и требования внедрения компетентностного подхода к процессу иноязычной подготовки смещают фокус внимания с информирования на формирование умений обучающихся решать задачи в ситуациях профессионального и социального взаимодействия [6]. Однако результаты тестирования, анкетирования, анализа образовательной практики показывают наличие у студентов ряда трудностей, связанных в том числе с низким уровнем развития аудитивных умений вследствие отсутствия иноязычной среды (78 % респондентов), владения правилами использования лексических и грамматических единиц (43 %), навыками использования изучаемого языка в коммуникативных ситуациях (62 %). В современной лингводидактике и методике обучения иностранным языкам наиболее действенным способом обеспечения гибкого перехода от знаний к умениям и развитию личностностных качеств считается применение активных и интерактивных методов (Е. Н. Соловова, Л. А. Горькова, М. А. Югова и др.). Именно такие методы (деловые и ролевые игры, метод проектов, дискуссии, кейс-метод и т. д.) стимулируют речемыслительную активность (обмен мыслями, обобщение данных, уточнение информации и т. д.) и определяют способ речевого взаимодействия при решении различного рода коммуникативных задач. Таким образом в рамках компетентностного подхода интегративно реализуются предметный и деятельностный компоненты содержания обучения деловому иностранному языку в вузе. Если предметный компонент содержания дисциплины «Иностранный язык» включает ситуации деловой коммуникации, темы профессионального общения [15], то деятельностный компонент направлен на развитие способов мышления, взаимодействия и саморазвития, которые формируются в ходе решения коммуникативных задач.

Следует отметить, что происходит переосмысление не только целей и содержания обучения, но логики подачи содержания наряду с методами и средствами обучения. Так, например, с помощью TED Talks

появляется возможность подачи учебного материала в виде аутентичных видеотекстов, позволяющих погрузить обучающихся в аутентичную иноязычную среду и мотивировать к решению коммуникативных задач (обмен информацией, уточнение фактов, опрос мнений и т.д.) и различным способам взаимодействия. Успешность решения той или иной коммуникативной задачи неразрывно связана с уровнем развития способности к восприятию и пониманию иноязычной речи.

К преимуществам образовательного контента TED Talks также можно отнести следующее:

– аутентичность видеолекций. Лекции на разных диалектах позволяют обучающимся адаптироваться к общению в реальной коммуникативной ситуации [7];

– наличие субтитров и транскрипта;

– интерактивность работы с материалами;

– актуальность тем лекций. Современный контент из разных областей знания транслирует ценные и уникальные идеи [16];

– возможность организовать процесс обучения иностранному языку более увлекательно за счет выбора актуальной и интересной обучающимся тематики лекции или лектора;

– представляет собой образец создания собственного проекта TED для продвинутых пользователей изучаемого языка.

Применение материалов TED Talks на занятиях по иностранному языку требует тщательной предварительной работы. Рассмотрим на примере учебной дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки 01.03.02 Прикладная математика и информатика, каким образом медиаресурс TED может использоваться при обучении английскому языку как языку деловой коммуникации. В качестве примера рассмотрим работу с тематическим разделом Leadership из учебника Intelligent Business (Tonya Trappe and Graham Tullis) [17] и лекцией TED «How great leaders inspire action?» (https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action?), предназначенными для обучающихся с уровнем владения английским языком Intermediate и выше.

Традиционно работа над видеоматериалами осуществляется в три этапа. Рассмотрим реализацию каждого из них. На первом преддемонстрационном этапе основной педагогической задачей является активизация имеющихся знаний и опыта по теме, а также стимулирование интереса обучающихся к просмотру видеолекции. В этих целях студентам предлагается несколько вопросов для обсуждения и упражнений на повторение и введение нового лексического материала. Следует отметить, что помимо снятия языковых (лексических, грамматических, фонетических) трудностей при восприятии видеоматериала данный этап предполагает ознакомление обучающихся с профессиональной проблематикой и возможными примерами решения обсуждаемых проблем, что основывается на интеграции знаний обучающихся по специальным дисциплинам. Вместе с тем это обеспечивает доступность профессионально ориентированных выступлений для студентов неязыковых направлений подготовки. На данном этапе коммуникативные ситуации в профессиональной сфере создаются с помощью как языковых заданий (поиск значений слов и выражений, сравнение и противопоставление различных явлений, др.), так и речевых (прогнозирование проблемы, разрешения ситуаций с опорой на краткую справку о спикере и вопросы об его идеях, обоснование своей позиции, понимание позиции отличной от своей точки зрения) [13].

Следующий демонстрационный этап предусматривает совместное прослушивание TED Talk и выполнение комплекса упражнений на развитие умений аудирования, в том числе применение разных стратегий извлечения информации в представленной коммуникативной ситуации. На этом этапе решение задач может быть связано с восполнением пробелов информации, поиском информации, уточнением или конкретизацией фактов и т.п. Определение продолжительности (17:48 минут или по частям) и количества предъявлений видеотекста осуществляется с учетом данных исследований (Н. И. Алмазова, Л. В. Яроцкая и др.) о том, что объем слуховой памяти при восприятии информации на иностранном языке в два раза меньше по сравнению с родным, и именно от способности удерживать воспринятые отрезки речи в памяти зависит процесс понимания высказывания.

Третий последемонстрационный этап направлен на развитие умений письменной и устной речи, аналитического и критического мышления, способности к иноязычной коммуникации. Применение на данном этапе интерактивных методов (дискуссии, написания комментариев, составления интеллект-карт, кейс-стади и т. д.) позволяет создавать ситуации решения различных коммуникативных задач профессиональной деятельности (обмен мнениями и чувствами, аргументированное рассуждение, выражение (не)согласия с представленными суждениями, выражение собственного отношения к информации, интерпретация и оценка, формулирование обоснованных выводов и т. д.) и обеспечивает субъект-субъектное взаимодействие в образовательном процессе.

Следует отметить, что в связи с реализацией компетентностного подхода к обучению ИЯ в вузе представляется важным формулирование инструкций к заданиям и упражнениям коммуникативного характера с ориентацией на квазипрофессиональные ситуации коммуникации, взаимодействия и (само) развития обучающихся.

В целом данная методика применима для работы с другими видеоматериалами TED Talks независимо от их тематики.

Примеры TED Talks по рассматриваемой теме:

1) https://www.ted.com/talks/simon_sinek_why_good_leaders_make_you_feel_safe?
2) https://www.ted.com/talks/roselinde_torres_what_it_takes_to_be_a_great_leader?
3) https://www.ted.com/talks/jennifer_aaker_and_naomi_bagdonas_why_great_leaders_take_humor_seriously
4) https://www.ted.com/talks/lorna_davis_a_guide_to_collaborative_leadership
5) https://www.ted.com/talks/roselinde_torres_what_it_takes_to_be_a_great_leader

Для оценки способности к адекватному восприятию и пониманию иноязычной коммуникации предлагается использовать не только широко распространенный метод тестирования, но и решение квазипрофессиональной задачи в процессе деловой/ролевой игры, решения кейса (проблемной ситуации), демонстрации мини-проекта, т.д., что позволит создать профессионально ориентированный контекст взаимодействия и коммуникативное смысловое содержание коммуникации. Таким образом, в рамках компетентностного подхода мы видим новое понимание сути оценивания. Так, функция оценивания заключается не в контроле знаний, умений и навыков по дисциплине «Иностранный язык», а в определении уровня развития способностей, в том числе к восприятию и пониманию иноязычной коммуникации. Причем стоит предусматривать оценку не только продуктов учебной деятельности обучающихся (проект, презентация, резюме, др.), но и их деятельности (ее результативность, самостоятельность, взаимодействие, др.), как и применение разных форм оценивания (экспертной оценки, взаимооценки и самооценки). В качестве оценочных средств могут использоваться также контрольные листы, опросники, листы рефлексии, взаимо- и самооценки. Данные инструменты оценивания возможно создать с помощью следующих ресурсов: Google-форма, Kahoot, LearningApps, Moodle, Online Test Pad, Surveymonkey, др.

Результаты контрольного и итогового срезов показывают повышение качества восприятия и понимания иноязычной коммуникации обучающимися экспериментальной группы (см. рис. 1).

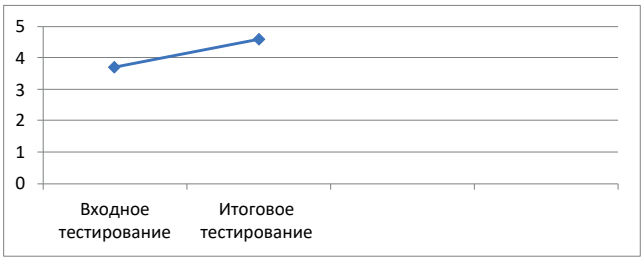

Рис. 1. Сравнительные данные входного и итогового среза в ЭГ

Таким образом, результаты данного исследования показали, что, во-первых, использование в качестве средств обучения материалов открытого образовательного ресурса TED позволяет моделировать в учебном процессе квазипрофессиональные ситуации и варианты применения изучаемого языка в естественных ситуациях, что способствует развитию у обучающихся способности к адекватному восприятию и пониманию иноязычной коммуникации. Во-вторых, обучение иностранному языку, основанное на решении задач, заставляет под другим углом зрения рассматривать применение интерактивных методов в образовательном процессе. В-третьих, способность к пониманию иноязычной коммуникации является важным компонентом в механизмах развития универсальной компетенции (УК-4), что говорит о необходимости ее дальнейшего исследования.

Список источников

1. Авдеева С. М., Гасс П. В., Карданова Е. Ю., Корешникова Ю. Н., Куликова А. А., Орел Е. А., Пащенко Т. В., Сорокин П. С. Оценка универсальных компетентностей как результатов высшего образования. Аналитический доклад к XXII Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 13–30 апр. 2021 г.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. Москва : НИУ ВШЭ. 2021. 52 с.
2. Аннотация рабочей программы дисциплины Иностранный язык по направлению подготовки 01.03.02 Прикладная математика и информатика. URL: https://www.csu.ru/Shared%20Documents/sveden/annot/bak/2020/Annot_RPD_01.03.02_IUT_o_2021.pdf.
3. Белкина В. В., Макеева Т. В. Концепт универсальных компетенций высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 117-126.

4. Горькова Л. А. Интерактивность как один из новых подходов в обучении профессионально-ориентированному английскому языку // Академический вестник. 2007. № 1. С. 147-149.

5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: ИЦПКПС, 2004. 38 с.

6. Казакова Е. И., Тарханова И.Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 127-135.

7. Кошелева И. Н. Видеоматериалы TED TALKS как образовательный инструмент в обучении английскому языку в вузе. // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2017. № 5. С. 13–18. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenieinoyazychnoy-monologicheskoy-rechi-na-osnove-technology-entertainment-design-tedtalks-v-vuze.

8. Куламихина И. В., Красова А. И. Реализация компетентностного подхода к разработке оценочных средств и процедур для аттестации специалистов по иностранному языку в военных вузах МО РФ // Наука и военная безопасность. 2016. № 1 (4). С. 166-172.

9. Медведева Т. Ю., Кривоногова А. С. Требования к оцениванию результатов подготовки обучающихся вуза в условиях компетентностного подхода в практико-ориентированной реализации образовательных программ // Вестник Мининского университета. 2016. № 4 (17). URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/285/286.

10. Соловова Е. Н. Интерактивность в языковом образовании // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. 2013. № 1. С. 364-370.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: Прикладная математика и информатика по направлению подготовки 01.03.02. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94.

12. Хуторской А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 85-91.

13. Югова М. А. Концепция интерактивности в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей // Правоохранительные органы: теория и практика. 2017. № 2. С. 125-127.

14. Kulamikhina I., Kamysheva E., Samylova O., Balobanova A., Rakhmetova E. Development of professional communication skills in students in the ESP class: integration of communicative and critical thinking approaches // International Scientific Conference on Philosophy of Education, Law and Science in the Era of Globalization (PELSEG 2020). URL: https://www.researchgate.net/publication/343535574_Development_of_Professional_Communication_Skills_in_Students_in_the_ESP_Class_Integration_of_Communicative_and_Critical_Thinking_Approaches.

15. Kalugina O. A. Development of students' professional communicative competence in an economic higher school. XLinguae, 2016. vol. 9. no 4. P. 37–45. URL: http://www.xlinguae.eu/files/XLinguae4_2016_5.pdf.

16. Mallinder M. Teaching English using TED talks. EFL Magazine. URL: https://www.eflmagazine.com/teaching-english-using-ted-talks/

17. Tonya Trappe, Graham Tullis. Intelligent Business. URL: https://vk.com/doc-65380114_294854487?hash=a3360eabe042419a90&dl=bbae3e5ebe3922d5c2

References

1. Avdeeva S. M., Gass P. V., Kardanova E. Yu., Koreshnikova Yu. N., Kulikova A. A., Orel E. A., Pashhenko T. V., & Sorokin P. S. (2021). Ocenka universal`ny`x kompetentnostej kak rezul`tatov vy`sshego obrazovaniya. [Evaluation of universal competencies as the results of higher education]. *Analiticheskij doklad k XXII Aprel`skoj mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po problemam razvitiya e`konomiki i obshhestva* [Analytical report for the XXII April International Scientific Conference on Problems of Economic and Social Development], Moscow, April 13-30, 2021; National Research University «Higher School of Economics», Institute of Education. Moscow: HSE. 52 p. (In Russ.).

2. *Annotaciya rabochej programmy` discipliny` Inostranny`j yazy`k po napravleniyu podgotovki 01.03.02 Prikladnaya matematika i informatika* [Abstract of the working program of the discipline Foreign language in the direction of training 01.03.02 Applied mathematics and computer science]. URL: https://www.csu.ru/Shared%20Documents/sveden/annot/bak/2020/Annot_RPD_01.03.02_IUT_o_2021.pdf. (In Russ.).

3. Belkina V. V. & Makeeva T. V. (2018). Koncept universal`ny`x kompetencij vy`sshego obrazovaniya [The concept of universal competencies of higher education]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 5, 117-126. (In Russ.).

4. Gor`kova L. A. (2007). Interaktivnost` kak odin iz novy`x podxodov v obuchenii professional`no-orientirovannomu anglijskomu yazy`ku [Interactivity as one of the new approaches in teaching professionally oriented English]. *Akademicheskij vestnik* [Academic Bulletin], 1, 147-149. (In Russ.).

5. Zimnyaya I. A. (2004). *Klyuchevy`e kompetencii kak rezul`tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podxoda v obrazovanii* [Key competencies as the effective-target basis of the competence approach in education]. Moscow: ICPKPS, 2004. 38 p. (In Russ.).

6. Kazakova E. I. & Tarxanova I. Yu. (2018). Ocenka universal`ny`x kompetencij studentov pri osvoenii obrazovatel`ny`x program [Assessment of universal competencies of students in the development of educational programs]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 5, 127-135. (In Russ.).

7. Kosheleva I. N. (2017). Videomaterialy` TED TALKS kak obrazovatel`ny`j instrument v obuchenii anglijskomu yazy`ku v vuze [TED TALKS videos as an educational tool in teaching English at a university]. *Izv. Volgograd. gos. ped. un-ta* [Izv. Volgograd.

gos. ped. un-ta], 5, 13–18. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenieinoyazychnoy-monologicheskoy-rechi-na-osnove-technology-entertainment-design-tedtalks-v-vuze. (In Russ.).

8. Kulamixina I. V. & Krasova A. I. (2016). Realizaciya kompetentnostnogo podxoda k razrabotke ocenochny`x sredstv i procedur dlya attestacii specialistov po inostrannomu yazy`ku v voenny`x vuzax MO RF [Implementation of a competence-based approach to the development of evaluation tools and procedures for the certification of foreign language specialists in military universities of the Ministry of Defense of the Russian Federation]. *Nauka i voennaya bezopasnost`* [Science and military security], 1(4), 166-172. (In Russ.).

9. Medvedeva T. Yu. & Krivonogova A. S. (2016). Trebovaniya k ocenivaniyu rezul`tatov podgotovki obuchayushhixsya vuza v usloviyax kompetentnostnogo podxoda v praktiko-orientirovannoj realizacii obrazovatel`ny`x programm [Requirements for evaluating the results of university students' training in the context of a competence-based approach in the practice-oriented implementation of educational programs]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of the Mininsky University], 4 (17). URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/285/286. (In Russ.).

10. Solovova E. N. (2013). Interaktivnost` v yazy`kovom obrazovanii [Interactivity in language education]. *Novy`e texnologii v obrazovatel`nom prostranstve rodnogo i inostrannogo yazy`ka* [New technologies in the educational space of native and foreign languages], 1, 364-370. (In Russ.).

11. *Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart vy`sshego obrazovaniya: Prikladnaya matematika i informatika po napravleniyu podgotovki 01.03.02* [Federal State educational standard of higher education: Applied mathematics and computer science in the field of training 01.03.02]. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94. (In Russ.).

12. Xutorskoj A. V. (2017). Metodologicheskie osnovaniya primeneniya kompetentnostnogo podxoda k proektirovaniyu obrazovaniya [Methodological grounds for the application of a competence-based approach to the design of education]. *Vy`sshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 12 (218), 85-91. (In Russ.).

13. Yugova M. A. (2017). Koncepciya interaktivnosti v obuchenii inostranny`m yazy`kam studentov neyazy`kovy`x special`nostej [he concept of interactivity in teaching foreign languages to students of non–linguistic specialties]. *Pravooxranitel`ny`e organy`: teoriya i praktika* [Law enforcement agencies: theory and practice], 2, 125-127. (In Russ.).

14. Kulamikhina I., Kamysheva E., Samylova O., Balobanova A. & Rakhmetova E. (2020). Development of professional communication skills in students in the ESP class: integration of communicative and critical thinking approaches. *International Scientific Conference on Philosophy of Education, Law and Science in the Era of Globalization (PELSEG 2020)*. URL: https://www.researchgate.net/publication/343535574_Development_of_Professional_Communication_Skills_in_Students_in_the_ESP_Class_Integration_of_Communicative_and_Critical_Thinking_Approaches.

15. Kalugina O. A. (2016). Development of students' professional communicative competence in an economic higher school. *XLinguae*, 4, vol. 9, 37–45. URL: http://www.xlinguae.eu/files/XLinguae4_2016_5.pdf.

16. Mallinder M. Teaching English using TED talks. *EFL Magazine*. URL: https://www.eflmagazine.com/teaching-english-using-ted-talks/

17. Trappe T. & Tullis G. (2005). *Intelligent Business*. Pearson Education Limited. 176 p.

Информация об авторах

И. А. Бобыкина – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой делового иностранного языка.

Л. Р. Нугманова – магистрант основной образовательной программы Иностранные языки по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

Information about the authors

Irina A. Bobykina – Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Business Foreign Language.

Liya R. Nugmanova – Undergraduate of the main educational program Foreign languages in the direction of preparation 44.04.01 Pedagogical education.

Статья поступила в редакцию 24.06.2022; одобрена после рецензирования 15.07.2022;
принята к публикации 15.07.2022.
The article was submitted 24.06.2022; approved after reviewing 15.07.2022;
accepted for publication 15.07.2022.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare no conflicts of interests.

Челябинский гуманитарий. 2022. № 4 (61). С. 24–30.
ISSN 1999-5407 (print).
Chelyabinskij Gumanitarij. 2022; 4 (61), 24–30.
ISSN 1999-5407 (print).

Научная статья
УДК 37
DOI 10.47475/1999-5407-2022-10403

ОСНОВНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Ирина Александровна Бобыкина
Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия, bobykina-ia@mail.ru

Яна Руслановна Юлайханова
Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия, chocolode14@mail.ru

Аннотация. Основные изменения в системе иноязычного образования в вузе обусловлены как современными требованиями государственной образовательной политики, так и тенденциями развития информационного общества. Ключевыми изменениями иноязычной подготовки выступают внедрение цифровых образовательных ресурсов и повышение качества образовательных результатов. На примере трансформации системы иноязычного образования в неязыковом вузе проанализированы особенности реализации образовательного процесса в современных условиях. Установлено, что согласно требованиям актуального компетентностного подхода основной целью и результатом иноязычной подготовки обучающихся неязыкового бакалавриата выступает развитие и овладение способностью осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на изучаемом языке. Результаты исследования показали наличие дидактического потенциала цифровых образовательных ресурсов сети Интернет, в частности, Padlet для удовлетворения предъявляемых требований и общественных запросов. Совокупность подходов, принятых образовательной политикой и соответствующих потребностям современного информационного общества, методически правильно разработанная система упражнений позволяют обучающимся более эффективно овладеть исследуемой способностью. В статье представлен опыт организации иноязычной подготовки с применением Padlet и с учетом изменений в условиях неязыкового вуза.

Ключевые слова: онлайн-ресурс, способность, иноязычная деловая коммуникация, неязыковой вуз.

Для цитирования: Бобыкина И. А., Юлайханова Я. Р. Основные изменения иноязычной подготовки обучающихся в современных условиях // Челябинский гуманитарий. 2022. № 4 (61). С. 24–30. doi: 10.47475/1999-5407-2022-10403.

Original article

THE MAIN CHANGES IN THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS IN MODERN CONDITIONS

Irina A. Bobykina
Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, bobykina-ia@mail.ru

Yana R. Yulaykhanova
Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, chocolode14@mail.ru

Abstract. The main changes in the system of foreign language education at the university are due to both modern requirements of the state educational policy and trends in the development of the information society. The key changes in foreign language training are the introduction of digital educational resources and improving the quality of educational results. On the example of the transformation of the system of foreign language education in a non-linguistic university, the features of the implementation of the educational process in modern conditions are analyzed. It is established that according to the requirements of the current competence approach, the main goal and result of foreign language training of students of a non-linguistic bachelor's degree is the development and mastery of the ability to carry out business communication in oral and written forms in the studied language. The results of the study showed the presence of the didactic potential of digital educational resources on the Internet, in particular, Padlet to meet the requirements and

© Бобыкина И. А., Юлайханова Я. Р., 2022

public requests. A set of approaches adopted by the educational policy and corresponding to the needs of the modern information society, a methodically correctly developed system of exercises allow students to master the studied ability more effectively. The article presents the experience of organizing foreign language training using Padlet and taking into account changes in the conditions of a non-linguistic university.

Key words: online resource, ability, foreign language business communication, non-linguistic university.

For citation: Bobykina I. A., Yulaykhanova Y. R. (2022). Application of TED TALKS for development of the listening skills of non-language university students when teachuing a foreign language communication. *Chelyabinskij Gumanitarij,* 4 (61), 24–30, doi: 10.47475/1999-5407-2022-10403.

Изменения в сфере образования обусловлены тенденциями, происходящими в современном обществе, таких как интенсивное развитие информационного общества, цифровизация жизнедеятельности человека, смена поколений, персонализация процессов и так далее. Государственная образовательная политика ставит основные цели и задачи развития системы образования с учетом актуальных и перспективных потребностей и тенденций развития общества. Стратегические приоритеты и требования государственной образовательной политики находят отражение в различных нормативно-правовых актах в сфере образования Российской Федерации (ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», Государственная программа «Развитие образования» до 2030 года, Приказы и Письма Министерства образования и науки РФ, Федеральные государственные образовательные стандарты, др.).

Значимое изменение в системе иноязычной подготовки в неязыковом вузе обусловлено главной целью государственной политики, а именно развитием цифрового общества, которому свойственен высокий уровень применения информационных и электронных технологий во всех сферах жизнедеятельности. Как следствие этого актуализируется подготовка высококвалифицированных кадров, готовых качественно решать задачи в новом обществе. Основными нормативно-правовым документом, определяющим становление цифрового общества и образования в Российской Федерации, являются Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» и приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649 «Целевая модель цифровой образовательной среды», согласно которому в образовательных подведомственных организациях внедряются информационные системы и электронные образовательные ресурсы, что обусловливает смену организационно-педагогических условий реализации иноязычного образования. «Целевая модель ЦОС регулирует отношения участников ЦОС, связанные с созданием и развитием условий для реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, с учетом функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных и телекоммуникационных технологий, соответствующих технических средств, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» (Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды»). В сфере высшего образования кардинальные изменения происходят на фоне введения в действие федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее – ФГОС ВО) нового поколения с требованием «обеспечить каждого обучающегося в течение всего периода обучения индивидуальным неограниченным доступом к электронной информационно-образовательной среде из любой точки, в которой имеется доступ к информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», как на территории образовательной организации, так и вне ее» (Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 13 августа 2020 г. № 1016 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление (с изменениями и дополнениями)»). То есть в настоящее время мы наблюдаем процесс цифровизации – глубокой конвергенции цифровых технологий с образовательными технологиями, которая вызвана необходимостью адаптации системы образования к запросам цифрового общества. В этой связи основополагающими становятся принципы цифровой педагогики:

– *доминирования*, который провозглашает самостоятельную учебную деятельность студента в цифровой образовательной среде. Преподаватель выступает организатором учебного процесса, который поддерживает и помогает обучающемуся в процессе обучения;

– *персонализации*, который опирается на предоставление обучающимся свободы выбора при определении целей и индивидуального темпа обучения, технологий, форм и методов обучения;

– *целесообразности* – включает в себя достижение целей с помощью цифровых технологий;

– *гибкости и адаптивности*, при котором обеспечиваются автоматические настройки для каждого обучающегося благодаря встроенной системе диагностики индивидуальных стратегий учения;

– *успешности в обучении*, который предполагает качественное усвоение результатов профессионального образования и овладение трудовыми функциями;

– *обучения в сотрудничестве и взаимодействии*, предполагает приоритетным организацию командной формы учебной деятельности с опорой на коммуникацию, сотрудничество, конкуренцию, взаимообучение и взаимооценивание;

– *практикоориентированности*, требующий согласованности и соответствия целей, содержания, технологий, методов и средств профессионального образования и обучения актуальным и перспективным требованиям экономики и рынка труда;

– *нарастания сложности*, предполагающий применение форм и методов обучения, которые обеспечивают переход, например, от простого к сложному и от сложного к простому;

– *избыточности образовательной среды* – требует предоставления избыточных ресурсных возможностей для построения обучающимися индивидуального образовательного маршрута;

– *полимодальности* – включает в себя задействование зрительного, слухового и моторного канала восприятия информации;

– *включенного оценивания*, требующий переход от контролирующего оценивания к непрерывной, персонализированной диагностико-формирующей оценке академической успешности [9].

В данный условиях приоритетным становится смешанное обучение (англ. «blended learning»), которое представляет собой последовательность традиционного и электронного обучения, чередующихся во времени. Впервые основные принципы смешанного обучения применялись ещё в 60-х годах XX века в корпоративном и высшем образовании, но сам термин был впервые использован в 1999 г. после выпуска американским интерактивным учебным центром программного обеспечения, предназначенного для преподавания через Интернет [10]. К преимуществам смешанного обучения относят:

– применение последних технологий;
– индивидуальной темп и ответственность студентов за процесс обучения;
– дополнительную мотивацию за счет более широкого спектра технических решений;
– гибкость планирование занятий;
– отслеживание прогресса обучающихся;
– отслеживание успеваемости (И. Ш. Мухаметзянов, А. М. Новиков, Я. В. Розанова и др.).

Изменения методологического характера, связанные с внедрением новой модели интерактивного смешанного обучения и соответствующими подходами к образовательному процессу (коммуникативно-когнитивного, субъектно-деятельностного, интегративного, компетентностного, др.), повлекли за собой смену целевых ориентиров, обновление содержания, методов и средств обучения; актуализацию функций и характера взаимодействия между педагогами и обучающимся.

Рассмотрим основные изменения системы образования под влиянием современных условий на примере иноязычной подготовки в неязыковом вузе.

Ключевым изменением системы высшего иноязычного образования обучающихся вузов является введение новых требований к качеству подготовки выпускников, показателем которого выступает совокупность компетенций, утвержденных во ФГОС ВО.

Существует множество трактовок понятия «компетенция». Ряд исследователей определяют компетенции как базовые качества индивида, которые влияют на эффективность и качество выполняемой им деятельности» [8]. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин считают компетенцию «способностью к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, умений, навыков» [1. С. 107]. В трудах зарубежных исследователей (Rychen, Salganik, Spencer, др.) компетенция трактуется как динамичное сочетание знания, понимания, навыков и способностей, благодаря которому человек приводит в действие определенную способность и выполняет поставленную задачу. Исследователи выделяют две основные группы компетенций: предметно-специализированные (профессиональные, общепрофессиональные) и общие (универсальные) [13]. Компетенции первой группы непосредственно связаны с приобретаемой обучающимся профессиональной деятельностью. Вторая группа компетенций представляет потенциал умения учиться и необходимые для эффективного взаимодействия социальные навыки, которые позволяют человеку быть компетентным [2].

В данном исследовании под компетенцией понимается способность обучающегося применять полученные знания, умения, практические навыки и опыт осуществления деловой иноязычной коммуникации.

В настоящей статье представлен фрагмент комплексного исследования, а именно на примере процесса развития способности обучающихся деловому иностранному языку в письменной форме в неязыковом вузе исследованы основные современные изменения иноязычной подготовки.

Объектом комплексного исследования является процесс развития способности к деловой иноязычной коммуникации в письменной форме у обучающихся неязыкового вуза.

Предмет комплексного исследования – методика развития способности к деловой иноязычной коммуникации в письменной форме обучающихся по программам неязыковых направлений подготовки с помощью Padlet.

Цель комплексного исследования – теоретически обосновать и эмпирически проверить эффективность методики развития способности к деловой иноязычной коммуникации в письменной форме обучающихся по программам неязыковых направлений подготовки неязыкового вуза с помощью Padlet.

Материалом исследования явились нормативно-правовые документы в сфере иноязычного образования, научные и методические труды отечественных и зарубежных исследователей изучаемой проблемы.

Основные *методы* исследования: анализ нормативной, учебной и учебно-методической документации, работ исследователей по данной проблематике; обобщение педагогического опыта.

Как следует из обзора научной и методической литературы, несмотря на сравнительно большое количество работ по теме исследования (В. И. Блинов, А. Брольпито, Л .А. Кузменкова, М. А. Ковардакова, И. В. Плаксина и др.) существует острая потребность в решении задачи организации иноязычного образования в неязыковом вузе с учетом основных современных изменений в сфере образования в новых организационно-педагогических условиях.

Анализ образовательной практики и работ исследователей, обобщение педагогического опыта позволили выявить следующие объективные *противоречия*:

1) на нормативном уровне между:

– новыми требованиями, которые выдвигают нормативно-правовые документы, например, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, и весьма медленно происходящими преобразованиями в системе образования;

2) на социально-педагогическом уровне между:

– необходимостью подготовки конкурентоспособных кадров на рынке труда информационного общества и устаревшими, традиционными методами преподавания иностранному языку (далее – ИЯ);

– потребностью общества в самостоятельной личности и недостаточным уровнем развития самостоятельности обучающихся;

3) на теоретико-педагогическом уровне между:

– наличием теоретических работ по теме и отсутствием теоретически обоснованной методики развития способности обучающихся деловому иностранному языку в письменной форме в неязыковом вузе;

4) на научно-методическом уровне между:

– необходимостью внедрения современных образовательных ресурсов и отсутствием современной специально разработанной методики развития способности обучающихся деловому иностранному языку в письменной форме в неязыковом вузе.

Имеющиеся противоречия в системе высшего образования определяют *актуальность* комплексного исследования.

Согласно основной цели иноязычной подготовки в вузе обучающийся иностранному языку по программам бакалавриата должен для развития способности осуществлять деловую коммуникацию на иностранном языке иметь представления о правилах и принципах деловой письменной коммуникации, освоить умения осуществлять деловую коммуникацию письменной форме, методы и навыки делового общения (Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 13 августа 2020 г. № 1016 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление (с изменениями и дополнениями)»). Структура универсальной компетенции 4, заданной ФГОС ВО по программам бакалавриата, включает в себя:

1. Знания основных особенностей деловой письменной коммуникации на иностранном языке; языковые средства, необходимые для решения коммуникативных задач в ситуации делового общения, основные жанры текстов официально-делового стиля письменной коммуникации.

2. Умения реализовывать деловое общение; применять соответствующие нормам языковые средства и методы деловой письменной коммуникации, осуществлять деловую письменную коммуникацию на изучаемом языке с учетом принятых в иноязычном сообществе норм и правил.

3. Опытом делового общения в письменной форме на иностранном языке с учетом основных правил его реализации.

4. Навыками использования языковых средств в соответствии с задачами письменной коммуникации, составления различных жанров текста делового стиля для письменной коммуникации [10].

Результаты анализа научных источников позволили изучить особенности развития письменной коммуникации и выявить отличительные характеристики письменной речи. Любая речь – это форма общения людей, способ передачи информации. Главным средством речи является язык – система

слов, правил их произнесения и объединения в осмысленные высказывания. Язык стандартизирован, но уровень этой стандартизации различен в устной и письменной речи.

По замечанию И. А. Бодуэн де Куртенэ, устная и письменная речь представляют собой два разных вида речевой деятельности, в основе которых лежат различные психофизиологические механизмы. Во второй половине XX века исследования вопроса о соотношении устного языка и письменной речи были продолжены в русле психолингвистики [3. С. 210]. А. А. Леонтьев отмечает, что «в мозгу грамотного человека сосуществуют всегда две языковые системы» [6], что позволяет рассматривать речевую деятельность грамотного человека как своеобразный вид билингвизма, который Л. В. Щерба обозначил как владение «смешанным языком с двумя терминами (langue mixte à deux termes)» [6]. Каждая из двух форм представляет собой «креолизованный» язык, то есть обнаруживает следы влияния другой формы, значит, имеет место их взаимодействие. При этом А. А. Леонтьев, как и Бодуэн, не считает устный и письменный языки равноправными, поскольку устный является для грамотного человека «родным», а письменный – всегда второй, как бы наслаивающийся на устный.

Начиная с 30-х годов XX столетия к изучению письменного языка обратились лингвисты. Как отмечает А. Артимович, «письмо каждого так называемого литературного языка формирует особую автономную систему, частично независимую от собственного устного языка» [4. С. 524]. Это положение находит дальнейшее подтверждения в работах А. Макинтош и Дж. Маклохлин. Так, А. Макинтош отрицает восприятие письменного языка как второстепенного средства коммуникации, поскольку как устное, так и письменное сообщения в одинаковой мере выступают в качестве символов мыслительной деятельности человека. Исследователь подчеркивает, что письменный и устный языки имеют не только коррелирующие черты, но и каждый из них обладает спецификой, не находящей аналогии в другом [12].

Осознание специфических свойств и специфической роли письменной речи в функциональной лингвистике в функциональной лингвистике формируется функциональный подход, представители которого утверждают, что в языке с письменной традицией сосуществуют две нормы: одна для устных, а другая для письменных высказываний. Й. Вахек отмечает, что нельзя сводить обе нормы к единой системе, а следует различать письменный язык («la langue écrite») и устный язык («la langue parlée») как две особые системы норм. При этом соссюровское понятие языка («langue») должно обозначать не абстрактную универсальную норму, а «сумму обеих рассмотренных выше норм». С синхронической точки зрения неправомерно ставить вопрос о первичности той или иной нормы, потому что обе нормы «суть просто лингвистические феномены, и каждая из них выполняет свойственную лишь ей функцию». Таким образом, Й. Вахек обращает внимание на функциональное различие между устной и письменной нормами: устному языку свойственна функция непосредственной реакции, а письменному – функция продолжительной реакции. Ученый указывает еще на одно важное различие, определяющее специфику каждой из норм. Это характер субстанции, в которой выражается языковое значение, – акустической для устного языка и оптической для письменного [7].

Исследования по методике обучения иностранным языкам (Н. Д. Гальсковой, И. Л. Бим и др.) определяют письменную речь как один из четырех видов речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо) и характеризуют ее как продуктивную аналитико-синтетическую деятельность, связанную с порождением и фиксацией письменного текста [5]. В данной работе письменная речь понимается как процесс выражения мыслей в графической форме.

Как следует из анализа научной литературы, письменный текст обладает следующими свойствами:

– композиционно-структурной завершенностью и логико-смысловой структурой;
– единством начала, центрального коммуникативного блока и заключительной части;
– соотнесенностью заголовка с содержанием;
– индуктивной или дедуктивной формой изложения, которая облегчает вероятностное прогнозирование самого пишущего и реципиента;
– предметным содержанием;
– коммуникативными качествами;
– монообьектными или полиобьектными связями [5; 11].

Последовательное развитие умений письменной речи обучающихся содействует освоению обучающимися способностью к иноязычной деловой коммуникации в письменной форме.

В качестве примера коммуникативных ситуаций для письменной деловой коммуникации обучающихся бакалавриата можно привести следующие: трудоустройство на работу, подача заявки на участие в мероприятии в деловой сфере, установление контакта/взаимодействие с партнерами/клиентами, деловая корпоративная переписка на разных должностях, др. Ролевые и деловые игры, кейс-задачи, проекты позволяют вовлечь обучающихся в иноязычное деловое общение и стимулировать к решению коммуникативных задач и различным способам взаимодействия. Оценить формируемую способность можно при помощи как метода тестирования, так и кейс-метода или деловой/ролевой игры по решению

квазипрофессиональной задачи, что позволяет моделировать ситуации профессионально ориентированной коммуникации и взаимодействия.

Компетентностный подход к образовательному процессу и результатам привносит изменения не только преподавания и обучения, но и меняет самих их участников – педагога и обучающегося - изнутри, меняя их мыслительные, когнитивные и эмоционально-мотивационные процессы. Учитывая особенности смены поколений и тот факт, что современные обучающиеся выступают представителями поколения «Z», «digital natives», которые свободно владеют цифровыми технологиями, использование электронных образовательных ресурсов создает дополнительные возможности повышения как эффективности образовательного процесса, так и качества результатов иноязычного образования. В этой связи проблема исследования дидактических возможностей онлайн-ресурса Padlet приобретает особую значимость и актуальность.

Padlet – это веб-сайт, который предоставляет возможность общаться с другими пользователями с помощью различного контента (текстовых сообщений, ссылок, картинок, фотографий, др.). Виртуальное пространство, называемое «стена»/«доска» Padlet, может быть использовано в качестве доски для крепления объявлений, записок, изображений разного формата, ссылок и т.д.; хранения и обмена материалами; общения, совместной деятельности и работы с учебными материалами в электронной форме,

В ходе опытно-поисковой работы были выявлены следующие преимущества сервиса Padlet :

– выбор дизайна пространства;
– визуализация материала и полимодальность;
– организация индивидуальной и групповой работы;
– режим реального и отложенного времени работы, в том числе с визуальным контентом, что обеспечивает индивидуальной темп и ответственность студентов за процесс обучения;
– размещение и хранение материалов разных форматов, с любого носителя или из сети Интернет;
– возможность поделиться доской в социальных сетях, экспортировать, распечатать материал, создать QR-код;
– обеспечение формирующего оценивания работ студентами;
– регулируемость доступа (приватность доски, отсутствие доступа для посторонних пользователей, др.).

Алгоритм работы с онлайн-ресурсом следующий:

1. Создание стены.
2. Размещение материала в любом виде (в виде ленты, сетки, полки, блога, холста).
3. Оформление поста.
4. Настройка доступа (приватный, защищенный, открытый, свободный).
5. Организация работы с доской.

Таким образом, организация образовательного процесса при иноязычной подготовке в неязыковом вузе с применением виртуальной доски полностью соответствует запросам современного общества и требованиям нормативно-правовых документов в сфере высшего образования. Созданные при этом организационно-педагогические условия способствуют реализации субъектно-деятельностного подхода к процессу развития заданных ФГОС ВО компетенций обучающихся и становлению обучающегося активным деятелем собственного развития и образования. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что использование в образовательном процессе вуза онлайн-ресурсов является перспективным в свете тенденций развития современного цифрового общества и образования.

Список источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Белкина В. В., Макеева Т. В. Концепт универсальных компетенций высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5 (210). С. 117–126. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2018_5/16.pdf (дата обращения: 24.05.2022).
3. Бодуэн де Куртенэ И. А. Об отношении русского письма к русскому языку // Избранные труды по общему языкознанию. В 2 томах. Т. 2. Москва : Изд-во Академии наук СССР, 1963. 391 с.
4. Вахек Й. К проблеме письменного языка // Пражский лингвистический кружок. Москва, 1967. С. 524–534.
5. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Москва : Академия, 2009. 336 с.
6. Леонтьев А. А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма // Вопросы общего языкознания. Москва, 1964. С. 70–71.

7. Пережогина Т. А. Аспекты изучения проблемы соотношения устной и письменной речи // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. Вып. 4. 2005. С. 29–32.

8. Сергеев И. С., Блинов В. И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности. Москва : АРКТИ, 2007. 222 с.

9. Цифровая дидактика: 11 основных принципов. URL: https://lala.lanbook.com/cifrovaya-didaktika-11-osnovnyh-principov (дата обращения: 24.05.2022).

10. Bielawski L., Metcalf D. Blended eLearning: Integrating Knowledge, Performance, Support, and Online Learning. HRD Press, Inc. 2003.

11. Harmer J. How to teach Writing. Longman : Pearson Education Limited, 2004. 154 p.

12. McIntosh A. The Analysis of Written Middle English // Translations of the Philological Society. № 1(55). P. 26–55.

13. Spencer Lyle M Jr., Spencer, Signe M. Competence at work: models for superior performance. NY: John Wiley & Sons Inc., 1993. 384 p.

References

1. Azimov E. G. & Shchukin A. N. (2009). *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages).]. Moscow : Publishing house IKAR, 448 p. (In Russ.).

2. Belkina V. V. & Makeeva T. V. (2018). Koncept universal'nyh kompetencij vysshego obrazovaniya [The concept of universal competencies of higher education]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Pedagogical Bulletin of Yaroslavl], 5 (210), 117–126, available at: http://vestnik.yspu.org/releases/2018_5/16.pdf, accessed 24.05.2022. (In Russ.).

3. Boduen de Kurtene I. A. (1963). Ob otnoshenii russkogo pis'ma k russkomu yazyku [On the relation of Russian writing to the Russian language]. *Izbrannye trudy po obshchemu yazykoznaniyu* [Selected works on general linguistics]. Vol. 2. Moscow, 391 p.(In Russ.).

4. Vahek J. (1967). K probleme pis'mennogo yazyka [On the problem of the written language]. *Prazhskij lingvisticheskij kruzhok* [Prague Linguistic Circle], 524–534. (In Russ.).

5. Gal'skova N. D. & Gez N. I. (2009). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]. Moscow : Academy. 336 p. (In Russ.).

6. Leont'ev A. A. (1964). Nekotorye voprosy lingvisticheskoj teorii pis'ma [Some questions of the linguistic theory of writing]. *Voprosy obshchego yazykoznaniya* [Questions of general linguistics], 70–71. (In Russ.).

7. Perezhogina T. A. (2005). Aspekty izucheniya problemy sootnosheniya ustnoj i pis'mennoj rechi [Aspects of studying the problem of the correlation of oral and written speech]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Volgograd State University]. Series 2: Linguistics. Issue 4, 29–32. (In Russ.).

8. Sergeev I. S. & Blinov V. I. (2007). *Kak realizovat' kompetentnostnyj podhod na uroke i vo vneurochnoj deyatel'nosti* [How to implement a competency-based approach in the classroom and in extracurricular activities.]. Moscow : ARKTI. 222 p. (In Russ.).

9. *Cifrovaya didaktika: 11osnovnyh principov* [Digital didactics: 11 main activities], available at: https://lala.lanbook.com/cifrovaya-didaktika-11-osnovnyh-principov, accessed 24.05.2022. (In Russ.).

10. Bielawski L. & Metcalf D. (2003). *Blended eLearning: Integrating Knowledge, Performance, Support, and Online Learning*. HRD Press, Inc.

11. Harmer J. (2004). How to teach Writing. Longman: Pearson Education Limited. 154 p.

12. McIntosh A. (1956). The Analysis of Written Middle English. *Translations of the Philological Society*, 1 (55), 26–55.

13. Spencer Lyle M. Jr. & Spencer Signe M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. NY: John Wiley & Sons Inc. 384 p.

Информация об авторах

И. А. Бобыкина – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой делового иностранного языка.

Я. Р. Юлайханова – магистрант основной образовательной программы Иностранные языки по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

Information about the authors

Irina A. Bobykina – Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Business Foreign Language.

Yana R. Yulaykhanova – Undergraduate of the main educational program Foreign languages in the direction of preparation 44.04.01 Pedagogical education.

Статья поступила в редакцию 28.09.2022; одобрена после рецензирования 16.10.2022;
принята к публикации 16.10.2022.
The article was submitted 28.09.2022; approved after reviewing 16.10.2022;
accepted for publication 16.10.2022.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare no conflicts of interests.

Челябинский гуманитарий. 2022. № 4 (61). С. 31–36.
ISSN 1999-5407 (print).
Chelyabinskij Gumanitarij. 2022; 4 (61), 31–36.
ISSN 1999-5407 (print).

Научная статья
УДК 372.8
DOI 10.47475/1999-5407-2022-10404

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Юлия Николаевна Галагузова
Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия,
yung.ektb@mail.ru

Виталий Николаевич Ефимов
ГБОУ города Москвы «Марьинская школа № 1566 памяти Героев Сталинградской битвы»,
Москва, Россия, efimov@1566.ru

Аннотация. Одной из задач современной системы образования выступает информационная безопасность обучающихся. В статье определено ресурсное обеспечение уроков информатики, с помощью которых можно формировать информационно безопасное поведение несовершеннолетних, к которым отнесены: материально-технические, информационно-безопасная среда, кадровые, нормативные. Описана технология формирования информационно безопасного поведения учащихся на уроках информатики, включающая такие блоки как актуализационно – ознакомительный, понимания и преобразования, применения и принятия, анализа и синтеза, рефлексии.

Ключевые слова: информационная безопасность, урок информатики, технология формирования информационно безопасного поведения учащихся.

Для цитирования: Галагузова Ю. Н., Ефимов В. Н. Технология формирования информационно безопасного поведения учащихся на уроках информатики // Челябинский гуманитарий. 2022. № 4 (61). С. 31–36. doi: 10.47475/1999-5407-2022-10404.

Original article

TECHNOLOGY OF FORMATION OF INFORMATION-SAFE BEHAVIOR OF STUDENTS IN COMPUTER SCIENCE LESSONS

Yulia N. Galaguzova
Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, yung.ektb@mail.ru

Vitaly N. Efimov
SBGEI of the city of Moscow «Maryinskaya school No. 1566 in memory of the Heroes of the Battle of Stalingrad»,
Moscow, Russia, efimov@1566.ru

Abstract. One of the tasks of the modern education system is the information security of students. The article defines the resource provision of informatics lessons, with the help of which it is possible to form informationally safe behavior of minors, which include: material and technical, information-safe environment, personnel, regulatory. The technology of formation of informationally safe behavior of students in informatics lessons is described, including such blocks as actualization and familiarization, understanding and transformation, application and acceptance, analysis and synthesis, reflection.

Key words: information security, informatics lesson, technology of formation of information-safe behavior of schoolchildren.

For citation: Galaguzova Yu. N., Efimov V. N. (2022). Technology of formation of information-safe behavior of students in computer science lessons. *Chelyabinskij Gumanitarij,* 4 (61), 31–36, doi: 10.47475/1999-5407-2022-10404.

Социальные преобразования последних лет, связанные с процессами глобализации и повсеместной информатизации всех сфер жизнедеятельности современного подростка, требуют адекватного отклика общества, в том числе образовательных организаций. Трансформация целевых установок в отношении

© Галагузова Ю. Н., Ефимов В. Н., 2022

реализации образовательных программ предполагает смещение ориентиров педагога от когнитивной модели обучения, предполагающей выдачу обучающимся готовых знаний и умений в сторону компетентностной модели, нацеленной на формирование у учащихся различных компетенций, в том числе группы социальных компетенций, владение которыми позволяет несовершеннолетним оперативно, эффективно и адекватно отвечать на вызовы современности.

Социализируясь в информационном обществе несовершеннолетние зачастую сталкиваются с различными угрозами и рисками, поэтому вопросы информационной безопасности подростков становятся предметом многочисленных обсуждений ученых и практиков. Им посвящены труды исследователей в разных областях знаний: юриспруденции, психологии, педагогики, социальной педагогики, культурологии. Вопросам правового регулирования информационной безопасности на международном, региональном и локальном уровнях посвятили свои исследования С. В. Иванов [6], И. В. Жилавская [5], Н. А. Чесноков [19], Т. И. Сустина [15]. Особенности обеспечения информационной безопасности детей в цифровой информационной среде рассматривают в своих работах В. Н. Пустовойтов [11], А. С. Трусова и Д. С. Томонов [17]. Исследователи обращают внимание на причины информационных угроз для несовершеннолетних, а также анализируют роль семьи подростков в обеспечении условий информационной безопасности. Так, о роли семьи в профилактике экстремизма в информационных системах говорят работы Г. В. Валеева и Е. А. Кутепова [3], информационную безопасность детей как обязанность родителей рассматривают А.Ш. Крымшамхалова, З. А. Чочуева [8], Н. А. Севостьянов, В. И. Щукина [12]. Вопросы организации системы управления информационной безопасностью детей в образовательной организации рассматриваются в трудах Л. И. Ереминой и А. Г. Сидоновой [4], Е. М. Шпагиной и Р. В. Чиркиной [20], Л. Л. Тимофеевой [16]; механизмы формирования мотивационно-ценностного компонента цифровой компетентности будущих педагогов представлены в работах Е. В. Яковлевой, Л. П. Илларионовой, Е. В. Москвиной [21]. Одним из важных вопросов является определение самого понятия «информационная безопасность». Анализируя определения данного понятия в научных и словарно-энциклопедических источниках определено, что информационная безопасность несовершеннолетних связана с таким психолого-педагогическим феноменом как «поведение несовершеннолетних». Поэтому под информационно безопасным поведением подростков будем понимать поведение, обеспечивающее безопасность подростка при организации поиска, сбора, обработки, анализа и кодификации, использования и хранения информации с применением различных информационных источников, не наносящее вред окружающим людям при организации вышеназванных форм деятельности.

Наибольшей ресурсностью в формировании устойчивых форм информационно безопасного поведения несовершеннолетних обладает образовательная организация, где обучается подросток. В силу сложившейся (нормативной и социальной) ситуации развития детей именно образовательная организация является структурой, имеющей системные ресурсные возможности для организации информационной безопасности обучающихся. В контексте предпринятого исследования обратим внимание на ресурсность уроков информатики в вопросах информационной безопасности обучающихся. Понятие ресурса характеризуется такими признаками как запасы, источники, условия, возможности, средства, доходы, которые отражают действительное состояние ресурса либо характеризуют возможность достижения искомого состояния в будущем. Важными признаками ресурса также являются: сформированность, качество, ограниченность, доступность [7].

К ресурсам уроков информатики в современной школе в контексте информационной безопасности обучающихся можно отнести следующие ресурсы: материально-технические, средовые (наличие информационно-безопасной среды), кадровые, нормативные.

К материально-техническим ресурсам уроков информатики относится оснащение кабинета информатики, где проходят уроки. На современном этапе его оснащенность предполагает наличие библиотечного фонда, разнообразные цифровые ресурсы, экранно-звуковые пособия, технические средства обучения (средства информационно-коммуникационных технологий: вычислительной, копировальной техники, устройства подключения к сети интернет, системы фильтрации информации, устройства для ввода-вывода информации, учебно-лабораторное оборудование).

Информационно-безопасная среда предполагает наличие в кабинете информатики специальных гигиенических условий (санитарных; температурных, световых и воздушных режимов), эстетики, эргономики, средств обеспечения техники безопасности, организационно-методических средств. В целом кабинет информатики должен быть психологически, гигиенически и эргономически комфортным для максимально успешного преподавания, умственного развития и формирования информационной культуры учащихся, а также формирования умений информационной безопасности у учащихся при обеспечении современных требований организации учебной деятельности педагогов и обучающихся.

К кадровым ресурсам относятся педагоги и вспомогательный персонал, обеспечивающий проведение уроков информатики (учитель, педагог дополнительного образования, лаборант) и их профессиональная подготовленность к обеспечению информационной безопасности учащихся.

Несомненным ресурсом уроков информатики в вопросах информационной безопасности является программно-методическое обеспечение. Так рассмотрение вопросов информационной безопасности закреплено в образовательных стандартах, основной и средней общеобразовательных программах и рабочих программах педагогов по предмету «Информатика и информационно-коммуникационные технологии».

В широком понимании, под термином технология понимается поэтапная реализация того или иного метода или принципа с помощью определенных форм работы [2]. Педагогическая же технология, по мнению В. П. Беспалько, это систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса [1]. Н. В Бордовская выделяет следующие характеристики современных образовательных технологий: концептуальность (опора на научную основу при достижении цели), системность (логика, взаимосвязь частей, целостность и цикличность), управляемость (возможность проектирования и корректирования), воспроизводимость (возможность применения другими субъектами в других однотипных условиях) [14]. Г. К. Селевко дополняет характеристики образовательных технологий их свойством – действенностью (эффективностью в достижении цели) [13].

В свете обновленных Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования структурно педагогическую технологию можно представить в виде нескольких блоков: актуализационно-ознакомительный, понимания и преобразования, применения и принятия, анализа и синтеза, рефлексии [9; 10].

В рамках первого, актуализационно – ознакомительного, происходит педагогическая оценка готовности обучающихся к восприятию информации в вопросах информационной безопасности, определения уровня их мотивированости к получению и актуализации сведений по этому направлению. Рассматривая в качестве предпосылок готовности обучающихся к восприятию информации знание и понимание сути представляемого материала, необходимо проведение проверки имеющихся у подростков знаний по данному вопросу. В результате такой проверки может быть сформулирован вопросник интересных и актуальных тем для дальнейшего рассмотрения в рамках реализации технологии, опирающийся в том числе на социальный опыт учащихся в вопросах информационной безопасности. Также в рамках реализации первого этапа происходит выдача готовых знаний, накопленных в теории и практике по заявленной теме. Целесообразно использование проблемных ситуаций, возникающих на современном этапе цифровизации общества, связанных с использованием личного опыта детей по вопросам информационных угроз.

Эффективность применения техники проблемных ситуаций позволит перейти к реализации второго этапа технологии (понимания и преобразования). На этом этапе деятельность выстраивается в направлении преобразования фрагментарных знаний учащихся в вопросах информационной безопасности в целостную картину понимания всего комплекса информационных угроз, сопутствующих всеобщей информатизации всех сфер жизнедеятельности современного подростка. На данном этапе эффективно использование приемов осмысления информационных угроз, возможных причин их возникновения, происходит первичное формирование умений безопасной работы с информацией в открытом информационном пространстве. Интерактивность подачи проблемной информации позволяет активизировать аналитические способности обучающихся, являющихся основой критического осмысления проблем информационной безопасности и активного поиска и решения в локальных частных случаях. Деятельность на этом этапе направлена на вовлечение самих учащихся в процессы поиска возможных форм информационно безопасного поведения.

Третий этап предполагает самостоятельную активность обучающихся в формулировании проблемных ситуаций, выделения на основе их анализа информационных угроз и поиске способов снижения вреда от их влияния в различных ситуациях, связанных с применением информационных технологий. В этот период обучающиеся получают опыт переживания ситуаций в условиях информационной опасности, выработки адекватных поведенческих реакций при их возникновении. Реализация этапа направлена на формирование эффективных тактик поведения обучающихся в условиях возникновения информационных угроз, неприятия форм информационно небезопасного поведения, закрепление и распространение практико-ориентированного поведения подростков на основе усвоения правил информационной безопасности.

Этап анализа и синтеза связан с процессами самостоятельного осмысления обучающимися проблем информационной безопасности, коллективного обсуждения, сравнения последствий информационно безопасного и информационно небезопасного поведения, в том числе с правовой точки зрения. На этом этапе обучающиеся вычленяют и конструируют элементы информационной безопасности на основе предыдущих этапов, комбинируют ее элементы для построения целостной структуры, с использованием элементов новизны по названному направлению, в том числе в использовании тактик обеспечения безопасного поведения в условиях информационных угроз и вызовов современного общества. Целесообразна на этом этапе подготовка какого-либо продукта, связанного с осмыслением, пониманием, принятием и обработкой полученных знаний и опыта при реализации технологии информационной безопасности. Это может быть

текстовый и наглядный материал (сообщение, схема, таблица, презентация). При этом направленность работ учащихся может быть нацелена на вопросы информационной безопасности в смежных областях знаний или социальных ситуациях с описанием возможны информационных угроз и способов поведения при их возникновении.

Этап рефлексии рассматривается как процесс и результат, связанный с процессами развития и саморазвития в данной области. Рефлексия может применяться в отношении эмоционального состояния, содержания материалов по вопросам информационной безопасности, а также той деятельности, которая происходила в ходе реализации технологии информационной безопасности на уроках информатики.

Следует отметить, что реализация технологии и отдельных ее этапов возможны как в рамках одного урока, посвященного теме информационной безопасности, так и отдельными этапами в рамках нескольких уроков, как элементы структуры урока. Технология формирования информационно безопасного поведения обучающихся может быть полностью реализована при проведении традиционного урока, урока – лабораторной работы, урока проблемного обучения, урока – проектного обучения. В зависимости от выбранного типа урока происходит и наполнения формами урочной занятости обучающихся при работе над вопросами информационной безопасности. При организации реализации этапов технологии в рамках разных учебных занятий возможно проведение уроков в традиционной форме, урока – игры-соревнования, урока – конференции. Стоит отметить, что обучающиеся наиболее эффективно осваивают содержательную сторону тематического блока при организации форм активного и интерактивного изучения материала.

Описанная технология, прошедшая апробацию на уроках информатики в ГБОУ города Москвы «Марьинская школа № 1566 памяти Героев Сталинградской битвы», обладающая всеми характеристиками педагогической технологии (концептуальность, системность, управляемость, воспроизводимость и действенность), доказала свою эффективность и возможность применения в других регионах России.

Список источников

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва, 1989. 190 с.
2. Большая советская энциклопедия. Т. 25. 3-е изд. / Глав. ред. А. М. Прохоров. Москва : Сов. энциклопедия, 1976. 600 с.
3. Валеева Г. В., Кутепова Е. А. Роль родителей и педагогов в профилактике экстремизма в информационной среде и информационной безопасности детей // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. 2018. С. 78–80.
4. Еремина Л. И., Сидонова А. Г. Из опыта управления обеспечением информационной безопасности детей в образовательной организации // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. материалы 9-й всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. Ульяновск, 2021. С. 190–193.
5. Жилавская И. В. Проблемы информационной безопасности детей через призму нового закона // Сборник конференций НИЦ Социосфера. 2011. №1. С. 64–70.
6. Иванов С. В. Информационная безопасность детей (теоретико-правовой аспект) // Вестник Екатерининского института. 2011. №2(14). С. 62–66.
7. Клочкова Л. И. Реализация идей ресурсного подхода в развитии воспитания школьников: к вопросу о системе понятий // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: www.science-education.ru/117-12821 (дата обращения: 08.08.2022).
8. Крымшамхалова А. Ш., Чочуева З. А. Информационная безопасность детей как обязанность родителей // Молодой ученый. 2019. № 21 (259). С. 348–350.
9. Мазурчук Н. И., Соколов А. Н. Технология развития критического мышления в условиях ФГОС // Традиции и инновации в педагогическом образовании. Сборник научных трудов III Международного круглого стола. Екатеринбург, 2017. С. 100–103.
10. Мазурчук Н. И., Хохлов А. А. Технология формирования правовой культуры суворовцев во внеурочной деятельности // Традиции и инновации в педагогическом образовании. Сборник научных трудов III Международного круглого стола. Екатеринбург, 2017. С. 104–108.
11. Пустовойтов В. Н. Методы обеспечения информационной безопасности детей и подростков в цифровой информационной среде // Векторы психологии: психолого-педагогическая безопасность личности в современной образовательной среде. Сборник материалов III Международной заочной научно-практической конференции. Гомель, 2021. С. 29–32.
12. Севостьянов Н. А., Щукина В. И. Обеспечение информационной безопасности детей и подростков на основе средств родительского контроля // Информационная безопасность: современная теория и практика. Сборник научных трудов студентов, аспирантов и преподавателей по материалам

II Межвузовской научно-практической конференции / Ответственный редактор З. В. Семенова. 2019. С. 122–126.

13. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва, 1998. 185 с.

14. Современные образовательные технологии: учебное пособие для студентов, магистрантов, аспирантов, докторантов, школьных педагогов и вузовских преподавателей / под ред. Н. В. Бордовской. Москва, 2011. 431 с.

15. Сустина Т. И. Правовое обеспечение информационной безопасности детей: опыт России, Франции и Испании // Роль права в обеспечении благополучия человека. Сборник докладов XI Московской юридической недели: XX Международная научно-практическая конференция XXII Международная научно-практическая конференция Юридического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова. В 5 ч.. Москва, 2022. С. 476–479.

16. Тимофеева Л. Л. Компетентность педагога в обеспечении информационной безопасности детей дошкольного возраста // Образование в Орловской области. 2019. № 1. С. 43–52.

17. Трусова А. С., Томонов Д. С. Информационная безопасность детей и подростков в сети интернет // Наука и Образование. 2018. Т. 1. № 3-4. URL: http://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/534/534 (дата обращения: 24.06.2022).

18. Усольцев А. П. Идеальный урок: учебное пособие. Москва, 2012. 296 с.

19. Чесноков Н. А. Правовые основы информационной безопасности детей // Правоохранительная и правозащитная деятельность в России и за рубежом на современном этапе. 2013. № 1. С. 350–354.

20. Шпагина Е. М., Чиркина Р. В. Компетентность педагогов и психологов в области информационной безопасности детей // Психология и право. 2019. Т. 9. № 3. С. 261–277.

21. 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.

References

1. Bespal'ko V. P. (1989). *Slagaemye pedagogicheskoj tekhnologii* [Components of pedagogical technology]. Moscow, 190 p. (In Russ.).

2. *Bol'shaya sovetskaya enciklopediya* (1976) [Great Soviet Encyclopedia]. Vol. 25. 3rd edition. Moscow: Sov. enciklopediya Publ., 600 p. (In Russ.).

3. Valeeva G. V. & Kutepova E. A. (2018). Rol' roditelej i pedagogov v profilaktike ekstremizma v informacionnoj srede i informacionnoj bezopasnosti detej [The role of parents and teachers in the prevention of extremism in the information environment and information security of children]. *Sociokul'turnye i psihologicheskie problemy sovremennoj sem'i: aktual'nye voprosy soprovozhdeniya i podderzhki. Materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* [Sociocultural and psychological problems of the modern family: topical issues of support and support. Materials of the IV All-Russian scientific-practical conference with international participation]. Tula: Tula State Pedagogical University. L. N. Tolstoy Publ., 78–80. (In Russ.).

4. Eremina L. I. & Sidonova A. G. (2021). Iz opyta upravleniya obespecheniem informacionnoj bezopasnosti detej v obrazovatel'noj organizacii [From the experience of managing the information security of children in an educational organization]. *Kategoriya «social'nogo» v sovremennoj pedagogike i psihologii. materialy 9-j vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s distancionnym i mezhdunarodnym uchastiem* [The category of "social" in modern pedagogy and psychology. materials of the 9th All-Russian scientific-practical conference with remote and international participation]. Ul'yanovsk, 190–193. (In Russ.).

5. Zhilavskaya I. V. (2011) Problemy informacionnoj bezopasnosti detej cherez prizmu novogo zakona [Problems of information security of children through the prism of the new law]. *Sbornik konferencij NIC Sociosfera* [Collection of conferences of the Research Center Sociosphere], 1, 64–70. (In Russ.).

6. Ivanov S. V. (2011). Informacionnaya bezopasnost' detej (teoretiko-pravovoj aspekt) [Information security of children (theoretical and legal aspect)]. *Vestnik Ekaterininskogo instituta* [Bulletin of the Catherine Institute], 2 (14), 62–66. (In Russ.).

7. Klochkova L. I. (2014). Realizaciya idej resursnogo podhoda v razvitii vospitaniya shkol'nikov: k voprosu o sisteme ponyatij [Implementation of the ideas of the resource approach in the development of education of schoolchildren: on the question of the system of concepts]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 3, available at: www.science-education.ru/117-12821, accessed 08.08.2022. (In Russ.).

8. Krymshamhalova A. SH. & CHochueva Z. A. (2019). Informacionnaya bezopasnost' detej kak obyazannost' roditelej [Information security of children as a duty of parents]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 21 (259), 348–350. (In Russ.).

9. Mazurchuk N. I. & Sokolov A. N. (2017). Tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya v usloviyah FGOS [Technology for the development of critical thinking in the conditions of the Federal State Educational Standard]. *Tradicii i innovacii v pedagogicheskom obrazovanii. Sbornik nauchnyh trudov III Mezhdunarodnogo kruglogo stola* [Traditions and innovations in pedagogical education. Collection of scientific papers of the III International round table]. Ekaterinburg, 100–103. (In Russ.).

10. Mazurchuk N. I. & Hohlov A. A. (2017). Tekhnologiya formirovaniya pravovoj kul'tury suvorovcev vo vneurochnoj deyatel'nosti [The technology of forming the legal culture of Suvorov students in extracurricular activities]. *Tradicii i innovacii v pedagogicheskom obrazovanii. Sbornik nauchnyh trudov III Mezhdunarodnogo kruglogo stola* [Traditions and innovations in pedagogical education. Collection of scientific papers of the III International round table]. Ekaterinburg, 104–108. (In Russ.).

11. Pustovojtov V. N. (2021). Metody obespecheniya informacionnoj bezopasnosti detej i podrostkov v cifrovoj informacionnoj srede [Methods for ensuring information security of children and adolescents in the digital information environment]. *Vektory psihologii: psihologo-pedagogicheskaya bezopasnost' lichnosti v sovremennoj obrazovatel'noj srede. Sbornik materialov III Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Vectors of psychology: psychological and pedagogical security of the individual in the

modern educational environment. Collection of materials of the III International Correspondence Scientific and Practical Conference]. Gomel', 29–32. (In Russ.).

12. Sevost'yanov N. A. & SHCHukina V. I. (2019). Obespechenie informacionnoj bezopasnosti detej i podrostkov na osnove sredstv roditel'skogo kontrolya [Ensuring information security of children and adolescents based on parental control]. *Informacionnaya bezopasnost': sovremennaya teoriya i praktika. Sbornik nauchnyh trudov studentov, aspirantov i prepodavatelej po materialam II Mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Information security: modern theory and practice. Collection of scientific works of students, graduate students and teachers based on materials II Interuniversity scientific-practical conference], 122–126. (In Russ.).

13. Selevko G. K. (1998). *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii* [Modern educational technologies]. Moscow, 185 p. (In Russ.).

14. *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii: uchebnoe posobie dlya studentov, magistrantov, aspirantov, doktorantov, shkol'nyh pedagogov i vuzovskih prepodavatelej* (2011) [Modern educational technologies: a textbook for students, undergraduates, graduate students, doctoral students, school teachers and university teachers]. Moscow, 431 p. (In Russ.).

15. Sustina T. I. (2022). Pravovoe obespechenie informacionnoj bezopasnosti detej: opyt Rossii, Francii i Ispanii [Legal support of information security of children: the experience of Russia, France and Spain]. *Rol' prava v obespechenii blagopoluchiya cheloveka. Sbornik dokladov XI Moskovskoj yuridicheskoj nedeli: XX Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya XXII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya Yuridicheskogo fakul'teta Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni M. V. Lomonosova* [The role of law in ensuring human well-being. Collection of reports of the XI Moscow Legal Week: XX International Scientific and Practical Conference XXII International scientific and practical conference of the Faculty of Law of the Moscow State University named after M. V. Lomonosov]. Moscow, 476–479. (In Russ.).

16. Timofeeva L. L. (2019). Kompetentnost' pedagoga v obespechenii informacionnoj bezopasnosti detej doshkol'nogo vozrasta [Competence of a teacher in providing information security for preschool children]. *Obrazovanie v Orlovskoj oblasti* [Education in the Oryol region], 1, 43–52. (In Russ.).

17. Trusova A. S. & Tomonov D. S. (2018). Informacionnaya bezopasnost' detej i podrostkov v seti internet [Information security of children and adolescents on the Internet]. *Nauka i Obrazovanie* [Science and Education], 3-4, Vol. 1, available at: http://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/534/534, accessed 24.06.2022. (In Russ.).

18. Usol'cev A. P. (2012). *Ideal'nyj urok: uchebnoe posobie* [Ideal lesson: textbook]. Moscow, 296 p. (In Russ.).

19. CHesnokov N. A. (2013). Pravovye osnovy informacionnoj bezopasnosti detej [Legal foundations of information security of children]. *Pravoohranitel'naya i pravozashchitnaya deyatel'nost' v Rossii i za rubezhom na sovremennom etape* [Law enforcement and human rights activities in Russia and abroad at the present stage], 1, 350–354. (In Russ.).

20. SHpagina E. M. & CHirkina R. V. (2019). Kompetentnost' pedagogov i psihologov v oblasti informacionnoj bezopasnosti detej [Competence of teachers and psychologists in the field of information security of children]. *Psihologiya i pravo* [Psychology and Law], 3, Vol. 9, 261–277. (In Russ.).

21. YAkovleva E. V., Illarionova L. P. & Moskvina E. V. (2022). Formirovanie motivacionno-cennostnogo komponenta cifrovoj kompetentnosti bakalavrov pedagogiki [Formation of the motivational-value component of the digital competence of bachelors of pedagogy]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy], 1, 58–70. (In Russ.).

Информация об авторах

Ю. Н. Галагузова – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и педагогической компаративистики Института общественных наук, профессор кафедры педагогики и педагогической компаративистики Института общественных наук.

В. Н. Ефимов – учитель информатики.

Information about the authors

Yulia N. Galaguzova – Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies of the Institute of Social Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies of the Institute of Social Sciences.

Vitaly N. Efimov – IT-teacher.

Статья поступила в редакцию 30.09.2022; одобрена после рецензирования 16.10.2022;
принята к публикации 16.10.2022.
The article was submitted 30.09.2022; approved after reviewing 16.10.2022;
accepted for publication 16.10.2022.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare no conflicts of interests.

Челябинский гуманитарий. 2022. № 4 (61). С. 37–45.
ISSN 1999-5407 (print).
Chelyabinskij Gumanitarij. 2022; 4 (61), 37–45.
ISSN 1999-5407 (print).

Научная статья
УДК 373
DOI 10.47475/1999-5407-2022-10405

КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ АГНОНИМИИ)

Ирина Юрьевна Голованова[1], **Людмила Александровна Месеняшина**[2], **Лидия Евгеньевна Эргардт**[3]
Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия
[1] goliri41@yandex.ru
[2] mesenyashing@mail.ru
[3] lidya.er@mail.ru

Аннотация. Цель статьи состоит в выявлении корреляции между типом агнонимии в письменной речи школьников и типом коммуникативной неудачи. Путем наблюдения над письменными работами обучающихся установлено, что значительная часть коммуникативных неудач в письменной речи связана с феноменом агнонимии. Обосновано понятие агнонимичной ситуации. На основе анализа результатов наблюдения разработана классификация агнонимичных ситуаций в письменной речи школьников. Осуществлено сопоставление типов коммуникативных неудач с типами агнонимичных ситуаций. Установлено, что недостаточно сформированная языковая компетенция, проявляющаяся в фактах агнонимии, может стать серьезным препятствием в формировании коммуникативной компетенции. Обоснован вывод о том, что наблюдение над теми или иными типами агнонимии, встречающимися в письменных работах учащихся, позволяет отслеживать уровень развития не только языковой, но и коммуникативной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, языковая компетенция, коммуникативная неудача, агноним, агнонимичная ситуация.

Для цитирования: Голованова И. Ю., Месеняшина Л. А., Эргардт Л. Е. Коммуникативные неудачи в письменной речи школьников (на примере агнонимии) // Челябинский гуманитарий. 2022. № 4 (61). С. 37–45. doi: 10.47475/1999-5407-2022-10405.

Original article

COMMUNICATION FAILURES IN THE WRITTEN SPEECH OF SCHOOLCHILDREN (BY THE EXAMPLE OF AGNONIMIA)

Irina Yu. Golovanova
Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, goliri41@yandex.ru

Lyudmila A. Mesenyashina
Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, mesenyashing@mail.ru

Lidia Ye. Ergardt
Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, lidya.er@mail.ru

Abstract. The purpose of the article is to reveal the correlation between the type of agnonymy in the written speech of schoolchildren and the type of communicative failure. By observing the written work of students, it has been established that a significant part of communicative failures in written speech is associated with the phenomenon of agnonymy. The concept of an agnonymous situation is substantiated. Based on the analysis of the results of observation, a classification of agnonymic situations in the written speech of schoolchildren was developed. The types of communicative failures are compared with the types of agnomic situations. It has been established that insufficiently formed linguistic competence, manifested in the facts of agnonymy, can become a serious obstacle in the formation of communicative competence. The conclusion is substantiated that the observation of certain types of agnonymy found in the written works of students makes it possible to monitor the level of development of not only the language, but also the communicative competence of students.

© Голованова И. Ю., Месеняшина Л. А., Эргардт Л. Е., 2022

Key words: communicative competence, language competence, communicative failure, agnonym, agnonymic situation.

For citation: Golovanova I. Yu, Mesenyashina L. A., Ergardt L. Ye. (2022). Communication failures in the written speech of schoolchildren (by the example of agnonimia). *Chelyabinskij Gumanitarij,* 4 (61), 37–45, doi: 10.47475/1999-5407-2022-10405.

При обучении русскому языку в школе одной из основных задач является формирование коммуникативной компетенции обучающихся, которая, согласно ФГОС ООО, включает развитие умения ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера, выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения. Следовательно, в основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, позволяющих правильно воспринимать и оценивать речь собеседника, выстраивать коммуникативно эффективное речевое взаимодействие. Однако в процессе коммуникации могут возникать коммуникативные неудачи, для преодоления которых, как указано в Федеральном образовательном стандарте, должны быть сформированы определенные умения и навыки: «предупреждать коммуникативные неудачи в процессе речевого общения»; «понимать основные причины коммуникативных неудач и объяснять их» (Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/).

Особое место в числе причин коммуникативных неудач при восприятии и понимании информации занимает агнонимия [26]. Под агнонимами, вслед за А.В. Морковкиной, мы понимаем «лексические и фразеологические единицы родного языка, неизвестные, малопонятные или непонятные многим его носителям» [18. С. 6]. Исследование явления агнонимии в связи с коммуникативными неудачами представляется нам особенно актуальным, поскольку дает представление о развитии языковой компетенции обучающихся, уровне овладения системой языковых значений, о реальном словарном запасе школьников, кроме того, может служить основой для решения многих методических задач, например, применение более эффективных методов обучения языку, создание коммуникативно-ориентированных словарей.

В работах И. Г. Овчинниковой [19], С. Г. Макеевой [13], А. М. Шахнаровича [24] и др. обозначены аспекты развития языковой компетенции. И. Г. Овчинникова отмечает, что необходимым условием развития коммуникативной компетенции является диалог, в то же время процесс коммуникации позволяет определить уровень владения языком обучающихся [19]. Агнонимы как причина коммуникативных неудач рассматриваются А. Ю. Авдониной [1], С. Н. Глазковой [4; 5; 6], Н. В. Пудовкиной [20], В. Д. Черняк [24], Е. О. Савиной [21] и Г. М. Мандриковой [14; 15; 16; 17]. Изучение проблемы агнонимии с точки зрения психолингвистического подхода позволило исследовать процесс восприятия языковых средств, учитывая «человеческий фактор» в работах И. А. Стернина [22], Г. М. Мандриковой[16], Е. М. Липниной [12], В. Д. Черняк [24] и В. А. Козырева [10]. В результате анализа проведенных исследований был сделан вывод, что причиной коммуникативных неудач могут стать агнонимичные ситуации. В свою очередь, коммуникативные неудачи как неосуществление коммуникативных намерений и отсутствие взаимопонимания в результате агнонимии могут являться показателем уровня коммуникативной компетенции школьников. Таким образом, основной исследовательский вопрос настоящей статьи состоит в следующем: является ли агнонимия в письменной речи школьников коммуникативно обусловленным феноменом, позволяющим судить о развитии языковой и коммуникативной компетенции обучающихся? Отсюда вытекает цель нашей работы: провести сопоставительный анализ типов агнонимии в письменной речи школьников и типов коммуникативных неудач, на основе выявления связи между этими классами коммуникативных феноменов разработать классификацию агнонимичных ситуаций в письменной речи школьников. Материалом для исследования послужили ошибки в письменной речи школьников по материалам исследований С. Н. Цейтлин[23], Т. А. Кругляковой [11], И. Ю. Головановой [8].

По мнению Е. Н. Ширяева и Л. К. Граудиной, одной из важных причин коммуникативных неудач является именно непонимание, которое вызвано низким уровнем языковой компетенции, то есть недостаточным уровнем владения языком. Выделяются различные случаи проявления низкого уровня языковой компетенции: употребление устойчивых выражений не к месту, незнание точного значения слова, неясность для слушателя слов с абстрактным значением или слов-терминов, соответствующих специальным областям знаний [9]. Данные примеры причин коммуникативных неудач соотносятся с причинами агнонимичных ситуаций, т.к. большую роль в восприятии слова как агнонима играет индивидуальный тезаурус, на который влияет принадлежность говорящего к определенной социальной группе, уровень развития языковой личности. Е. М. Липнина выделяет следующие причины появления агнонимов: время (использование или неиспользование этого слова в данный временной промежуток); социальная среда (встречается ли данное слово в той социальной среде, в которой находится человек); отсутствие интереса к слову (нет стремления понять смысл слова) и «ложнобогатый» словарный запас [12]. При сочетаемости слов лексическое значение может быть обусловлено валентностью,

способностью слова вступать в синтаксические связи с другими элементами [27]. Контекст не всегда снимает проблему понимании агнонимичного слова, если представлены неверные связи его с другими словами.

Использование лексических средств, значение которых известно частично, может привести к иллюзии понятности [2], причем речь идет и об адресанте, и об адресате. Следовательно, агнонимичность лексической единицы, с одной стороны, раскрывается в процессе коммуникации, с другой – использование коммуникантами единиц языка, которые не обладают общим для них содержательным наполнением, приводит к коммуникативной неудаче.

Л. Голетиани так характеризует связь агнонимов и коммуникативных неудач: 1) непонимание со стороны слушающего; 2) неосуществление коммуникативного намерения говорящего; 3) невыполнение высказыванием его функционального предназначения [7. С. 34–35]. Агнонимичная ситуация может являться причиной трех названных положений: в первом случае и во втором случае – слово может быть агнонимично для слушающего, согласно третьему положению – использование в речи частично агнонимичных слов для самого говорящего. Следовательно, взаимопонимание не будет достигнуто, если лексические единицы неизвестны хотя бы одному из коммуникантов.

Следует учитывать и коммуникативную готовность слова, то есть возможности или трудности его речевой мобилизации в контексте коммуникативной ситуации, смыслового задания, обусловленную языковым сознанием носителя языка [15. С. 24]. Коммуникативная готовность зависит от степени усвоения плана содержания слова; продуктивной и/или рецептивной употребительности слова в речевом поведении человека; формальной и содержательной выделенностью слова на фоне других слов, имеющихся в языковом сознании [17. С. 25].

Кроме того, возможна интерференция сходных единиц во внутренней речи и ошибочная замена во внешней речи. [17. С. 24]. Из этого следует, что наиболее часто употребляемая форма слова может заменять собой менее используемые, находящиеся на периферии. Данная замена слов может возникать на основе их психологического неправомерного отождествления. Причиной отождествления слов является конкуренция в ментально-лингвальном комплексе человека двух или более лексических единиц, обусловленная их содержательной, формальной или функциональной смежностью [17. С. 25].

Таким образом, агнонимичная ситуация имеет те же причины, что и коммуникативная неудача. Причины возникновения таких агнонимичных неудач кроется в тезаурусе языковой личности и языковой готовности слова.

Поскольку мы выяснили, что у коммуникативных неудач и агнонимичных ситуаций могут быть единые причины, то стоит сопоставить классификацию агнонимов и коммуникативных неудач по типам возникновения:

1. Проявление агнонима по причине сходства звуко-буквенного состава обусловлено семантическим отождествлением близких по звучанию неизвестного и мнимо известного слов. Пишущий предполагает существование агнонимичного слова: *«облестьи» – отблески, «ресчщетоми» – решетами, «адмерший» – обмерзший, «семеномисты» – семинаристы, «Кибуряты» – из глубинки буряты*.
2. Замена неизвестного слова на более известный вариант под влиянием его большей коммуникативной готовности при столкновении с агнонимом: *«кока-кольный звон» – колокольный звон, «комменсы» – коленца, «скачок» – качок, «Все вместе с копом» – все вместе скопом, «простебанный» – простеганный, «до чилить» – челядь*.
3. Замена слова на основе парономазии, поскольку пишущий не опирался на контекст и на семантику слов и в результате ослышки или описки мог автоматически домыслить форму выражения слов: *«извольщики» – извозчики, «салом» – залом, «дев» – дел, «беглым» – белым, «польская бабочка» – полька-бабочка, «нагорье» – на горе (хозяину), «бублика» – публика, «остров» – остро*.
4. При выборе слова, смежного по смыслу с агнонимичным по какому-либо признаку, проявляется частичная агнонимия, которая заключается в недостаточном знании смысловых оттенков заменяемого и замененного слова: *«окантованная» – укутанная, «длиннее» – дольше, «с покойниками» – спокойная*.
5. Ошибки на основе ассоциативных связей между словами, что приводит к их отождествлению, например, ассоциации при смешении слов семантически близких групп: *«римляны» – греки, «иудаизм» – буддизм*.
6. Неверное осмысление семантики неизвестного слова при поиске предполагаемого однокоренного: *«подумать» – придумать, «втиснутая» – стиснутая, «поверить» – проверить, «мысль» – смысл, «водородами» – водоворотами, «именья» – имени, «знамя» – знаменье*.

Таким образом, основными причинами замены одной лексической единицы на другую является сходство звуко-буквенного состава, формы слов или же отождествление семантического содержания слов.

Далее остановимся на типах коммуникативных неудач, соотносимыми, на наш взгляд, с агнонимическими ситуациями:

1. Технические – могут быть вызваны неверным фонетическим или графическим оформлением речи или помехами в ее восприятии (невнятная дикция, неразборчивый почерк, глухота, иные помехи).

2. Системные – объясняются либо слабым владением системой языковых значений различного уровня и способами их выражения, либо неоднозначностью, заложенной в самой системе языка (омофоны, полисемия и т.д.). Например: *Когда N слез с коня, девушка подошла к нему и взяла под уздцы*.

3. Энциклопедические – вызываются отсутствием у одного из коммуникантов достаточной информации об объекте, о котором идет речь, незнанием значения слова и т.д. Например, герой кинофильма «Кавказская пленница» воспринимает произнесенное его собеседником слово *«волюнтаризм»* как грубое ругательство и требует прекратить выражаться в его доме.

4. Инференционные – обусловливаются, как правило, сбоем в формировании выводного знания, неверным восстановлением импликатур. Например, вопрос *У вас есть сигареты?* подразумевает чаще всего просьбу закурить, а не предоставить отчет о наличии запаса сигарет или его отсутствии, а вот вопрос *У вас есть дети?*, будучи идентичен по форме первому, предполагает как раз ответ по существу.

5. Идеологические – обусловлены различиями в ценностных системах говорящих. Например, комический эффект знаменитой фразы поэта Ивана Бездомного в романе М. Булгакова: *«Надо признаться, что среди интеллигентов тоже попадаются на редкость умные. Этого отрицать нельзя!»* – строится на том, что в картинах мира автора и его персонажа слово «интеллигент» обладает разным наполнением. [3. С. 113].

Наиболее очевидна связь между агнонимичной ситуацией и третьим пунктом классификации – энциклопедическим типом коммуникативной неудачи. Энциклопедический тип коммуникативной неудачи представляет собой следствие классической агнонимичной ситуации, когда один из собеседников не понимает другого по причине различия в тезаурусах коммуникантов. С данным положением можно соотнести пункты 1 и 5 классификации агнонимов. В данных случаях говорящий мог лишь предполагать существование данных слов, либо смешивать их под влиянием ассоциаций по причине недостаточных знаний.

Идеологический тип коммуникативной неудачи связан с индивидуальностью тезауруса языковой личности: одно и то же слово может иметь различные смысловые оттенки в зависимости от языковой картины мира говорящего. С данным положением можно соотнести 2 и 5 пункты классификации агнонимов, что также обусловлено языковой картиной мира личности и влиянием на значение агнонимичного слова ассоциативных связей лексических единиц.

Системный тип связан с тем, что агнонимичное слово может быть частично известно говорящему, но не соответствовать контексту. В таких случаях непонимание при восприятии возникает у адресата. К данному положению можно отнести пункты 6 и 4 классификации агнонимов. В данных положениях незнание смысловых оттеков семантически отождествляемых слов и использование однокоренных слов, отличающихся по смысловому содержанию со словом-агнонимом, является признаком слабого владения системой языковых значений различного уровня и способами их выражения.

Технический тип может соотноситься с ситуациями описки или ослышки при употреблении агнонимичного слова в результате его замены на схожее по звуко-буквенному составу слово с большей коммуникативной готовностью и более частотному по употреблению. Другая агнонимичная ситуация может быть связана с использованием слова, частично знакомого языковой личности как в плане содержания, так и в плане формы. Говорящий может не только употреблять слово в несоответствующем контексте, но и произносить его неверно, иногда образуя новую словоформу. Сюда могут относиться все пункты классификации агнонимов, но особенно стоит выделить пункты 1 и 3. В первом пункте форма агнонимичного слова выражена таким образом, что лишена хоть какого-нибудь смыслового наполнения. В 3 пункте по причине описки или ослышки говорящий мог домыслить форму выражения на основе парономазии.

Таким образом, агнонимичная ситуация и коммуникативные неудачи во многом соотносятся друг с другом. Такие причины агнонимичных ситуаций, как уровень коммуникативной компетенции, индивидуальный тезаурус языковой личности и коммуникативная готовность слова непосредственно влияют на акт коммуникации и могут привести к сбоям в общении. Изучив особенности данного явления, сформулируем его определение. Агнонимичная ситуация, возникающая в условиях конкретной коммуникативной ситуации, представляет собой «сбой» при восприятии и понимании информации любым из коммуникантов, говорящим или слушающим, в результате появления в высказывании агнонима, что обусловлено разницей в тезаурусах двух языковых личностей, уровнем развития их языковой компетенции.

Остановимся на причинах агнонимичных ситуаций в речи школьников.

В самом термине агноним закладывается семантика незнания, некомпетентности в употреблении слова, поскольку языковые единицы при неверном употреблении теряют свою прямую коммуникативную функцию. Следовательно, неосвоеннность лексики, неверное выражение смысла связано с незнанием, некомпетентностью в выборе языковых единиц.

Поскольку агнонимия обусловлена не только индивидуальным, сформированным на данном этапе тезаурусом языковой личности, но и стремлением к познанию разных граней слова, развитием и обогащением словарного запаса в процессе обучения, мы предполагаем, что агнонимы могут характеризовать словарный запас школьника в каждый определенный момент развития его языковой компетенции. В школьном возрасте языковая личность усваивает семантические особенности слов и аффиксов при изучении словообразования, формируется понятийный аппарат при знакомстве с терминами и абстрактными понятиями и особенностями употребления различных языковых единиц в речи и многое другое. Следовательно, освоение агнонимичных слов влияет на формирование языковой компетенции обучающихся.

Повышение уровня языковой компетенции обучающихся – одна из целей образования, преодоления разрыва между усваиваемым в школьном обучении знанием о языке и содержанием нерефлексируемого речевого опыта ребенка в его индивидуально-возрастных особенностях [13]. Поскольку компоненты структуры языковой компетенции, соотносимые с элементами системы родного языка (уровни: фонетический, лексический, морфологический, синтаксический, семантический [25. С. 191) осваиваются ребенком не одновременно и неравномерно, то благодаря агнонимам можно выявить развитие того или иного уровня овладения языком. Агнонимы могут указывать на освоенность той или иной лексики, умение различать слова при звуко-буквенном сходстве, знание значений различных аффиксов, которые участвуют в словообразовании, для различия семантических оттенков, понимание семантики слова, его многогранности и способность сочетать слова с другими лексическими единицами. Из этого следует, что благодаря агнонимам можно отслеживать уровень развития языковой компетенции обучающихся.

Уровни структуры языковой компетенции взаимосвязаны между собой правилами выбора содержательных элементов, которые будут соответствовать определенной задаче коммуникативной ситуации. Данный выбор обусловлен средствами выражения знаний о сложившийся ситуации. В силу соотношения развития тезауруса и возраста языковой личности можно сказать, что выбор содержательных элементов учащихся средних классов будет отличаться от выбора старшеклассников. Изменения, происходящие в составе словарного фонда обучающихся, связаны с развитием лексического и семантического компонентов языковой компетенции, которые составляют лексикон обучающегося.

И. Г. Овчинникова отмечает, что формирование лексикона ребенка подразумевает: а) становление лексического запаса (количество единиц); б) оценку вероятности (частотности в речи) слов и выражений; в) знание общеязыкового значения слов и выражений; г) представление об эмоционально-оценочной и стилевой окраске единиц; д) системность связей между единицами: представление о синонимии, антонимии, различиях в значениях похожих по звучанию (и написанию) слов (паронимии) [19].

Агнонимичность многих слов можно преодолеть посредством формирования лексикона ребенка, так как благодаря становлению лексического запаса ребенок сможет оперировать большим количеством лексических единиц, которые при регулярном использовании в речи могут раскрываться с разных смысловых сторон, что способствует более глубокому пониманию семантики, стилевой окраски слова, его связи с другими лексическими единицами.

Выше мы предложили составленную нами классификацию обусловленности коммуникативных неудач определенными агнонимичными ситуациями, опираясь на классификацию коммуникативных неудач Т. Д. Венедиктовой [3]. Далее приведем примеры коммуникативных неудач в письменной речи школьников и проанализируем их на основе разработанной классификации.

Причиной энциклопедического и технического типов коммуникативных неудач может быть отождествление близких по звучанию неизвестного и мнимо известного слов на основе звуко-буквенного состава: *иногда православленную белокаменную церковь сравнивают с лучисто безмолвной звездой, уплывающей в бесконечность мировоздания; Памятник благосвещает город нам ним* (10-11 класс). Пишущий предполагает существование агнонимичного слова, так как не имеет представления о семантике слова. Лакуна в той или иной культурной сфере выражается в искаженной форме предполагаемо понятного слова.

Энциклопедический тип коммуникативной неудачи в данной ситуации обусловлен незнанием смыслового содержания слова, а технический – использованием в речи слова в несоответствующей семантическому содержанию форме.

Системный тип коммуникативной неудачи возникает при использовании агнонима в несоответствующем контексте, что обусловлено недостаточным уровнем владения системой языковых значений. При выражении коммуникативного намерения посредством лексических единиц может возникнуть затруднение при выборе подходящего слова, смежного по смыслу с агнонимичным. При таких обстоятельствах агнонимичная ситуация заключается в недостаточном знании смысловых оттенков заменяемого и замененного слова.

Наиболее частотны агнонимичные ситуации при использовании различных аффиксов. В данном случае при выражении коммуникативного намерения учащиеся не употребляют аффиксы в соответствии

с нормой, а ориентируются на языковую систему, так как не владеют полным пониманием значения аффиксов, что приводит к речевым и логическим ошибкам. Нарушение речевых норм при префиксальном словообразовании: Неверное определение значение приставки: *впускаться в пляс; метель вздeлалась такая…; просмеивал пороки; когда тепло, окна отмерзают; вытыкните мне иголку; Корчагину грозила бездвижимость* (6-7 классы). В сознании ребенка приставка *в-* приобретает семантику начала действия, *вз-* оставляет за собой семантику внезапности действия, но заменяет собой приставку *с-*. Замена в словах *просмеивал* и *бездвижимость* происходит по принципу отождествления значений аффиксов: исчерпанность действия (вы-) и его полное завершение (про-), отсутствие предмета (без-) и отрицание (не-). Образование слов *отмерзают* и *вытыкните* строится по принципу противопоставления: доведение до результата (за-) и аннулирование результата (от-), движение внутрь (во-) и действие изнутри (вы-).

Ошибочная замена части корня на приставку: *сани то поднимались, то отпускались*. Приставки под- и от- составляют некую пару по принципу приближение – удаление и действие – ответное действие, но здесь от- является не приставкой, а частью корня.

Зачастую образование существительных и прилагательных обусловлено речевым опытом, при котором ребенок образует необходимые части речи привычным способом. Образование существительных с использованием суффиксов *-ость* и *-еств*: *где наша человеческая милосердность и благодарность*; *Я постепенно развиваю в себе трудолюбивость и энергию; слепость и глухость к людскому достоинству; самое отвратительное качество – это завидность и трусость; никто не знает, что у зайчика такая вкусность растет* (6-8, 11 классы). Данные суффиксы являются привычными для образования существительных. Но иногда используются суффиксы, которые не предназначены для образования определенной части речи. Образование существительных с помощью суффиксов прилагательных *-ен* и *-ан*: *оборонение городов, отменение закона, разгружание баржи*.

Также при написании слова обучающийся может заменить агнонимичное слово однокоренным: *чувство благородия (благородства; величество (величие), могущество русского народа проявляется в его борьбе*. В данных случаях ошибочное употребление аффиксов, замена однокоренными словами является результатом заполнения относительных лакун в системе языковых значений на морфологическом и лексическом уровне.

Попытки образовать существительные и прилагательные обусловлены речевым опытом, при котором ребенок образует необходимые части речи привычным ему способом: *в этот день у него очень превосходное настроение* (10-11 класс). В данном случае произошла логическая ошибка, так как в приставке *пре-* уже заложена семантика действия, проявляющегося в высокой степени.

Не всегда оттенки слов могут быть связаны только с аффиксами, есть примеры, которые указывают на смежность смысловой составляющей лексических единиц в языковом сознании: *восемнадцатый век очень большой* ***кусок*** *истории* (10-11 класс). Слово «кусок» может быть заменено на более подходящее – «период». Данные слова может объединять семантика количества, части от целого.

Идеологический тип коммуникативной неудачи обусловлен индивидуальной картиной мира каждой языковой личности: одно и то же слово может иметь различное наполнение в представлении двух разных пишущих. Ассоциативные связи в языковом сознании также обусловлены индивидуальностью восприятия мира, которая влияет на формирование тезауруса. Агнонимичные ошибки могут возникать на основе ассоциативных связей слов, что приводит к отождествлению агнонимичного и ассоциативного слов: *долгожитие, смотринки* (8 класс). Данные примеры являются своеобразной заменой слову «долголетие» и «картинки» на основе ассоциативной цепочки, так как долголетие связано с продолжительностью жизни, а картины воспринимаются человеком визуально. Семантика ассоциативной лексической единицы как бы заполнила собой недостающую семантическую часть агнонимичного слова. Иногда такое восполнение отсутствующей детали смысла частично агнонимичного слова за счет ассоциативных связей происходит в форме прямого сопоставления: *Интеллигентность – это человек, который живет как настоящий джентльмен; интеллигентность – очень важная вещь, ее надо иметь и соблюдать; интеллигентность так же, как и учебу, нужно учить, развивать, постоянно пользоваться* (8 класс); *инок – человек, живущий в племени инков; изобличить – изобразить, передать облик; истец – человек, который говорит истину, верующий* (7 класс). В данном случае можно точно выявить семантические лакуны, так как за счет представлений на основе ассоциаций учащиеся пытаются объяснить для себя агнонимичность понятия.

Идеологический тип может быть итогом данной агнонимичной ситуации, поскольку агнонимичность слова в представлении отдельной языковой личности может наполняться своеобразным значением ассоциативных лексических единиц, что выражает определенное понимание и восприятие окружающего мира.

Выявленная нами корреляция между типом агнонимии и типом коммуникативной неудачи имеет важное практическое значение. Наблюдение над теми или иными типами агнонимии, встречающимися в письменных работах обучающихся, позволяет отслеживать уровень развития не только языковой, но и коммуникативной компетенции обучающихся.

Взгляд на явление агнонимии в речи школьника как на показатель определенного уровня развития лексико-семантического компонента его языковой способности, некой системности его представлений позволяет рассматривать коммуникативные неудачи как «ошибки развития», судить о процессе овладения языком. Важность изучения агнонимичных ситуаций и, как следствие, коммуникативных неудач в речи школьников, их трактовки с позиций того, чем владеет носитель языка на некотором этапе развития, позволяет наметить более эффективные стратегии обучения языку.

Список источников

1. Авдонина А. Ю. Организация словарно-семантической работы в начальной школе на основе определения словаря зон агнонимического риска // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8, № 3 (28). С. 248–250

2. Введенская Л. А. Культура и искусство речи. Современная риторика: Учебное пособие. Ростов-на-Дону, 1999. 576 с.

3. Венедиктова Т. Д., Гудков Д. Б. Основы теории коммуникации. Учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва : Юрайт, 2022. 193 с.

4. Глазкова С. Н. Агнонимия как причина орфографической беспомощности выпускника школы// Вестник Челябинского государственного университета. 2019. № 6 (428). Филологические науки. Вып. 117. С. 47–54.

5. Глазкова С. Н Агнонимия & дизорфография: грани корреляции // Вестник Челябинского государственного университета. 2021. № 1 (447). Филологические науки. Вып. 123. С. 33–38.

6. Глазкова С. Н Русская классика и бэкграунд современного школьника // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2019. № 2 (16). С. 71–75

7. Голетиани Л. О речевом выявлении и преодолении коммуникативной неудачи // Цит. по Ермакова О. Н. К построению типологии коммуникативных неудач. Москва, 1993. С. 34–35.

8. Голованова И. Ю. Проблема речевых ошибок в аспекте онтогенеза языковой личности : дис.. канд. филол. наук: 10.02.19 – теория русского языка. Челябинск, 2004. 133 с.

9. Граудина Л. К., Ширяев Е. Н. Культура русской речи: учебник для вузов. Москва : Изд. Группа НОРМА – ИНФА, 1998. 560 с.

10. Козырев В. А. Русский язык и культура речи. Современная языковая ситуация: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. Москва : Юрайт, 2018. 167 с.

11. Круглякова, Т. А. (ред.) Речевые ошибки. Практикум: пособие для студентов. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. 167 с.

12. Липнина Е. М. Антропоцентрическая сущность агнонимов // Психология, социология и педагогика. 2012. № 11. URL: https://psychology.snauka.ru/2012/11/1227 (дата обращения: 20.07.2022).

13. Макеева С. Г. Языковая компетенция как результат языкового развития // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 4. Т. 2 Психолого-педагогические науки. С. 7–9.

14. Мандрикова Г. М. Агнонимы в современном словоупотреблении: особенности функционирования // Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения. 2021. № 14. С. 119–125.

15. Мандрикова Г. М. Русская лексическая система в антропоцентрическом рассмотрении: категории агнонимии и таронимии : автореферат дис.. д-ра филол. наук: 10.02.01 – русский язык. Москва, 2011. 39 с.

16. Мандрикова Г. М. Русский язык как отражение интеллектуальной свободы личности // Народное образование. 2013. № 8. С. 161–170.

17. Мандрикова Г. М. Тотальный диктант: территория смыслов // ТОТСБОРНИК: Сборник научных трудов по материалам Тотального диктанта. Вып. 1 / Отв. ред. Н. Б. Кошкарева. Новосибирск, 2017. С. 29–35.

18. Морковкина, А. В. Русские агнонимы в теоретическом и прикладном рассмотрении: автореф. дис. … канд. филол. наук. Москва, 1993. 19 с.

19. Овчинникова И. Г. Что такое метаязыковая способность // Филолог. 2005. Вып. 6. URL: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_7_139 (дата обращения: 10.05.2022).

20. Пудовкина Н. В. Агнонимы как средство обогащения словарного запаса младших школьников // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. Т. 21. № 64. 2019. С. 20–29.

21. Савина Е. О. Агнонимы в языке и тексте // Известия Тульского государственного университета. 2014. № 2. С. 291–295.

22. Стернин И. А. Ложные значения в языковом сознании: реальность или фикция? // Вопросы психолингвистики. № 1 (47). 2021. С. 98–109.

23. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. Москва : Издательская группа URSS, Editorial URSS, издательство «Либроком», 2020. 192 с.

24. Черняк В. Д. Агнонимы в лексиконе языковой личности как источник коммуникативных неудач // Русский язык сегодня. Вып. 2. Сб. статей. Москва : РАН. Азбуковник, 2003. С. 295–304.

25. Шахнарович А. М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. Москва : Наука, 1991. С. 185–220.

26. Швецова В. М., Ширшова С. В. Проблема коммуникативной неудачи в современной лингвистике: теоретический аспект // Наука и образование. 2021. Т. 4. № 4. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47987349 (дата обращения: 27.04.2022).

27. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. URL: https://les.academic.ru/174/Валентность (дата обращения: 27.04.2022).

References

1. Avdonina A. Yu. (2019). Organizatsiya slovarno-semanticheskoy raboty v nachal'noy shkole na osnove opredeleniya slovarya zon agnonimicheskogo riska [Organization of vocabulary and semantic work in elementary school based on the definition of the dictionary of agnonymic risk zones]. *Samarskiy nauchnyy vestnik* [Samara Scientific Bulletin], 3 (28), Vol. 8, 248–250. (In Russ.).

2. Vvedenskaya L. A. (1999). *Kul'tura i iskusstvo rechi. Sovremennaya ritorika: Uchebnoye posobiye* [Culture and art of speech. Modern Rhetoric: Textbook]. Rostov-on-Don, 576 p. (In Russ.).

3. Venediktova T. D. & Gudkov D. B. (2022). *Osnovy teorii kommunikatsii. Uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata* [Fundamentals of communication theory. Textbook and workshop for academic undergraduate studies]. Moscow: Yurayt, 193 p. (In Russ.).

4. Glazkova S. N. (2019). Agnonimiya kak prichina orfograficheskoy bespomoshchnosti vypusknika shkoly [Agnonymy as a reason for the spelling helplessness of a school graduate]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologicheskiye nauki* [Bulletin of the Chelyabinsk State University], 6 (428), Philological Sciences. Issue. 117, 47–54. (In Russ.).

5. Glazkova S. N. (2021). Agnonimiya & dizorfografiya: grani korrelyatsi [Agnonimiya & dizorfografiya: facets of correlation]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologicheskiye nauki* [Bulletin of the Chelyabinsk State University], 1 (447). Philological Sciences. Issue. 123, 33–38. (In Russ.).

6. Glazkova S. N. (2019). Russkaya klassika i bekgraund sovremennogo shkol'nika [Russian classics and the background of a modern schoolchild]. *Traditsionnyye natsional'no-kul'turnyye i dukhovnyye tsennosti kak fundament innovatsionnogo razvitiya Rossii* [Traditional national-cultural and spiritual values as a foundation for Russia's innovative development], 2 (16), 71–75. (In Russ.).

7. Goletian L. (1993). O rechevom vyyavlenii i preodolenii kommunikativnoy neudachi [About speech detection and overcoming communicative failure]. Quoted. according to *Ermakova O. N. To the construction of a typology of communicative failures*. Moscow, 34–35. (In Russ.).

8. Golovanova I. Yu. (2004). *Problema rechevykh oshibok v aspekte ontogeneza yazykovoy lichnosti : dis.. kand. filol. nauk: 10.02.19 – teoriya yazyka* [The problem of speech errors in the aspect of the ontogenesis of linguistic personality: dis. philol. Sciences: 10.02.19 - Theory of language]. Chelyabinsk, 133 p. (In Russ.).

9. Graudina L. K. & Shiryayev Ye. N. (1998). *Kul'tura russkoy rechi: uchebnik dlya vuzov* [The culture of Russian speech: a textbook for universities]. Moscow: Ed. Group NORMA - INFA, 560 p. (In Russ.).

10. Kozyrev V. A. (2018). *Russkiy yazyk i kul'tura rechi. Sovremennaya yazykovaya situatsiya: uchebnik i praktikum dlya bakalavriata i magistratury* [Russian language and culture of speech. Modern language situation: textbook and workshop for undergraduate and graduate students]. Moscow: Yurayt, 167 p. (In Russ.).

11. Kruglyakova T. A. (ed.) (2012). *Rechevyye oshibki. Praktikum: posobiye dlya studentov* [Speech errors. Practicum: a manual for students]. St. Petersburg: Publishing house of the Russian State Pedagogical University im. A. I. Herzen, 167 p. (In Russ.).

12. Lipnina Ye. M. (2012). Antropotsentricheskaya sushchnost' agnonimov [Anthropocentric essence of agnonyms]. *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika* [Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika], 11, available at: https://psychology.snauka.ru/2012/11/1227, accessed 07.20.2022. (In Russ.).

13. Makeyeva S. G. (2011). YAzykovaya kompetentsiya kak rezul'tat yazykovogo razvitiya [Language competence as a result of language development]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. Psikhologo-pedagogicheskiye nauki* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 4, Vol. 2 [Psychological and pedagogical sciences], 7–9. (In Russ.).

14. Mandrikova G. M. (2021). Agnonimy v sovremennom slovoupotreblenii: osobennosti funktsionirovaniya [Agnonyms in modern word usage: features of functioning]. *Sevastopol'skiye Kirillo-Mefodiyevskiye chteniya* [Sevastopol Cyril and Methodius Readings], 14, 119–125. (In Russ.).

15. Mandrikova G. M. (2011). *Russkaya leksicheskaya sistema v antropotsentricheskom rassmotrenii: kategorii agnonimii i taronimii : avtoreferat dis.. d-ra filol. nauk: 10.02.01 – russkiy yazyk* [Russian lexical system in anthropocentric consideration: categories of agnonymy and taronymy : abstract of dis.. Dr. philol. Sciences: 10.02.01 – Russian]. Moscow, 39 p. (In Russ.).

16. Mandrikova G. M. (2013). Russkiy yazyk kak otrazheniye intellektual'noy svobody lichnosti [Russian language as a reflection of the intellectual freedom of the individual]. *Narodnoye obrazovaniye* [National education], 8, 161–170. (In Russ.).

17. Mandrikova G. M. (2017). Total'nyy diktant: territoriya smyslov [Total dictation: the territory of meanings]. *TOTSBORNIK: Sbornik nauchnykh trudov po materialam Total'nogo diktanta* [TOTSBORNIK: Collection of scientific papers based on the materials of the Total dictation]. Issue 1. Novosibirsk, 29–35. (In Russ.).

18. Morkovkina A. V. (1993). *Russkiye agnonimy v teoreticheskom i prikladnom rassmotrenii: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk* [Russian agnonyms in theoretical and applied consideration: author. dis. … cand. philol. the science]. Moscow, 19 p. (In Russ.).

19. Ovchinnikova I. G. (2005). Chto takoye metayazykovaya sposobnost' [What is a metalinguistic ability]. *Filolog* [Philologist], 7, available at: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_7_139, accessed 05.10.2022. (In Russ.).

20. Pudovkina N. V. (2019). Agnonimy kak sredstvo obogashcheniya slovarnogo zapasa mladshikh shkol'nikov [Agnonyms as a means of enriching the vocabulary of younger schoolchildren]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. Sotsial'nyye, gumanitarnyye, mediko-biologicheskiye nauki* [Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences], 64, Vol. 21, 20–29. (In Russ.).

21. Savina Ye. O. (2014). Agnonimy v yazyke i tekste [Agnonyms in language and text]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta* [Proceedings of the Tula State University], 2, .291–295. (In Russ.).

22. Sternin I. A. (2021). Lozhnyye znacheniya v yazykovom soznanii: real'nost' ili fiktsiya? [False meanings in linguistic consciousness: reality or fiction?] *Voprosy psikholingvistiki* [Issues of psycholinguistics], 1 (47), 98–109. (In Russ.).

23. Tseytlin S. N. (2020). *Rechevyye oshibki i ikh preduprezhdeniye* [Speech errors and their prevention]. Moscow: URSS Publishing Group, Editorial URSS, Librocom Publishing House, 192 p. (In Russ.).

24. Chernyak V. D. (2003). Agnonimy v leksikone yazykovoy lichnosti kak istochnik kommunikativnykh neudach [Agnonyms in the lexicon of a linguistic personality as a source of communicative failures]. *Russkiy yazyk segodnya* [Russian language today], 2. Sat. articles. Moscow: RAS. Azbukovnik, 295–304. (In Russ.).

25. Shakhnarovich A. M. (1991). K probleme yazykovoy sposobnosti (mekhanizma) [On the problem of language ability (mechanism)]. *Chelovecheskiy faktor v yazyke: yazyk i porozhdeniye rechi* [Human factor in language: language and speech generation]. Moscow: Nauka, 185–220. (In Russ.).

26. Shvetsova V. M. & Shirshova S. V. (2021). Problema kommunikativnoy neudachi v sovremennoy lingvistike: teoreticheskiy aspekt [he problem of communicative failure in modern linguistics: a theoretical aspect]. *Nauka i obrazovaniye* [Science and education], 4, Vol. 4, available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47987349, accessed 05.10.2022. (In Russ.).

27. Yartseva V. N. *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'. Valentnost'* [Linguistic encyclopedic dictionary. Valency], available at: https://les.academic.ru/174/, accessed 04.27.2022. (In Russ.).

Информация об авторах

И. Ю. Голованова – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы.

Л. А. Месеняшина – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и литературы.

Л. Е. Эргардт – студентка историко-филологического факультета.

Information about the authors

Irina Yu. Golovanova – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature.

Lyudmila A. Mesenyashina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Russian Language and Literature.

Lidia Ye. Ergardt – student of the Faculty of History and Philology.

Статья поступила в редакцию 18.10.2022; одобрена после рецензирования 27.10.2022;
принята к публикации 27.10.2022.
The article was submitted 18.10.2022; approved after reviewing 27.10.2022;
accepted for publication 27.10.2022.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare no conflicts of interests.

Челябинский гуманитарий. 2022. № 4 (61). С. 46–54.
ISSN 1999-5407 (print).
Chelyabinskij Gumanitarij. 2022; 4 (61), 46–54.
ISSN 1999-5407 (print).

Научная статья
УДК 378; 070
DOI 10.47475/1999-5407-2022-10406

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ: ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Елена Сергеевна Дорощук
Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия,
leona31@yandex.ru

Аннотация. Одним из наиболее эффективных средств межкультурной коммуникации является диалог, способствующий достижению согласия и понимания различными культурами ценностей друг друга. Задачи по организации и поддержанию диалога решаются журналистами, поэтому этнокультурная компетентность журналиста становится важным условием ведения данного диалога. В статье представлен анализ процесса формирования этнокультурной компетентности будущего журналиста при реализации совокупности принципов организации образовательной деятельности как профессионально-творческой, способствующей развитию личности как освоившей этнокультурные ценности этноса, к которому принадлежит, и уважающей культуру других этносов. На основе обобщения опыта преподавания специальных и профессиональных дисциплин для студентов-бакалавров направления «Журналистика» Казанского (Приволжского) федерального университета описано содержание этнокультурного образования будущего журналиста, сформулированы принципы организации образовательного и воспитательного процесса, представлена модель этнокультурной компетентности будущего журналиста.

Ключевые слова: этнокультурная компетентность, журналист, этнокультурное образование, принципы образования, личность журналиста.

Для цитирования: Дорощук Е. С. Педагогическая поддержка формирования этнокультурной компетентности будущих журналистов: принципы реализации // Челябинский гуманитарий. 2022. № 4 (61). С. 46–54. doi: 10.47475/1999-5407-2022-10406.

Original article

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF ETHNO-CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE JOURNALISTS: PRINCIPLES OF IMPLEMENTATION

Elena S. Doroschuk
Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, leona31@yandex.ru

Abstract. One of the most effective means of intercultural communication is a dialogue that promotes agreement and understanding of each other's values by different cultures. The tasks of organizing and maintaining a dialogue are solved by journalists, so the ethno-cultural competence of a journalist becomes an important condition for conducting this dialogue. The article presents an analysis of the process of forming the ethno-cultural competence of a future journalist when implementing a set of principles of organizing educational activities as professionally creative, contributing to the development of personality as having mastered the ethno-cultural values of the ethnos to which it belongs and respecting the culture of other ethnic groups. Based on the generalization of the experience of teaching special and professional disciplines for undergraduate students of the direction "Journalism" of Kazan (Volga Region) Federal University, the content of the ethno-cultural education of the future journalist is described, the principles of the organization of the educational and educational process are formulated, the model of the ethno-cultural competence of the future journalist is presented.

Key words: ethno-cultural competence, journalist, ethno-cultural education, principles of education, personality of a journalist.

For citation: Doroschuk E. S. Pedagogical support for the formation of ethno-cultural competence of future journalists: principles of implementation. *Chelyabinskij Gumanitarij,* 4 (61), 46–54, doi: 10.47475/1999-5407-2022-10406.

В современном мире наблюдаются две стороны этнокультурного взаимодействия: культурная разнородность и культурная однородность, которые, в свою очередь, являются характеристиками культурного

разнообразия. Культура и этнокультура, в частности, функционируют как живая система ценностей на основе активных практик человека, являющегося творческим, созидающим субъектом культуры. Именно человек организует потоки ценностей по каналам культуры с целью обмена и распределения/перераспределения. Тем самым, человек создает самого себя – этот процесс позволяет говорить о дуалистической сущности данного явления – человек одновременно является началом культуры и ее результатом. Культура – это язык, объединяющий человечество. Этот тезис Павла Флоренского сейчас приобретает особое значение: в условиях глобализационного переплетения культур, размывания традиционных устоев межкультурного взаимопонимания, и, одновременно, обострения чувства национального самосохранения, возрождения национального самосознания, новой волны развития национальных культур он отражает многообразие аспектов межкультурного взаимодействия и культурной коммуникации с постижением природы культурной связи между людьми, основанном на механизмах организации культурного многообразия в целостность.

На современном этапе самой эффективной формой культурной коммуникации является межкультурный диалог, в результате которого достигается согласие и понимание различными культурами ценностей друг друга. Поэтому такие свойства личности и обществ как толерантность и открытость к диалогу могут считаться в современных условиях ведущими культурными императивами. А журналистика и журналисты решают задачи своеобразной фокусировки внимания общественности на многообразии культур, на возможностях их сосуществования и со-развития, а также на удовлетворении запроса общества на знание о самом себе.

Ставить и решать подобные задачи журналист способен при высокой степени развитости этнокультурной компетенции. Поэтому важно определить концептуальные основы целеполагания структуры этнокультурной компетенции будущих журналистов еще в процессе образовательной деятельности, и, опираясь на полученные данные, сформулировать принципы организации процесса по формированию этнокультурных и этнохудожественных умений будущих журналистов.

Представление об этнокультурных умениях будущего журналиста базируется на понятии «этническая культура», в последние годы подвергающемся трансформации и уточнениям. Этническая культура или этнокультура охватывает в основном сферу быта и способы повседневной жизнедеятельности людей, касаясь, прежде всего, социокультурных особенностей той этнической группы, которая является прародителем данных ценностей, лежащих в основе этнической культуры. А. Б. Афанасьева понимает этнокультуру как совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной социальной жизнедеятельности этноса, сложившихся в прошлом, развивающихся в исторической социодинамике и обогащающих этнической спецификой культуру в различных формах деятельностной самореализации людей [1]. Ряд исследователей предлагает отграничить термин этнической культуры от ряда смежных понятий, таких как: культура этноса, фольклор, традиционная культура, народная культура. Например, Е. Б. Сиваев и Д. А. Крылов определяют культуру этноса как состоящую из самобытных этнических элементов (обычаи, традиции, модели поведения, ритуалы), являющихся уникальными для конкретной культуры, а этническую культуру как сплав собственно этнического и универсального, присущего множеству разных культур [15]. Понятиями, позволяющими раскрыть сущностные особенности процесса формирования этнокультурных компетенций журналиста, становятся понятия этнокультурного и этнохудожественного образования и воспитания, что связано с воспитанием личности, освоившей, как подчеркивают А. И. Захарова и С. С. Наговицына, «этнокультурные ценности своего народа, уважающей культуру других этносов, стремящейся к конструктивному взаимодействию с людьми другой национальности и в то же время обладающей устойчивым этническим самосознанием и этнокультурной и гражданской идентичностью личности» [12] А. Р. Еникеева указывает на то, что процессы образования всесторонне развитого человека протекают как передача архетипов культуры, формирующихся и на уровне культуры человечества, и на уровне культуры этносов в ходе приобретения творческого художественного опыта [6; 8]. При этом, А. Р. Еникеева подчеркивает значение и проблемные составляющие этнохудожественного воспитания подрастающего поколения, которое определяет через понятие фольклора, называя его главным средством этнопедагогики [7].

Л. В. Ершова представляет этнохудожественное образование как систему, «которая пронизывает все без исключения возрастные этапы развития личности» с целевыми установками на «освоение обучающимися тех национально-художественных традиций, в которых воплощены высшие духовно-нравственные ценности как своего этноса, так и других народов, имеющие особую значимость для духовно-нравственного воспитания и гражданского становления современного человека» [9]. Исследователь определяет этнохудожественное образование как этнопедагогический процесс, результатом которого становится формирование этнической культуры личности, воспитание и развитие этнокультурной компетентности. Важным фактором, влияющим на результат этнохудожественного образования становится осознанное постижение этнохудожественной культуры, что приводит к формированию личности как носителя

и продолжателя этнохудожественных традиций. Это в полной мере следует относить и к системе формирования этнокультурной компетентности.

Термин этнокультурное образование широко представлен в этнокультурной педагогике, основы которой закладывались в российской теории педагогики на протяжении многих десятилетий (А. Б. Афанасьева, Т. И. Бакланова, Е. В. Бондаревская, Т. С. Буторина, Г. Н. Волков, М. И. Долженкова, Л. В. Ершова, М. Ю. Новицкая, Н. А. Опарина, А. Б. Панькин, Т. К. Солодухина, В. К. Шаповалов и др.). А. Б. Афанасьева, исходя из того, что содержательное наполнение образования в целом может быть определено как социально значимый опыт и ценности поколений, которые необходимо передать следующим поколениям, определяет содержательной основой этнокультурного образования этнокультуру, рассматривая ее как сложную систему, представляющую собой «совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса» [2. С. 34]. Т. И. Бакланова выделяет в этнокультурном образовании обучение народной культуре и этнокультурное воспитание [4], подчеркивая, что его основной частью является этнохудожественное образование, осуществляемое на материалах и средствами различных видов народного художественного творчества [3. С. 22].

Рассматривая процессы формирования этнокультурных компетенций журналиста, мы опираемся на опыт преподавания специальных и профессиональных дисциплин студентам направления «Журналистика» Казанского (Приволжского) федерального университета с 2001 по 2021 гг. В основе – представление об этнокультуре, в том числе, и как предмете отражения журналистом в медиатекстах и как, одновременно, основе этнокультурной компетентности будущего журналиста, выраженной в совокупности устойчивых представлений и осознанных поведенческих паттернов, базирующихся на традиционных ценностях и отношениях, возникающих и разделяемых этносом, что воплощается в материальной и духовной жизни этноса, постоянно обогащающейся этнической спецификой культуры, отраженной в различных формах самореализации будущего журналиста как исследователя этнокультуры и участника этнокоммуникации.

Такое представление позволяет рассматривать формирование компетенций будущего журналиста в сфере этнокультурных коммуникаций как систему, в которой деятельность преподавателя и обучающегося может быть организована в формате своеобразного алгоритмизированного процесса взаимодействия, ориентиром в котором являются запланированные результаты обучения. При разработке данной системы важно учитывать основные ее характеристики, к которым относятся: концептуальность; системность (с учетом взаимосвязи частей системы и ее целостности); эффективность; воспроизводимость; управляемость.

Содержательной частью образовательного процесса в данном случае выступает представление целей и содержания изучаемого материала, в результате достижения и освоения которых формируется этнокультурная компетенция будущего журналиста как качественно освоенная область этнокультурных знаний, умений и навыков, проявляющихся в культурно-творческой и этноидентификационной способностях будущего журналиста, в этносоциализации и интегрированном поведении с учетом национальных культурных традиций народов России и мира. Содержательная составляющая этнокультурной компетенции опирается на применение и актуализацию компонентов общепредметного содержания, таких как: реальные объекты изучаемой действительности; общекультурные знания об изучаемых явлениях; общие и специальные умения, навыки, обобщённые способы деятельности и др.

Важным является процессуальный характер системы, который отличает ее как непрерывный процесс с возможностью формирования и развития в процессе образовательного взаимодействия обучающегося и преподавателя как субъектов образовательной деятельности. При создании системы организации образовательной деятельности следует учитывать принципы реализации процесса формирования этнокультурной компетенции будущего журналиста. К ним относится ряд принципов, которые важны при проектировании и реализации различных этапов этнокультурной образовательной деятельности.

Принцип амплификации – своеобразный принцип образовательного менеджмента, который позволяет влиять на образовательную систему по формированию этнокомпетентности будущего журналиста с помощью незначительных толчков и импульсов (установки, нарратив, стриминговые технологии и т.д.). Ориентируясь на представление А. В. Запорожца о том, что амплификация – это комплекс действий, направленных на развитие собственного потенциала человека [10], мы определяем вслед за психологом такие категории развития компетенции журналиста:

– формирование компетенций в процессе продуктивной (практико-профессиональной – медийной) деятельности;

– формирование компетенций в процессе учебной игровой деятельности (моделирование медийных процессов);

– формирование компетенций в процессе взаимодействия с художественным и этнологическим миром культуры этноса (практико-творческая деятельность по созданию медийных продуктов).

Эти категории позволяют оценить условия, которые создаются для гармоничного развития будущего журналиста в сфере этнокультурного взаимодействия. Наиболее эффективными методиками амплификации являются игровые методики и познавательные коммуникации с помощью расширения культурного/этнокультурного кругозора будущего журналиста.

Принцип индивидуализации образовательной деятельности на основе создания субъект-субъектных отношений между преподавателем (мастером-журналистом) и обучающимся. Данный принцип основан на представлении о многомерности процесса становления человека как личности, по мнению Т. Б. Гребенюк и О. Б. Гребенюка, сопровождающегося обеспечивающими интеграцию индивида в социальную систему действиями [5]. Независимость и самостоятельность мышления – те отправные точки, которые формируют образовательные алгоритмы при индивидуализации обучения. Задача в этом контексте – создать условия развития индивидуальности будущего журналиста при активном взаимодействии с индивидуальностью обучающего, в связи с чем суть принципа состоит в гибком сочетании индивидуальных и фронтальных форм работы обучающихся, что позволяет не изолироваться каждому в образовательной группе, а использовать общие приемы образовательной работы, сохраняя при этом определенный подход к обучающимся с различным уровнем обученности. Ориентируясь на содержание принципа индивидуализации обучения, следует выделить некоторые его особенности. Во-первых, каждый индивид имеет присущие только ему особенности, поэтому выстраивать образовательную коммуникацию следует исходя из этих особенностей, включая особенности освоенности этнокультурных принципов и ценностей. Во-вторых, обучающийся включен во внешнюю среду этнокультурного взаимодействия, что не может не оказывать влияния на его развитие как будущего журналиста-этнолога, учет данного фактора позволит включить в процесс формирования этнокультурной компетенции журналиста окружающую среду. В-третьих, следует учитывать, что социализация будущего журналиста происходит как через профессиональную среду, так и через взаимодействие с индивидуальностями – мастерами-журналистами, которые оказывают существенное влияние на развитие индивидуальности будущего журналиста.

Принцип погружения в этнокультурный мир – мир культуры этноса/этносов путем приобщения к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства в процессе создания самостоятельных авторских медиапроектов. Реализация этого принципа в процессе формирования этнокультурных компетенций будущих журналистов связана с особенностями интерактивного обучения, основанного на коллективном/групповом подходе, предполагающем изменение привычной организации образовательного пространства. Важен диалоговый формат проведения занятий, который может быть представлен как множество межкультурных диалогов. Принцип погружения теснейшим образом связан с принципом нацеленности на формирование познавательных интересов и действий в различных видах журналистской деятельности, включая этнокультурную и этнохудожественную деятельность.

Принцип развития культурно-творческого потенциала и этноидентификационной способности будущего журналиста посредством формирования этнокультурных и этнохудожественных умений в предметно-образовательной среде интеграции национальных культурных традиций России и мира.

Принцип этнографической идентичности с идеей межэтнической коммуникативной необходимости на основе традиционных общефундаментальных аксиологических основ в социальной группе с целью преодоления негативных последствий этнокультурных различий, понимания и толерантного отношения к социальным и этническим особенностям чужих и родной этнокультур.

В основе формирования и функционирования образовательной системы развития этнокультурных компетенций будущего журналиста лежит этнокультурологический подход, обоснованный еще в работах С. Т. Шацкого, рассматривавшего этнокультуру как этнообразовательное явление [16]. В связи с этим, основными целями этнокультурного образования являются формирование национальной идентификации, государственная и региональная интеграция, развитие толерантности по отношению к представителям иных этносов. Этнокультурологический подход предполагает формирование этнокультурных компетенций через познание этнокультуры в ее системной целостности.

Формирование этнокультурных компетенций будущего журналиста протекает в условиях компетентностного подхода, что актуализирует вопрос о соотнесении понятий компетентности и компетенции в этнокультурном контексте. В российской педагогической науке эти понятия не имеют однозначной трактовки и в большинстве случаев используются как синонимы, однако ряд исследователей выделяет спецификацию понятий «компетентность» и «компетенция». Компетентность проявляется в деятельности, в ней же проверяется, что и является важной отличительной чертой этого образования от компетенции, которая может быть определена как составляющая компетентности. И. А. Зимняя подчеркивает многозначность категорий «компетенция» и «компетентность», когда «соотнесение их разных значений позволяет поставить вопрос о том, какое из них и как фиксирует объективные явления, обозначаемые термином «компетенция», а какие субъектные явления могут быть обозначены и как «компетенция», и как «компетентность»» [14]. И. А. Зимняя выделяет в определении компетенции нацеленность на внутренний

образ, программу того, что будет реализовано во внешней форме, в деятельности как ипостаси другого – компетентности. Она дает определение, которое важно для нашего исследования, так как отражает специфику этнокультурной коммуникации на основе внутреннего образа – компетенции, полагая компетентность как личностное качество, такую личностную социально-профессиональную характеристику человека, имеющую особенность проявляться в деятельности и поведении [14]. Таким образом, компетентность в образовательной практике может быть определена как интегрирующее все предшествующие компетенции личностное качество человека, проявляющееся в деятельности [13].

При анализе этнокультурного образования будущих журналистов следует обратить внимание на два аспекта: организация образовательного процесса с учетом цифровизации профессиональной среды будущего журналиста и моделирование личностных свойств будущих журналистов как основы этнокультурной компетенции в процессе интерактивного образовательного действия (ситуационные игры).

Этнокультурная компетентность как целевой ориентир образовательной деятельности будущего журналиста основана на совокупности компетенций этнографического и этнокультурного характера, раскрывающихся в межкультурных коммуникативных видах деятельности. В контексте рассмотренных теоретических положений этнокультурная компетенция основана на высокой степени понимания и учета своеобразия национально-психологических особенностей этносов и их представителей, что предполагает: во-первых, учет их потребностей, мотивов и ценностных ориентаций; во-вторых, анализ и учет фактов несоответствия между потребностями и мотивами представителей конкретных национальных общностей и традиционными нормами взаимодействия между людьми; в-третьих, понимание своеобразия проявления национального самосознания представителей этносов; в-четвертых, представление о системе защиты самосознания представителей конкретных этнических общностей от элементов национализма, шовинизма в ходе межнациональных отношений.

Определяя этнокультурную компетенцию, исследователи делают акцент на ее структурных элементах. К ним относят личностно-гуманитарную направленность этнокультурной деятельности; системное восприятие этнокультурной реальности и системную этнокультурную деятельность в ней; стратегическое проектирование этнокультурного развития; интеграцию чужого опыта; креативность как способ бытия в этнокультуре; способность к рефлексии (этнорефлексии) [11].

Таким образом, пространство формирования этнокультурной компетентности будущего журналиста – это профессиональное пространство журналиста-этнолога, в котором синтезируются грамотная словесность как основа журналистского труда и профессиональные компетенции в сфере этнокультурного взаимодействия.

Журналист-этнолог в современном медиапространстве определяется как специалист в области межнациональных и межэтнических отношений, способный к анализу и отражению национальных и межнациональных проблем, выявлению особенностей и самобытности этнической культуры, вбирающей в себя вопросы назначения культуры и ее уровней, ее взаимосвязи с другими культурами, обряды, обычаи и ритуалы, делающие культуру особенной. Журналист-этнолог – это исследователь этнических культур, творческая личность, представляющая границы и особенности межэтнического взаимодействия.

Отсюда задача в образовательном процессе при обучении будущих журналистов – осуществление формирования этнокультурологических знаний на основе раскрытия сущности и значения информации в развитии поликультурного общества.

По данным наших исследований, в системе компетенций журналиста-этнолога могут быть выделены общие и специальные наборы компетенций.

Общие компетенции представлены такими знаниевыми и опытно-практическими требованиями как: сформированность представления о производстве СМИ с умениями редакционно-издательской и технико-технологической деятельности; владение оперативностью как профессиональным качеством, включающим реакцию на общественно-важные события, работу с большими массивами данных, оценку информации; владение грамотной речью, навыками языковой деятельности и работы с текстами/медиатекстами всех видов и форматов; владение информационно-коммуникационными технологиями; владение методиками работы с информацией (поиск, переработка); владение методиками и технологиями создания успешных журналистские текстов/медиатекстов с основами популяризации и продвижения медиапродуктов; владение техниками и технологиями изучения и взаимодействия с аудиторией, ориентируясь на ее особенности в профессиональной деятельности.

К специальным компетенциям журналиста-этнолога относятся: обширные знания в области межкультурных коммуникаций и этнологии, включая компетенции межэтнического общения; владение методиками анализа межнационального и межкультурного взаимодействия, его форм и типов; владение методами развития творческого потенциала с готовностью его наращивания в сфере межкультурных контактов; владение методами актуализации основных событий в сфере межнациональных отношений; владение основами этнологической теории и теории межкультурной коммуникации с основами теории

культур; владение законами межкультурного взаимодействия, принципами культурного обмена и диалога культур, основных этнологических теорий.

Мастерство журналиста-этнолога складывается в процессе профессиональной специализации или профилизации, что заключается в освоении специальных знаний и приобретении специального опыта работы в изданиях, освещающих этнокультурное взаимодействие. Реализация этнологических компетенций для журналиста сопряжена с той степенью освоенности этнологических знаний и навыков, которая характеризует и степень готовности журналиста к деятельности в той или иной редакции.

Деятельность журналиста-этнолога в общих и специальных изданиях направлена на презентацию этнокультурных образов действительности в публичном полиэтническом пространстве и решение целого ряда задач:

– формирования открытости традиций и обычаев разных этнических групп, проживающих в полиэтническом регионе с целью снятия и уменьшения противоречий между традициями и обычаями местного населения;

– снижения социальных различий в отношении языковых компетентностей представителей различных этнических групп – популяризация языковых практик, языковой культуры, стимулирование повышения языковой грамотности;

– снижения и противодействия механизмам стереотипизации представителей различных этнических групп, за счет сближения в разрезе социально-культурных практик;

– интеграции в культурную, языковую среду региона с созданием образа открытости и взаимодействия культур и традиций;

– укрепления национального согласия и развития этнокультурного многообразия в регионе через призму многонационального характера народа России.

Конкурентоспособность журналиста-этнолога связана с развитостью у него таких качественных характеристик как компетентность профессионала, ответственность, чувство стиля. Стилевые компетенции складываются из общих знаний и умений работы с форматами текстов, а также с информацией разного уровня: новостной информацией с выделением основных требований и стандартов; аналитической информацией с обоснованными ее характеристиками, с умением разработать сеть источников этнической информации, включая партнерскую сеть.

Этнологическая культура – основа повышения профессионального мастерства журналиста-этнолога. Она формируется в процессе профессиональной деятельности, в основе которого лежат культурологические и социальные концепции развития национальной группы, их отражение в текстах, создаваемых журналистом. Чем выше этнологическая культура журналиста, тем значимее его влияние на отражение судеб наций. Исходя из этого, важнейшими составляющими этнологической культуры журналиста являются представления об изменениях общественных отношений, о социально-территориальной мобильности народов, об интенсивности и глубине межнациональных и социальных контактов. Как показывают результаты наших исследований будущих журналистов, этнологическая культура журналиста формируется как результат представления о взаимоотношениях разных народов и народностей. В связи с тем, что этнокультурные особенности всегда были в центре внимания различных социальных структур, являя собой зону повышенного интереса со стороны средств массовой информации, следует особо подчеркнуть значение понимания этих особенностей для журналистских выступлений. Ведь отражение социальных процессов, формирующих в массовом сознании представление о культурных и социальных интересах национальных групп, создающих предпосылки для эффективного взаимодействия в межнациональном пространстве, является предметом профессиональной деятельности современного журналиста, особенно работающего в полиэтническом, многонациональном регионе. Все это требует учета особенностей многонационального межкультурного взаимодействия с учетом его нормативных и этнокультурных особенностей. Журналист становится субъектом процесса межкультурного взаимодействия, презентуя в публичном пространстве этнокультурные образы действительности.

Такие процессы не только публичны по своей сути, но они должны быть организованы, исходя из интересов наций и народностей и одновременно, из интересов государства. Соотношение и гармонизация названных интересов – основа продуманной информационной политики в этнокультурном аспекте. Все эти задачи стоят перед журналистом при освещении им вопросов межнационального и межэтнического взаимодействия. Решать их можно и должно с опорой на принципы и нормы этнокультурного общения, систему культурных и этнокультурных ценностей, которые используются для выражения этнического сознания представителями национальных групп. Знание принципов и норм такого общения, соотнесение коммуникативных задач и задач межкультурных – составляющие этнокультурных компетентностей журналистов. Поэтому формирование и развитие их в процессе обучения будущего журналиста приобретают архиважное значение.

Изучение индивида как представителя различных культур, национальных общностей, члена определенной этнической группы, которая считается частью целого, и на основе этого изучения создание этнокультурного дискурса – задача журналиста-этнолога. В основе его представлений о национальной группе лежит понимание конкретной культуры как образа жизни, присущего определенному народу или обществу. Это представление становится основой для формирования и развития этнокультурной компетентности журналиста.

Этнокультурная компетентность журналиста как интегрированное образование, носит субъектный характер, формируется под воздействием целого ряда факторов и отражает специфику профессиональной и социокультурной среды.

Одним из главнейших принципов формирования этнокультурной компетентности является положение о том, что этнокультурная компетентность – это часть культурной компетентности личности. В свою очередь, культурная компетентность базируется, по выражению А. Я. Флиера, на достаточной степени социализированности и инкультурированности индивида, что позволяет ему понимать, использовать и интерпретировать знания, лежащие в основе норм общесоциальной эрудированности человека (правила, образцы, законы, обычаи, запреты и т.д.) [17; 18].

Таким образом, если культурная компетентность журналиста определяет степень его знакомства с этнокультурными особенностями национальной группы через опыт нации, в котором запечатлены нормы межчеловеческих отношений и ценностные представления о жизни, то этнокультурная компетентность будущего журналиста включена в более сложную и многокомпонентную систему – профессиональную культуру журналиста, отличающуюся открытым и незавершенным характером, подверженную изменениям и модернизации, но именно она позволяет определить межэтнический смысл профессиональных отношений журналиста с информационным пространством.

Модель этнокультурной компетентности будущего журналиста включает предметную компетенцию как способность применять техники и технологии этнических коммуникаций; Я-компетенцию как базальные способности личности журналиста – рефлексивное восприятие публичной этносферы, способность отличать этнореальность от вымысла, способность к адаптации в информационно перегруженном этнопространстве и т.д.; социально-гуманитарную компетенцию как способность адекватно использовать публичную сферу для этнопрофессиональной деятельности, системно осуществлять этнокультурную деятельность с видением логики этнокультурных процессов, пошагового саморазвития в этнокультурной профессиональной деятельности; компетенцию креативности как умение создавать новую этнокультурную реальность с учетом сетевых технологий, конвергенции и мультимедийности журналистики; этнорефлексивную компетенцию как способность к этнорефлексии, отслеживанию изменений в этносреде, мыслях и собственном сознании.

Таким образом, процесс формирования этнокультурной компетенции будущего журналиста в образовательном пространстве основан на ряде принципов, реализация которых как целостной совокупности требований, позволяющих будущему журналисту получать этнокультурный общественный опыт профессиональной этножурналистской деятельности и этнодискурсивных практик, сопряжена с установками на развитие личности будущего журналиста как освоившей этнокультурные ценности своего народа и уважающей культуру других этносов на основе устойчивого этнического самосознания и этнокультурной и гражданской идентичности. Система этнокультурного образования и воспитания будущего журналиста включает образовательный процесс, направленный на освоение будущим журналистом подходов к освещению национально-художественных традиций своего этноса и разных этносов, в которых отражены духовно-нравственные ценности в ходе профессионально-творческой деятельности как деятельности этнокультурного погружения.

Список источников

1. Афанасьева А. Б. Народное творчество в эстетическом развитии ребенка // Креативный ребенок: Диагностика и развитие творческих способностей. Сост. Т. А. Барышева, В. А. Шекалов. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 414 с.

2. Афанасьева А. Б. Этнокультурное образование как феномен культурного поля: монография. СПб.: ФГБОУВПО «СПГУТД», 2014. 188 с.

3. Бакланова Т. И. Разработка и концептуальное обоснование государственной программы «Народная художественная культура и этнокультурное образование» как актуальная научно-практическая задача // Этнокультурная деятельность в современных образовательных организациях и учреждениях культуры: опыт, проблемы, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции (Москва, 25 марта 2017 г.) / Редкол.: Т.И. Бакланова [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. С. 20–28.

4. Бакланова Т. И. Этнокультурная педагогика. Проблемы русского этнокультурного и этнохудожественного образования. Монография. Саратов: Вузовское образование, 2015. 155 с.

5. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Методологические основания разработки принципа индивидуализации воспитания // Ярославский педагогический вестник. 1999. № 1 (19). С. 104–107.

6. Еникеева А. Р. К вопросу о подходах к этнокультурному образованию в дошкольном возрасте // Многогранный мир традиционной культуры и народного художественного творчества. Материалы Всероссийской научно-практической конференции в рамках Всероссийского конкурса AR/VR «Хакатон в сфере культуры». Казань: Казанский государственный институт культуры, 2021. С.121–123.

7. Еникеева А. Р. Основные формы народного творчества в этнокультурной жизни общества. Казань: Школа, 2020. 254 с.

8. Еникеева А. Р. Этнохудожественное воспитание как важнейшее направление современного образования // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2018. № 2. С.140–142.

9. Ершова Л. В. Научные принципы разработки содержания этнохудожественного образования // Наука и школа. 2008. № 1. С. 3.

10. Запорожец А В. Психология действия: Избр. психол. тр. Москва: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. 731 с.

11. Заркенова Ж. Т. Содержание и структура этнокультурной компетенции будущих педагогов // Scientific review. Pedagogical sciences. 2017. № 3. С. 14–17.

12. Захарова А. И., Ноговицына С. С. Опыт работы сельской гимназии по формированию личности на основе этнокультурных ценностей // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2021. № 5 (май). С. 97–113. URL: http://e-koncept.ru/2021/211034.htm.

13. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С.7–13.

14. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 16–31.

15. Сиваев Е. Б., Крылов Д. А. Сущность и содержание этнокультурной компетентности будущего педагога // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 5. С. 140–144. URL: http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36684.

16. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в двух томах. Москва: Педагогика, 1980.

17. Флиер А. Я. Культура преодоления культуры // Известия Смоленского государственного университета. 2013. № 4. С. 270–282.

18. Флиер А. Я. Культурология как система познания // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2016. № 2 (46). С. 53–59.

References

1. Afanas'eva A. B. (2004). Narodnoe tvorchestvo v esteticheskom razvitii rebenka [Folk art in the aesthetic development of the child]. *Kreativnyj rebenok: Diagnostika i razvitie tvorcheskih sposobnostej* [Creative child: Diagnostics and development of creative abilities]. Sost. T. A. Barysheva, V. A. SHekalov. Rostov n/D: Feniks. 414 p. (In Russ.).

2. Afanas'eva A. B. (2014). *Etnokul'turnoe obrazovanie kak fenomen kul'turnogo polya* [Ethno-cultural education as a phenomenon of the cultural field]: monografiya. SPb.: FGBOUVPO «SPGUTD». 188 p. (In Russ.).

3. Baklanova T. I. (2017). Razrabotka i konceptual'noe obosnovanie gosudarstvennoj programmy «Narodnaya hudozhestvennaya kul'tura i etnokul'turnoe obrazovanie» kak aktual'naya nauchno-prakticheskaya zadacha [Development and conceptual justification of the state program "Folk art culture and ethno-cultural education" as an actual scientific and practical task]. *Etnokul'turnaya deyatel'nost' v sovremennyh obrazovatel'nyh organizaciyah i uchrezhdeniyah kul'tury: opyt, problemy, perspektivy: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Ethno-cultural activity in modern educational organizations and cultural institutions: experience, problems, prospects: materials of the International Scientific and Practical Conference] (Moskow, 25 marta 2017 g.) / Redkol.: T.I. Baklanova [i dr.]. CHeboksary: CNS «Interaktiv plyus», 20–28. (In Russ.).

4. Baklanova T. I. (2015). *Etnokul'turnaya pedagogika. Problemy russkogo etnokul'turnogo i etnohudozhestvennogo obrazovaniya* [Ethno-cultural pedagogy. Problems of Russian ethno-cultural and ethno-artistic education]. Monografiya. Saratov: Vuzovskoe obrazovanie. 155 p. (In Russ.).

5. Grebenyuk O. S. & Grebenyuk T. B. (1999). Metodologicheskie osnovaniya razrabotki principa individualizacii vospitaniya [Methodological foundations of the development of the principle of individualization of education]. *YAroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 1 (19), 104–107. (In Russ.).

6. Enikeeva A. R. (2021). K voprosu o podhodah k etnokul'turnomu obrazovaniyu v doshkol'nom vozraste [On the question of approaches to ethno-cultural education in preschool age]. *Mnogogrannyj mir tradicionnoj kul'tury i narodnogo hudozhestvennogo tvorchestva. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii v ramkah Vserossijskogo konkursa AR/VR «Hakaton v sfere kul'tury»* [The multifaceted world of traditional culture and folk art. Materials of the All-Russian scientific and practical conference within the framework of the All-Russian AR/VR competition "Hackathon in the field of culture"]. Kazan: Kazanskij gosudarstvennyj institut kul'tury, 121–123. (In Russ.).

7. Enikeeva A. R. (2020). *Osnovnye formy narodnogo tvorchestva v etnokul'turnoj zhizni obshchestva* [The main forms of folk art in the ethno-cultural life of society]. Kazan': SHkola. 254 p. (In Russ.).

8. Enikeeva A. R. (2018). Etnohudozhestvennoe vospitanie kak vazhnejshee napravlenie sovremennogo obrazovaniya [Ethno-artistic education as the most important direction of modern education] *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts], 2, 140–142. (In Russ.).

9. Ershova L. V. (2008). Nauchnye principy razrabotki soderzhaniya etnohudozhestvennogo obrazovaniya [Scientific principles of the development of the content of ethno-artistic education]. *Nauka i shkola* [Science and School], 1, 3. (In Russ.).

10. Zaporozhec A V. (2000). *Psihologiya dejstviya* [Psychology of action]: Izbr. psihol. tr. Moskva: Mosk. psihol.-soc. in-t; Voronezh: MODEK. 731 p. (In Russ.).

11. Zarkenova Zh. T. (2017). Soderzhanie i struktura etnokul'turnoj kompetencii budushchih pedagogov [The content and structure of the ethno-cultural competence of future teachers]. *Scientific review. Pedagogical sciences*, 3, 14–17. (In Russ.).

12. Zaharova A. I. & Nogovicyna S. S. (2021). Opyt raboty sel'skoj gimnazii po formirovaniyu lichnosti na osnove etnokul'turnyh cennostej [The experience of the rural gymnasium on the formation of personality on the basis of ethno-cultural values] *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept»* [Scientific and methodological electronic journal "Concept"], 5 (maj), 97–113. URL: http://e-koncept.ru/2021/211034.htm. (In Russ.).

13. Zimnyaya I. A. (2009). Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm of the result of modern education]. *Eksperiment i innovacii v shkole* [Experiment and innovation in school], 2, 7–13. (In Russ.).

14. Zimnyaya I. A. (2013). Kompetenciya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda [Competence and competence in the context of a competence approach] *Uchenye zapiski nacional'nogo obshchestva prikladnoj lingvistiki* [Scientific Notes of the National Society of Applied Linguistics], 4 (4), 16–31. (In Russ.).

15. Sivaev E. B. & Krylov D. A. (2017). Sushchnost' i soderzhanie etnokul'turnoj kompetentnosti budushchego pedagoga [The essence and content of the ethno-cultural competence of the future teacher]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* [Modern science-intensive technologies], 5, 140–144. URL: http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36684. (In Russ.).

16. Shackij S. T. (1980). *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected pedagogical essays]: v dvuh tomah. Moskow: Pedagogika. (In Russ.).

17. Flier A. Ya. (2013). Kul'tura preodoleniya kul'tury [Culture of overcoming culture]. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta* [Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta], 4, 270–282. (In Russ.).

18. Flier A. Ya. (2016). Kul'turologiya kak sistema poznaniya [Cultural studies as a system of cognition]. *Vestnik CHelyabinskoj gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv* [Bulletin of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts], 2 (46), 53–59. (In Russ.).

Информация об авторе

Е. С. Дорощук – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры национальных и глобальных медиа.

Information about the author

Elena S. Doroschuk – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of National and Global Media.

Статья поступила в редакцию 30.09.2022; одобрена после рецензирования 16.10.2022;
принята к публикации 16.10.2022.
The article was submitted 30.09.2022; approved after reviewing 16.10.2022;
accepted for publication 16.10.2022.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.
The author declares no conflicts of interests.

Челябинский гуманитарий. 2022. № 4 (61). С. 55–64.
ISSN 1999-5407 (print).
Chelyabinskij Gumanitarij. 2022; 4 (61), 55–64.
ISSN 1999-5407 (print).

Научная статья
УДК 37.022
DOI 10.47475/1999-5407-2022-10407

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОЦЕНИВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОБЪЕКТА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сергей Григорьевич Молчанов
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Россия, molchanov_chel@mail.ru

Аннотация. Цель статьи – упорядочивание представлений о критериях оценивания позитивных социальных компетенций обучающихся (воспитанников) образовательных организаций и описание инструментального обеспечения таких компетенций. При этом воспитательная работа рассматривается как социально-образовательный объект, оценивание которого должно строиться не на количественных показателях, но на определении качественных характеристик и установлении степени их выраженности. Проблема создания измерительных (квалитативных) инструментов в области воспитания поставлена уже достаточно давно, однако до сих пор не решена. Начиная с 90-х годов прошлого века, была начата не просто разработка методик и инструментария для оценивания (измерения) образовательных объектов, но также произведена разработка методологии оценивания и созданы предварительные основания (пролегомены) для выстраивания и формулирования теории оценивания образовательных объектов, которая и выступает научным фундаментом оценки воспитательной работы общеобразовательных учреждений в целом.

Ключевые слова: воспитательная работа, общеобразовательные учреждения, воспитание, социальные компетенции.

Для цитирования: Молчанов С. Г. Теория и методика инструментального обеспечения оценивания воспитательной работы как социально-образовательного объекта в условиях общего образования // Челябинский гуманитарий. 2022. № 4 (61). С. 55–64. doi: 10.47475/1999-5407-2022-10407.

Original article

THEORY AND METHODOLOGY OF INSTRUMENTAL BASIS OF EVALUATION OF UPBRINGING WORK AS A SOCIAL AND EDUCATIONAL OBJECT IN CONDITIONS OF GENERAL EDUCATION

Sergei G. Molchanov
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, molchanov_chel@mail.ru

Abstract. The purpose of the article is to streamline ideas about the criteria for assessing the positive social competencies of pupils of educational organizations and to describe the instrumental support for such competencies. At the same time, educational work is considered as a social and educational object, the evaluation of which should be based not on quantitative indicators, but on determining qualitative characteristics and establishing the degree of their severity. The problem of creating measuring (qualitative) tools in the field of education has been posed for a long time, but has not yet been resolved. Starting from the 90s of the last century, not only the development of methods and tools for evaluating (measuring) educational objects was started, but also the development of an evaluation methodology was carried out and preliminary grounds (prolegomena) were created for building and formulating the theory of evaluation of educational objects, which acts the scientific foundation for evaluating the educational work of educational institutions as a whole.

Key words: upbringing work, educational institutions, education, social competencies.

For citation: Molchanov S. G. Theory and methodology of instrumental support for the evaluation of educational work as a social and educational object in the context of general education. *Chelyabinskij Gumanitarij,* 4 (61), 55–64, doi: 10.47475/1999-5407-2022-10407.

© Молчанов С. Г., 2022

Методологические основания оценивания

Мы исходили из того, что, чтобы приступить к оцениванию чего-либо в образовательной системе и (или) в системе образования, необходимо сделать следующие, предваряющие это оценивание, шаги и (или) итерации с опорой на следующие методологические основания.

Первое основание состоит в том, чтобы определить объект оценивания – т. е. назвать этот объект (или явление), который (-ое) будет подвергаться оцениванию (измерению, квалификации, квалифицированию). Эту процедуру можно назвать «номинация социально-образовательного объекта». По существу, номинация есть присвоение имени социально-образовательному объекту. В философии эту процедуру называют фиксацией ноумена (<*лат*. noumenon – «умопостигаемое»; пришло из древнегреческой философии – νοούμενον, от глагола νοέω, от νοῦς, что означает «ум»).

Категорию «ноумен» важно обсудить с позиции соотношения ее с категорией «феномен», поскольку термином «феномен» оперируют многие исследователи, но при этом совершенно забывают о его связи с категорией «ноумен».

Между тем важно понимать, что ноумен – это обозначение некой реальности, которая (по Платону) существует сама по себе и представляет собой некую сущность (объект, явление), которая может быть постигнута и зафиксирована только человеческим умом. Поэтому ноумен (по Канту) – это предмет внечувственного созерцания, непознаваемая, абсолютно и терминально, «вещь в себе».

Для нас в этом рассуждении важно понимать, что некоторые «вещи в себе» пребывают в мире явлений (сущностей, вещей, объектов) независимо от нашего (человеческого и, в частности, профессионально-педагогического) сознания и их абсолютное познание невозможно.

А. М. Лопухов предлагает различать категории «ноумен» и «феномен» следующим образом: ноумен – это скрытая сущность объекта (предмета) или явления («вещь в себе»), которая постигается в процессе его глубокого изучения, осмысления, умозрительного созерцания; а феномен – результат воздействия объекта (предмета) или явления на органы чувств человека, внешнее проявление какой-то вещи через совокупность ее признаков, которые иногда ошибочно принимаются исследователем как ее сущность [4]. Ж. Т. Тощенко подчеркивает, что восхождение к ноуменам от феноменов нуждается в особых практиках познания, обобщения, теоретического моделирования, которое позволяет затем «глубже и эффективнее познавать окружающий мир (то есть те же феномены)» [10. С. 7–8]. Для нас здесь важно, что ноумены в любом случае связаны с феноменами – либо обобщают их, либо предвосхищают их все более полное открытие. Но в случае с упорядочиванием оценивания педагогической деятельности и ее продуктов эти правила нарушаются.

Например, насколько важным является признак «наличие портфолио» в аттестации работников общего образования или признак «наличие статей в Scopus или Web of Science» для работников высшего образования? Ведь главное в их профессиональной деятельности – это подготовка (написание) конспектов занятий и проведение реальных занятий с опорой на эти конспекты. Ноумен здесь *компетентность*, а феномен – *компетенции*, которые педагог предъявляет на занятии. Не демонстрирует же он «портфолио». А если педагог вуза предъявляет студентам статью, то разве важно, в каком журнале она опубликована? Или все же важно, прежде всего, ее содержание?

Образно говоря, ноумены – это только таблички на ящичках в библиотечном каталоге, а что в ящичках – нам неизвестно, пока мы их не выдвинем (не откроем) и не начнем перебирать карточки, при этом число карточек может увеличиваться, т. е. может пополняться количество наших представлений (феномен) об объекте или явлении (ноумен). Другими словами, имя объекту (явлению) присвоено, а вот каковы его признаки, показатели, параметры и прочее – нам пока не известно, и становится известным по мере изучения этого объекта.

Но, продолжая образное сравнение, эти ящички (ноумены) человеческий ум может наполнять. И вот это наполнение и есть феномен, т. е. то, что, на сегодняшний день нам известно о ноумене (объекте или явлении). Феномен (<*греч*. phainómenon – *являющееся, явленное*) – совокупность признаков объекта (явления), изученных на сегодняшний день; это то, что нам «явлено» в актуальной реальности о конкретном объекте и (или) явлении.

Важно отметить, что, изучая, исследуя некий объект (явление), мы получаем все новые о нем представления, т. е. можем назвать его признаки. Однако эти признаки следует различать по основанию *существенные / несущественные*.

Отсюда возникает необходимость во второй итерации.

Второе основание. Зафиксировать признаки некоего объекта (явления) означает зафиксировать наши актуальные представления об оцениваемом феномене, т. е. не обо всем ноумене, а его какой-то части. Феномен – это то, что явлено нам в актуальном общественно-историческом опыте по поводу этого объекта (явления). Феномен – это наши актуальные представления об объекте (явлении).

Но, поскольку все признаки (а их множество) объекта (явления) оценивать не целесообразно и не экономично, то нужно отобрать только его *существенные* признаки. Консенсуально, на основе экспертного оценивания, определить совокупность какого-то количества признаков, подлежащих оцениванию. Определить участников консенсуса, выступающих как эксперты, понимая, что эксперты – это сведущие по поводу объекта или явления люди.

Третье основание. Определить критерии, относительно которых будут оцениваться признаки объекта, степень их представленности и выраженности.

Поскольку в современных исследованиях часто путают категории «критерий» и «признак», то необходимо понимать, что критерий (<*греч*. criterion – *средство для суждения, отличительное свойство, мерило, средство для суждения*) – это основание, относительно которого производится оценка, определение или классификации каких-либо объектов, чего-либо; мерило оценки состояния объекта, его актуального статуса.

Четвертое основание. Определить измерители, которые могли бы фиксировать, например, оппозицию «наличие-отсутствие». «Наличие» признака можно определять количественными интервалами. Выраженность признака можно определять шкалированием: *«несоответствие – соответствие – выше наших представлений»*. Или такой шкалой: *«оптимальный – достоверный – критичный – недопустимый»* – определять выраженность, например, позитивной социализованности.

Эти четыре основания выступают как необходимые и достаточные условия для проведения оценивания какого-либо объекта и (или) явления и для создания квалитативного инструмента (Рис. 1).

Условия оценивания

Рис. 1. Четыре основания оценивания

Инструментарий для отбора содержания социализации и оценивания социализованности

При создании методики «Отбор содержания социализации (ОСС) и оценивания социализованности (ОС» [7] мы руководствовались описанной выше теорией оценивания социально-образовательных объектов. Методика начала внедряться в образовательных организациях с 2006 г., а создавалась нами, начиная 1993 года. Мы тогда ставили перед собой задачу понять, как организовать воспитательную работу в отсутствие октябрятской, пионерской и комсомольской организаций. И не просто организовать работу, но и создать инструментарий для измерения социализованности воспитанников или их *воспитанности* (как было раньше принято говорить).

С 2012 года мы внедряем методику в образовательных организациях СПО, и в настоящее время продолжается руководство региональными инновационными площадками (РИП) на базе Копейского политехнического колледжа, на базе Первомайского техникума в Челябинской области [5].

Поэтому в настоящем тексте представлены не просто теоретические рассуждения, но то, что реально функционирует, апробировано и работает.

Новации и инновации в предлагаемых методиках

Подчеркнем, что все это происходит в рамках инновационной деятельности, поэтому важно уточнить, в чем различия инновации и новации (эти различия не всегда учитываются исследователями, что очень мешает практикам).

Новация – это новшество, а инновация – это *введенное* новшество, поскольку «in» (приставка пришла в русский из латинского языка) и означает помещение чего-либо вовнутрь. Поэтому новации могут создаваться одним лицом, а инновации могут реализовываться уже другим лицом, хотя в некоторых случаях происходит совпадение той и другой роли.

Цели, которые мы ставили в рамках инновационной деятельности с 2008 года: разработать, апробировать и произвести отбор инновационных (т. е. внедряемых) форм воздействия на увеличение выраженности позитивных социальных компетенций, обучающихся (воспитанников) и способов их оценивания (измерения, квалификации); а также определить их влияние и воздействие на профессиональную компетентность педагогов.

И это последнее в том смысле, что если мы (и я, как экс-ректор областного Института повышения квалификации, утверждаю это и всегда утверждал) хотим повысить квалификацию педагога, его профессиональную компетентность, то мы должны организовать освоение этим педагогом именно профессиональных компетенций. А это значит: а) вручить ему инструменты и б) научить этими инструментами пользоваться.

Объект воздействия и оценивания

Объектом нашего воздействия и оценивания мы назвали (номинировали) ноумен «позитивная социализованность», которую определили, как совокупность позитивных социальных компетенций воспитанников (обучающихся). И поэтому эта методика может наполнять «воспитательную компоненту» (В. В. Путин) в любой образовательной организации, в любом социализационно-образовательном проекте, включая и проекты в рамках туристско-краеведческой деятельности.

Поэтому позитивная социализованность выступает и как объект воздействия, с одной стороны, и как объект измерения – с другой.

Таким образом, мы называем предметом нашей инновационной деятельности инструментальное обеспечение воздействия на увеличение выраженности позитивной социализованности и воспитанников (педагогов, родителей и др.) ее оценивания.

Решаемая проблема

Уточним, какую же проблему мы решаем.

Это, по существу, исполнение поручения Президента РФ В. В. Путина, который в своем Послании 2012 года сказал о необходимости создания, «современной… воспитательной компоненты» (Послание Президента Владимира Путина Федеральному собранию РФ // Российская газета. 2012. № 282 (6258). 13 декабря. С. 2–4). Профессионалам не надо объяснять, что по традиции мы называем это «воспитательной работой». Ну что ж, пусть – «компонента».

Главное не в названии, а в том, на наш взгляд, что эта *новая современная воспитательная компонента* должна отвечать на следующие вопросы:

1-й вопрос: «Какие социальные компетенции (ценности, нормы, правила) мы должны воспитывать, формировать?» (Эти феномены – «компетенция» и «компетентность» – мы обсудим еще отдельно, чтобы было понятно, что мы имеем в виду);

2-й вопрос: «Как формировать позитивные социальные компетенции, (*делая это эффективно, адекватно современным вызовам, но при этом экономично и с учетом сложившихся социально-политических условий, операционально, т. е. обеспечивая для педагогов, родителей, воспитанников комфортное вмешательство в процесс их социализации*), позитивную социальную социализованность?»;

3-й вопрос: «Как измерять, как оценивать прирост позитивной социализованности воспитанника?».

Поясним, почему такая постановка проблемы.

Обратим внимание на то, что в 97-й статье (п. 3) ФЗ «Об образовании…» называются объекты мониторинга и дается следующее определение: «мониторинг – это систематическое, стандартизированное наблюдение … за учебными и внеучебными достижениями обучающихся» (воспитанников). И, казалось бы, что во всех ФГОСах должно быть употреблено слово «достижение». Однако это почему-то авторами ФГОСов игнорируется.

Например, во ФГОС ДО употребляются слова *результаты, целевые ориентиры* (и все они рядом со словом *достижения*, которое тоже употреблено в тексте)[1]; во ФГОС НО, с подачи С. В. Воровщикова, – *универсальные учебные действия*; во ФГОС СПО и ВО – *компетенции*, а также *знания, умения и навыки*; в стандарте педагога – *компетенции, трудовые функции, умения, способности, готовность*.

В исследованиях употребляются также термины обученность, воспитанность и гораздо реже образованность и социализованность.

Странно, что во 2-й статье Закона определены основные термины, которые входят в текст, но нет терминов «образованность» и «социализованность». Подчеркнем: в Законе «Об образовании…» отсутствует термин «образованность». Отсутствует и термин «воспитанность», хотя правильнее называть этот феномен «социализованностью».

При этом и однако, весь смысл Закона в том и состоит, чтобы обеспечивать непрерывный рост *образованности* и *социализованности* граждан. И уж точно не для того лишь, чтобы описывать так называемые образовательные услуги.

[1] Употребление синонимом в нормативном документе, да еще называемом стандартом, конечно же не оправданно.

Новое определение феномена «мониторинг»

С учетом сказанного мы считаем необходимым внести в Закон и в нашу практику следующее определение мониторинга: *это систематическое стандартизированное наблюдение за образованностью и социализованностью обучающихся (воспитанников)*.

Педагогам станет тогда понятно, на что (на какие объекты?) оказывать воздействие, что формировать и какие объекты оценивать и подвергать измерению. Поэтому, когда Президент внес предложение об обновлении Закона «Об образовании…» в части воспитания, мы подготовили материалы, обосновывающие необходимость внесения в закон, а также и ФГОСы терминов «образованность» и «социализованность» [6], направили соответствующие письма в Госдуму и Президенту.

Обоснование такого требования следующее: человек, начиная с самого раннего возраста, включен в два процесса: образование и социализацию. Значит, по итогам этих процессов должна возникать образованность и социализованность – и, постепенно, от уровня к уровню, увеличиваться выраженность и того, и другого.

Это же очевидно! Если мы создаем инструмент для оценивания какого-то социально-образовательного объекта, то этот образовательный объект нужно назвать, присвоить ему имя. Эти имена и есть образованность и социализованность.

Но, если для оценивания образованности есть, например, ЕГЭ, то для оценивания социализованности нет ничего. Поэтому внимание коллег хотелось бы привлечь к феномену «социализованность», который мы определяем, как совокупность позитивных социальных компетенций.

Актуальность: дополнительные аргументы

Чем же вызвана актуальность проблемы, кроме уже вышеизложенных аргументов?

Во-первых, в национальном проекте «Образование» выделено 8-е направление, которое так и называется «Социальная активность». Если определять социальную активность словами Президента, то это ответственность, гражданственность и духовность (Послание от 12 декабря 2012 г.). В нынешней ситуации это еще и патриотичность, и пассионарность, и креативность… А можно просто сказать, что это все – позитивные социальные компетенции, накопленные в общественно-историческом опыте человечества. Так, над решением проблемы формирования и оценивания социальной активности на базе Копейского политехнического колледжа (г. Копейск Челябинской области) в течение трех лет (2018–2021 гг.) работала региональная инновационная площадка. Был апробирован инструментарий для оценивания социализационно-образовательных проектов и для фиксации выраженности социальной активности [5].

Во-вторых, актуальность решаемой проблемы вызвана еще и тем, что у нас отсутствует стандартное содержание социализации. Стандартное содержание образования определено ФГОСами, но нет ни одного документа, который бы описывал федеральное стандартное содержание социализации, нет федерального государственного социализационного стандарта (ФГСС), как нет единого социализационного экзамена (ЕСЭ)[2]. Более того, на уровне новой номенклатуры научных специальностей в проекте паспорта специальности 5.8.2 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» в тридцати одном пункте, поясняющих направления исследований, о воспитании речь практически не идет. В этом нам видится последовательное игнорирование одной из важнейших задач всей системы образования.

Отсутствие стандартного содержания социализации – это отсутствие ответа на вопрос «*что?*» (воспитывать, формировать), а следовательно, мы не можем ответить и на вопрос – «*каков?*» (уровень позитивной социализованности; социальной активности; представленности и выраженности позитивных социальных компетенций; патриотичности и др.). А это все означает, что не исполняется 97-я статья (п. 3) ФЗ «Об образовании…». Значит, невозможно:

– проверить исполненность госпрограммы воспитания на период до 2025 года;
– оценить (измерить) эффективность вложений в реализацию программ патриотического воспитания граждан;
– квалифицировать (оценить) воспитательную работу в образовательной организации;
– оценить эффективность социальных проектов НКО и прочих структур;
– оценить эффективность работы педагогов в рамках долговременного Всероссийского конкурса «За нравственный подвиг учителя»;
– оценить, а приросла ли выраженность позитивной социализованности детей в классе? (т. е. эффективность социализационных занятий классного руководителя), в группе детского сада (т. е. эффективность социализационных занятий воспитателя), в академической группе (т. е. эффективность социализационных занятий куратора), в группе детей, принимающих участие в туристско-краеведческих проектах (т. е. руководителей туристско-краеведческой деятельности);
– информировать родителей о состоянии позитивной социализованности их детей.

В-третьих, все это также свидетельствует о неисполнении статьи 44 ФЗ «Об образовании…».

[2] Еще в 2015 году в «Российской газете» (15.11.2015 и 30.11.2015) дважды было опубликовано интервью, в котором мы предлагали проведение наряду с ЕГЭ еще и ЕСЭ, т. е. единого социализационного экзамена. Уже несколько поколений выпускников могли бы быть поле позитивными, более социально активными, более патриотичными, что так важно для нынешней России.

Получается, что вся воспитательная работа, которая на сегодняшний день реализуется в образовательных организациях, в том числе и в туристско-краеведческой деятельности, отвечает лишь только на один вопрос «*как?*», т. е. это перечень *мероприятий*[3], которые должны быть проведены, но при этом нет ответа на вопрос «*что?*» (что будем воспитывать (формировать)?) и нет ответа на вопросы: «*каков?*» (уровень этой социальной активности или позитивных социальных компетенций) и «*каким образом?*» (его измерить / оценить). Это создает ситуацию хаоса в воспитании. И с этим нельзя более мириться.

В-четвертых, в качестве аргумента приведем такой пример. Каждый педагог знает, что, когда он входит в класс, в аудиторию, в группу детского сада, то у него непременно должны быть в голове ответы на три вопроса: *что? как? и каков?*

Эти вопросы в развернутом виде могут быть представлены так: «*что* я сегодня передам детям?»; «*как* я это сделаю?» (это педагог, обычно, фиксирует в конспекте занятия); «*каков* уровень освоенности “*что?*”» (в конце занятия любой уважающий себя педагог обязательно у обучающихся спросит: «Вы освоили *что-то* из того, что я сегодня вам предложил для освоения?» и (или) дает домашнее задание, предполагающее его последующий контроль и оценивание).

Получается следующее. Если речь идет об образовании, то у нас есть стандартное содержание образования (ответ на вопрос «*что?*»); есть конспекты занятий (ответ на вопрос «*как?*»); есть ЕГЭ (ответ на вопрос «*каков?»*). На этот последний вопрос легко ответить, создав инструментарий для оценивания (измерения) освоенности «*что?*». Например, это различные контрольные работы и, наконец, ЕГЭ. По самой сути педагогической работы педагог не имеет права начинать образовательное занятие, если у него нет ответа хотя бы на один из этих трех вопросов.

Однако в случае социализации (воспитания) нет ответов ни на один из этих вопросов – нет документа, прописывающего стандартное содержание социализации и позволяющего ответить на вопрос «*что?*» (в отличие, например, от Индии, где учителю предлагается программа «Values Education for Classroom», содержащая описание набора «ценностей, развитие которых может быть интегрировано в процесс изучения конкретного учебного предмета» [11. С. 214]); нет, следовательно, и ответа на вопрос «*каков?*» (нет инструментария для оценивания социализованности). Но в таком случае педагог не может проводить социализационные занятия («воспитательные мероприятия») и утверждать, что он, в принципе, реализует «воспитательную компоненту».

В то же время в Послании Президента 2012 года прозвучали три социальные компетенции: «ответственность», «гражданственность» и «духовность», – которые можно было бы принять как стандартное содержание социализации. Однако документального нормативного подтверждения на уровне министерства не появилось, то есть эти слова были проигнорированы.

Но, если представить, что именно три эти компетенции и формирует педагог, то это и есть ответ на вопрос «*что?*». Тогда, отвечая на третий вопрос – «*каков?*», педагог должен иметь инструментарий, позволяющий оценить (измерить) выраженность этих трех компетенций: «ответственности», «гражданственности» и «духовности», которые суть позитивной социализованности человека, его позитивной социальной активности.

Как будто бы все очевидно, но ни федеральное министерство, ни РАО не озаботились созданием ни, во-первых, нормативных документов в виде, например, федерального государственного социализационного стандарта (ФГСС), ни, во-вторых, стандартного инструментария для оценивания (измерения) социализованности (О(И)С).

Таким образом, в нынешней воспитательной работе (или, как назвал ее Президент, в «воспитательной компоненте») есть только ответ на вопрос «*как?*», который представлен реально планом воспитательной работы, т. е. совокупностью мероприятий. Мероприятия же представлены в виде форм, методов, приемов и средств, которые описываются, в основном, в конспектах классных часов и прочих социализационных занятий. И все это содержание воспитания, т. е. ответ на вопрос «*как?*».

Ущербность нынешней «воспитательной компоненты»

Как показано выше, нынешняя «воспитательная компонента» не является полной. Отсутствие ответов на вопросы «*что?*» и «*каков?*» фактически сводит на нет и делает бессмысленным ответ на вопрос «*как?*» («система мероприятий» создается произвольно, без конкретной цели и возможности мониторинга ее успешности).

Вот проблема, которую мы не только обсуждаем, но и пытаемся решить. И если вернуться к тому, что уже сказано выше, т. е. к призыву и, по существу, к исполнению поручения Президента, то мы должны создать «новую», «современную воспитательную компоненту», в которой должны быть ответы на все три вопроса: 1) «*что*» воспитывать (формировать)?; «*как*» воспитывать (формировать)?; «*каков*» уровень социализованности (сформированности позитивных социальных компетенций)?[4].

[3] Мы уже давно предлагаем вместо термина «меро-при**Н**ятие» (при-Н-ятие мер) использовать термина «социализационное занятие». По Аристотелю – **занять** детей (обучающихся, воспитанников) полезным делом, т. е. организовать их рациональный (разумный) досуг (греч. shōle). Кстати, отсюда и термин «школа».

[4] Многие продолжают пользоваться устаревшим термином «воспитанность».

Предлагаемое решение проблемы

Эта проблема в нашем исследовании решается через наполнение *воспитательной компоненты* соответствующими инструментами педагогического вмешательства, которые позволяют нам ответить на поставленные вопросы: «*что?*», «*как?*» и «*каков?*» (см. табл. 1).

Таблица 1

Наполнение учебной (образование) и воспитательной (социализация) компоненты

№ п/п	Вопросы	Образование	Социализация	
			должное	сущее
1.	ЧТО?	Стандартное содержание образования	Стандартное содержание социализации	ОТСУТСТВУЕТ
2.	КАК?	Стандартное содержание обучения	Стандартное содержание воспитания	ПРИСУТСТВУЕТ (хаотично)
3.	КАКОВ?	Стандартный инструментарий для оценивания образованности или «учебных достижений»	Стандартный инструментарий для оценивания социализованности или «внеучебных достижений»[5]	ОТСУТСТВУЕТ

Таблица 1 приводится нами для того, чтобы показать, что существует проблема наполнения нынешней воспитательной компоненты. Поэтому столбец «социализация» мы разделили на два: «должное» и «сущее».

Это означает, что в условиях стандартизации (а это продекларированный государством тренд развития всех аспектов системы образования), должно было бы определить стандартное содержание социализации, но оно отсутствует; должно было бы определить стандартный инструментарий для оценивания социализованности, но такой инструментарий также отсутствует.

Из сказанного следует, что ФЗ «Об образовании…» уже на протяжении многих лет н*е исполняется* в части параграфа 3 статьи 97, который гласит: «Мониторинг… систематическое, стандартизированное наблюдение за… внеучебными достижениями обучающихся…». Из Закона следует, что педагогический работник и (или) образовательная организация обязаны *систематически* (т. е. с определенной периодичностью) и *стандартизированно* (т. е. с использованием стандартной методики, в пространстве всего российского образования) осуществлять *наблюдение* (т. е. фиксировать динамику) *внеучебных достижений* (т. е. позитивной *социализованности*, которая включает в себя и позитивную социальную активность (нацпроект «Образование»), и патриотичность (госпрограмма «Патриотическое воспитание…»), и пассионарность, и ответственность, и гражданственность, и духовность и проч.).

Итак, исполнение ФЗ «Об образовании…» (в частности, статьи 97, п. 3) предполагает наличие стандартного инструментария для оценивания (измерения) социализованности воспитанников и соответствующего документа по аналогии с «Внутренней системой оценки качества образования». Назвать этот документ можно так: *Институциональная система оценивания социализованности обучающихся (воспитанников)*.

Институциональная система оценивания социализованности обучающихся (воспитанников)

На основании вышеназванного, но пока не существующего, документа каждая образовательная организация издает приказ, в котором определяется объект оценивания, субъект оценивания, процедуры и инструментарий, а также способы фиксации, обработки и хранения информации и способы ее представления на различные уровни управления образованием и родителям, в том числе, (статья 44 ФЗ «Об образовании…»).

Для обеспечения исполнения этой части ФЗ «Об образования…» мы предлагаем следующие методики (см. табл. 2).

[5] В статье 97 п. 3 ФЗ «Об образовании…» употребляются термины «учебные и внеучебные достижения», которые давно следовало бы определять, как «образованность» и «социализованность» (Закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Эксмо, 2013. С. 168).

Таблица 2

Методики и их возможности[6]

Наименование методики	*Возможности методики*	
	Отвечает на вопрос:	*Позволяет:*
1. ОСС (отбор содержания социализации)	***что*** формировать? или ***что*** воспитывать?	1) сформировать и сформулировать социальный *заказ* в виде перечня позитивных социальных компетенций; 2) учесть принцип *гендерности*; 3) обеспечить индивидуализацию содержания и организации социализационного (воспитательного) воздействия.
2. ОС (оценивание социализованности)	***каков*** уровень социализованности (социальной компетентности); выраженности каждой социальной компетенции?	1) оценить выраженность каждой компетенции у каждого (-ой) участника (-ицы), члена группы; 2) достичь объективизированности (*достоверности*) оценивания за счет реализации принципа *реципрокности* (взаимности оценивания); 3) идентифицировать (определить) позитивность социального статуса каждого участника (-ицы) в локальной социальной группе.
3. ОЭВВ (оценивание эффективности воспитательного воздействия)	***какова*** дельта *увеличения/уменьшения* позитивной социализованности каждого (-ой) участника (-ицы) в социальной группе?	1) идентифицировать эффективность воспитательного воздействия организации *«глазами» участников (-иц), членов социальной групп*; 2) определить размер материального стимулирования педагога (классного руководителя и др. воспитателей); 3) иерархизировать педагогов по эффективности воздействия, установить их рейтинг по основанию: эффективность воспитательного (социализационного) воздействия на позитивную социализованность членов социальной группы; 4) отобрать позитивные способы профессионально-педагогического воздействия на социализованность для внедрения в практику.

Использование этих методик (см. табл. 2) позволит получать информацию:

– о социализованности каждого члена социальной группы;

– об эффективности каждого куратора, воспитателя, классного руководителя, руководителя похода, тренера, инструктора, родителя и т. д.);

– об эффективности воспитательной системы («воспитательной компоненты») в образовательной организации любого уровня.

Если мы будем использовать эти методики, то произойдет необходимое и достаточное наполнение *воспитательной компоненты* инструментами, которыми и должны на сегодняшний день владеть все педагоги.

В таблице не обсуждается ответ на вопрос «*как?*», поскольку в современных образовательных организациях он выстраивается в виде плана воспитательной работы, который представляет из себя не что иное, как перечень мероприятий[7]. Это, в основном, классные часы в школе, кураторские часы в образовательных организациях профессионального образования. В дошкольном образовании социализационные занятия вообще не выделены. Не предлагая ничего революционного, наряду с классными (кураторскими) часами мы ввели бы такие формы социализационных занятий: 1) video-self-teach [1]; 2) audio-self-teach [9]; 3) images-self-teach [3]; 4) метод проектов (работа по проектированию обновления различных моральных явлений и материальных объектов) [2; 8]; 5) номинация компетенций (работа по увеличению словарного запаса в части существительных); 6) номинация позитивных действий-поступков (работа по увеличению словарного запаса в части глаголов, обозначающих позитивные действия-поступки); 7) демонстрация действий-поступков (работа по инициации действий-поступков обучающихся-воспитанников в виде театрализаций).

Заключение

В чем же новизна предлагаемого решения проблемы?

Мы в рамках нашей инновационной деятельности апробируем инструментальное обеспечение формирования и оценивания позитивных социальных компетенций. Что же это дает социализационно-образовательной практике?

Во-первых, возможность провести систематизацию воспитательной работы для решения проблем ценностного и демографического кризиса, которые были сформулированы Президентом. Когда мы говорим *ценностный*, то понятно, что это дефицит таких компетенций, как ответственность, гражданственность, духовность и т. п., а когда мы говорим *демографический кризис*, то наша педагогическая задача состоит в

[6] В таблице мы не обсуждаем ответ на вопрос «как?», поскольку он представлен в образовательных организациях в виде так называемого плана воспитательной работы.

[7] Наше отношение к термину «мероприятие» мы уже обозначили и предлагаем вместо него использовать термин «социализационное занятие».

том, чтобы реализовать принцип гендерности[8] и формировать не просто мужские и женские компетенции с физиолого-биологическим оттенком, как предлагает нам наши западные ЛГБТ-пропагандисты, а именно, традиционные отцовские и материнские качества у детей, начиная с самого раннего детства. Именно таким образом, мы, педагоги, можем внести свой вклад в решение демографической проблемы, о которой говорил еще в 2012 г. Президент РФ.

Во-вторых, новизна предлагаемого решения обеспечивает повышение управляемости процессом социализации через стандартизацию форм, методов, приемов и средств воспитания.

Список источников

1. Аскарова Т. И. Проведение родительского собрания по методике «video-self-teach» // Инновационное развитие профессионального образования. 2017. Т. 14. № 2. С. 74–79.
2. Горбовская И. Н. Метод проектов как средство нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста с нарушением зрения // Вестник Белгородского института развития образования. 2021. Т. 8. № 1 (19). С. 43–49.
3. Ковязина Е. П. Условия формирования позитивных социальных компетенций у обучающихся профессиональных образовательных организаций // Инновационное развитие профессионального образования. 2017. Т. 15. № 3. С. 80–87.
4. Лопухов А. М. Словарь терминов и понятий по обществознанию. 7-е изд., переб. и доп. Москва : Просвещение, 2013. 250 с.
5. Малиновский Е. С. Апробирование методики оценивания проектов // Вестник Белгородского института развития образования. 2022. Т. 9, № 1 (23). С. 12–27.
6. Молчанов С. Г. Размышления о примерной программе воспитания или социализационной программе: о Законопректе Президента РФ В. В. Путина // Педагогическое искусство. 2020. № 2. С. 16–29.
7. Молчанов С. Г. Формирование и оценивание социальных компетенций в образовательном учреждении: учебно-методическое пособие для классного руководителя. Челябинск : ООО «Энциклопедия», 2010. 36 с.
8. Морохова О. А., Зверева Е. Б. Опыт применения проектного метода в воспитательной работе с обучающимися // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 36. С. 697–705.
9. Садыкова Т. Н. Способы формирования и оценивания профессиональной компетентности педагога // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2020. № 6 (159). С. 198–211. DOI 10.25588/CSPU.2020.159.6.012.
10. Тощенко Ж. Т. От феномена к ноумену: опыт методологического и методического поиска // Социологические исследования. 2019. № 4. С. 3–14. DOI 10.31857/S013216250004582-3.
11. Фахрутдинова А. В., Мефодьева М. А. Роль учителя в реализации ценностно-ориентированного воспитания в Индии // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 456. С. 210–216. DOI: 10.17223/15617793/456/25.

References

1. Askarova, T. I. (2017). Provedeniye roditel'skogo sobraniya po metodike «video-self-teach» [Conducting a parent meeting according to the «video-self-teach» method]. *Innovatsionnoye razvitiye professional'nogo obrazovaniya* [Innovative development of professional education], 14 (2), 74–79. (In Russ.).
2. Gorbovskaya, I. N. (2021). Metod proyektov kak sredstvo nravstvenno-patrioticheskogo vospitaniya detey doshkol'nogo vozrasta s narusheniyem zreniya [Method of projects as a means of moral and patriotic education of preschool children with visual impairment]. *Vestnik Belgorodskogo instituta razvitiya obrazovaniya* [Bulletin of the Belgorod Institute for the Development of Education], 8/1 (19), 43–49. (In Russ.).
3. Kovyazina, Ye. P. (2017). Usloviya formirovaniya pozitivnykh sotsial'nykh kompetentsiy u obuchayushchikhsya professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsiy [Conditions for the formation of positive social competencies among students of professional educational organizations]. *Innovatsionnoye razvitiye professional'nogo obrazovaniya* [Innovative development of professional education], 15 (3), 80–87. (In Russ.).
4. Lopukhov A. M. (2013). *Slovar' terminov i ponyatiy po obshchestvoznaniyu* [Dictionary of terms and concepts in social science], 7-th ed. Moscow : Prosveshcheniye Publ., 250 p. (In Russ.).
5. Malinovskiy, Ye. S. (2022). Aprobirovaniye metodiki otsenivaniya proyektov [Approbation of the methodology for evaluating projects]. *Vestnik Belgorodskogo instituta razvitiya obrazovaniya* [Bulletin of the Belgorod Institute for the Development of Education], 9/1 (23), 12–27. (In Russ.).
6. Molchanov, S. G. (2020). Razmyshleniya o primernoy programme vospitaniya ili sotsializatsionnoy programme: o Zakonoprekte Prezidenta RF V. V. Putina [Reflections on an exemplary program of education or a socialization program: on the Bill of the President of the Russian Federation V. V. Putin]. *Pedagogicheskoye iskusstvo* [Pedagogical Art], 2, 16–29. (In Russ.).
7. Molchanov, S. G. (2010). *Formirovaniye i otsenivaniye sotsial'nykh kompetentsiy v obrazovatel'nom uchrezhdenii: uchebno-metodicheskoye posobiye dlya klassnogo rukovoditelya* [Formation and evaluation of social competencies in an educational institution: a teaching aid for a class teacher]. Chelyabinsk : Entsiklopediya Publ., 36 p. (In Russ.).

[8] В учебниках по педагогике в разделе «Теория воспитания» среди прочих принципов принцип гендерности в советское время вообще не обсуждался, поскольку идеологическая установка была на формирование строителя коммунизма вне всякой зависимости от гендерной принадлежности. И это, в какой-то степени, объясняет то, что российская семья не в самом лучшем состоянии сегодня.

8. Morokhova, O. A. & Zvereva, Ye. B. (2021). Opyt primeneniya proyektnogo metoda v vospitatel'noy rabote s obuchayushchimisya [Experience in the application of the project method in educational work with students]. *Innovatsii. Nauka. Obrazovaniye* [Innovations. The science. Education], 36, 697–705. (In Russ.).

9. Sadykova, T. N. (2020). Sposoby formirovaniya i otsenivaniya professional'noy kompetentnosti pedagoga [Ways of forming and evaluating the professional competence of a teacher]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University], 6 (159), 198–211. DOI 10.25588/CSPU.2020.159.6.012. (In Russ.).

10. Toschenko, Zh. T. (2019). Ot fenomena k noumenu: opyt metodologicheskogo i metodicheskogo poiska [From phenomenon to noumenon: a methodological and methodic search]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* [Sociological Studies], 4, 3–14. DOI 10.31857/S013216250004582-3. (In Russ.).

11. Fakhrutdinova, A. V. & Mefod'yeva, M. A. (2020). Rol' uchitelya v realizatsii tsennostno-oriyentirovannogo vospitaniya v Indii [The Teacher's Role in Implementing Value-Based Education in India]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Tomsk State University Journal], 456, 210–216. DOI: 10.17223/15617793/456/25. (In Russ.).

Информация об авторе

С. Г. Молчанов – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования.

Information about the author

Sergei G. Molchanov – Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education.

Статья поступила в редакцию 30.09.2022; одобрена после рецензирования 16.10.2022;
принята к публикации 16.10.2022.
The article was submitted 30.09.2022; approved after reviewing 16.10.2022;
accepted for publication 16.10.2022.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.
The author declares no conflicts of interests.

Челябинский гуманитарий. 2022. № 4 (61). С. 65–72.
ISSN 1999-5407 (print).
Chelyabinskij Gumanitarij. 2022; 4 (61), 65–72.
ISSN 1999-5407 (print).

Научная статья
УДК 81’25
DOI 10.47475/1999-5407-2022-10408

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ФГОС

Любовь Владимировна Павлова[1], **Роман Сергеевич Смольников**[2]
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
Магнитогорск, Россия
[1] pavlovaluba405@mail.ru
[2] smolnikovroman1@mail.ru

Аннотация. Актуальность проблемы исследования вызвана необходимостью повышения качества иноязычного образования в вузе в рамках реализации новых ФГОС для достижения личностных результатов обучения, выражающихся в подготовке высоко квалифицированных переводчиков, способных осуществлять подлинный диалог культур в разнообразных профессионально-ориентированных ситуациях. Данные задачи могут быть решены путем внедрения коммуникативно-ориентированной методики обучения переводу в систему иноязычного образования в вузе. В статье рассмотрены и определены переводческие умения студентов, как важнейший фактор эффективного осуществления переводческой деятельности. Материалом исследования являются проблемы совершенствования качества обучения переводческой деятельности в системе иноязычного образования в вузе. Использованы следующие методы исследования: теоретические методы (анализ, интерпретация и обобщение), эмпирические методы (научно-фиксируемое наблюдение, анкетирование, тестирование, опытное обучение), статистические методы обработки результатов исследования.
В ходе исследования решены следующие вопросы: определена структура профессиональной компетенции переводчика; разработана коммуникативно-ориентированная методика обучения переводу, обеспечивающая развитие переводческих умений у студентов в системе иноязычного образования в вузе; выделены педагогические условия эффективной реализации разработанной методики.
Теоретическая значимость исследования заключается в разработке педагогических условий эффективной реализации методики обучения переводу, а именно: включение модульных междисциплинарных курсов по общекультурной, научной, научно-технической проблематике в содержание иноязычного образования; социокультурное обогащение процесса обучения иностранному языку; а также вовлечение студентов в профессионально-переводческую деятельность на предприятиях–партнерах на постоянной основе. Проведенное опытное обучение подтвердило эффективность разработанной коммуникативно-ориентированной методики обучения переводу, что составляет новизну и практическую значимость исследования.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированная методика обучения переводу, переводческая компетентность, метапредметные умения, педагогические условия.

Для цитирования: Павлова Л. В., Смольников Р. С. Лингводидактические основы обучения переводческой деятельности в вузе в рамках реализации новых ФГОС // Челябинский гуманитарий. 2022. № 4 (61). С. 65–72. doi: 10.47475/1999-5407-2022-10408.

© Павлова Л. В., Смольников Р. С., 2022

Original article

LINGUODIDACTIC FOUNDATIONS OF TEACHING TRANSLATION TO UNIVERSITY STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF NEW FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

Lyubov V. Pavlova[1], **Roman S. Smolnikov**[2]
Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia,
[1] pavlovaluba405@mail.ru
[2] smolnikovroman1@mail.ru

Abstract. The relevance of the research is caused by the necessity of raising the quality of foreign language (FL) teaching at the university within the framework of new federal state educational standards, aimed at the preparation of competent translators able to implement true dialogue of cultures while communicating in various professional situations. These tasks can be achieved by employing communicative techniques in the process of teaching translation to university students. Furthermore, the definition of interpretation skills, which are considered as the main factor of accurate translation, is presented. The material of research is the urgent issues of perfecting the quality of teaching translation to university students. The following research methods are applied: theoretical methods: (analysis, interpretation, and generalization);empirical methods: (scientific survey, testing, experimental teaching), statistical methods for obtaining and presenting research results.
In the course of research the structure of translator's professional competence is defined, the communicative translation training methodology to ensure the students' translation skills' development is elaborated, the pedagogical conditions of the effective implementation of the translation training methodology are developed.
The theoretical significance of the research lies in the development of pedagogical conditions of the effective implementation of the translation training methodology, i.e: employment of modular interdisciplinary courses on culture, science and engineering in the process of FL teaching; socio-cultural enrichment of FL learning content; permanent students' involvement into the professional translation activities of the companies-partners. The experimental teaching proves the effectiveness of the suggested communicative translation training methodology, which in its turn constitutes the novelty and practical importance of the research.

Key words: communicative translation teaching methodology, translator's competence, metasubject skills, pedagogical conditions.

For citation: Pavlova L. V., Smolnikov R. S. (2022). Lingodidactic foundatios of teaching translation to university students within the framework of new federal state educational standards. *Chelyabinskij Gumanitarij,* 4 (61), 65–72, doi: 10.47475/1999-5407-2022-10408.

Введение

Новейшие Федеральные образовательные стандарты третьего поколения ставят принципиально новые требования к системе подготовки лингвистов-переводчиков в парадигме компетентностного подхода. Переводчик должен владеть основами профессиональной межкультурной коммуникации, уметь трансформировать текст с одного языка на другой, создавая в результате вторичный текст, в котором сохраняется общая суть, концепция и структура объекта переводческой деятельности, способствовать межкультурному взаимопониманию. Поэтому необходимы качественно новые ресурсы для подготовки обучающихся, соответствующие масштабу решения новых задач, которые способствовали бы профессиональному становлению будущих переводчиков во всей полноте требуемых компетенций.

В настоящее время перевод как продукт бикультурного, а часто и поликультурного труда переводчика является средством исторического и современного диалога культур и цивилизаций, а также инструментом расширения информационного поля общества, обогащения фонда мировой культуры и науки, сохранения мирового художественного и научного наследия. В современных условиях профессиональный переводчик должен быть способен решать целый ряд задач: справляться со сложнейшей интеллектуальной задачей нахождения наиболее адекватной контексту и ситуации эквивалента переводимой единицы, не допускать искажений в переводе, которые могут приводить к серьезным политическим конфликтам и экономическому ущербу.

Перевод представляет собой весьма сложный вид речемыслительной деятельности, которая предполагает наличие лингвистических и межпредметных знаний и умений, специфических личностных качеств, которые приобретаются в процессе обучения переводу [10].

Творческий характер переводческой деятельности проявляется в постоянном поиске языковых средств для выражения единства содержания и формы текста на исходном языке и выборе между несколькими возможностями передачи. Эта многосторонность профессии переводчика должна быть оптимально реализована в профессиональной подготовке обучающихся. В результате у обучающихся должна быть сформирована профессиональная компетентность переводчика, под которой понимается владение гибким комплексом компетенций, обеспечивающих высокую эффективность переводческой деятельности.

Целью настоящей статьи является разработка коммуникативно-ориентированной методики обучения переводу, реализующейся как системная совокупность компонентов (подходы к обучению переводу, содержание обучения, дидактические материалы, приемы и упражнения обучения переводу), направленной на формирование переводческих умений и обеспечивающей достижение метапредметных результатов иноязычного образования в вузе.

Методология исследования

Материалом исследования являются актуальные проблемы совершенствования качества обучения переводческой деятельности в системе иноязычного образования в вузе. В своей статье мы опираемся на следующие методы исследования: теоретические методы (анализ, интерпретация и обобщение), эмпирические методы (научно-фиксируемое наблюдение, анкетирование, тестирование, опытное обучение), статистические методы обработки результатов исследования.

Данная статья опирается на исследования в области переводоведения, межкультурной коммуникации лингвокультурологии и лингводидактики Н. Д. Гальсковой, В. Н. Комиссарова, Л. К. Латышева, Р. К. Миньяр-Белоручева, Л. В. Павловой, В. В. Сафоновой, Т. С. Серовой, M. Byram, J. Jackson, D. Swallow и др. [1-16].

Основополагающим понятием для нас является «профессиональная компетентность переводчика». Как отмечает Р. К. Миньяр-Белоручев «компетентность переводчика, прежде всего, определяет знание двух языков и свободное владение ими» [7. С. 42]. Л. К.Латышев выделяет базовую и прагматическую компетенции переводчика [4].

Т. Н. Серова выявляет следующие основополагающие компетенции лингвиста - переводчика: владение языковыми и неязыковыми средствами межъязыковой коммуникации; владение всеми видами иноязычной речевой деятельности, владение умениями и моделями внутригруппового субъект-субъектного и межгруппового коллективного взаимодействия, способностью работать в команде, владение формами мышления, мыслительными операциями и способами формулирования мысли, постановки и решения проблемных задач, владение информацией в социокультурной и профессиональной сферах, владение профессиональными переводческими ситуациями и общим профессионально-социальным контекстом в рамках диалога культур [8. С. 234].

Таким образом, обобщая рассмотренные подходы, можно сделать вывод о том, что целью базового лингвистического образования переводчика должно стать формирование профессиональной компетентности, включающей владение мыслительными операциями и формами мышления, языковой и речевой компетенциями, а также владение умениями перевода в различных переводческих ситуациях, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

Анализ научной литературы по вопросам перевода, переводоведения и формирования языковой личности переводчика [1; 2; 6; 7; 8; 10] позволяет выделить лингводидактические основы эффективного осуществления переводческой деятельности. Уточним, какие базовые умения переводческой деятельности могут быть сформированы в процессе обучения переводу в системе иноязычного образования в вузе.

Наиболее важным компонентом любой деятельности является целеполагание. Умение осуществлять переводческое действие также предполагает видение цели будущего результата и владение необходимыми операциями. При этом цель как образ будущего результата осознается практически одновременно с нахождением наиболее оптимального варианта.

При обучении переводу необходимо уделять особое внимание восприятию и осмыслению исходного высказывания. Необходимо заложить в обучающихся мысль о том, что, одна из основных задач при переводе не в том, чтобы передать свое личное отношение к тексту, а в том, чтобы воссоздать в переведенном тексте объективный аналог исходного текста. Одна из главных задач переводчика - учесть и отразить не только общие свойства текста, как орудия речевого воздействия, но и своеобразие его внутреннего устройства. Поэтому целесообразно обучать будущих лингвистов видеть различающиеся типы содержания текста, уметь выделять наиболее важные его элементы, обязательно подлежащие воспроизведению в переводе, и те, которые можно видоизменить в процессе предпереводческого анализа исходного текста, который начинается с уяснения функционально-жанровой его принадлежности [6. С. 155].

Следующее важное умение состоит в том, что в процессе обучения переводу у обучающихся формируется новое сознательно-аналитическое восприятие изучаемого языка. Обучаясь переводу, студенты учатся сопоставлять различные языковые системы, средства, способы осмысления и передачи информации. Формируется такое значимое для переводчика умение, как анализировать грамматическое, смысловое и стилистическое построение высказывания/текста, для того, чтобы наиболее полно и точно понять его содержание и передать его на языке перевода.

Также вырабатывается умение концентрировать свое внимание на содержании переводимого речевого фрагмента, и производить трансформации в рамках как родного, так и иностранного языка, передавая одно и то же содержание с помощью разнообразных синонимических конструкций, что в свою очередь совершенствует память, расширяет активный словарь, а также формирует умения без затруднений переходить от одного языка к другому, легко находя эквиваленты для передачи информации, содержащейся в высказывании.

Стоит отметить, что в рамках обучения переводу обучающиеся также знакомятся с типами безэквивалентной лексики и способами передачи ее на родном языке [15], что необходимо для каждого переводчика, ведь при переводе такой лексики принципиально уметь исходить не из переводимости

каждого компонента значения, а из передачи смысла высказывания или реалии в целом. Вкупе с этим обучающиеся узнают о таком явлении, как «ложные друзья» переводчика, без знания которых невозможно осуществить грамотный перевод. Происходит ознакомление с лексическими и грамматическими трудностями, которые могут возникать в процессе перевода и способами их преодоления.

Занятия переводом побуждают обучающихся обращать внимание на тончайшие нюансы семантики языковых единиц, раскрывают своеобразие системной организации и функционирования языков, особенности «картины мира», создаваемой каждым языком, общее и особенное в культуре и мышлении представителей разных языковых сообществ [14; 16].

Привлекая внимание студентов к приемам переводческой деятельности, преподаватель расширяет их представление о явлениях современной языковой ситуации и активизирует металингвистические умения, предполагающие осознание языка как самого факта развития разных элементов языка, так и причин, вызывающих его развитие. Так, у будущих переводчиков развивается металингвистическое сознание, как особая форма языкового сознания человека, характеризующаяся способностью к абстрактно-логическим операциям с несколькими языковыми системами [8; 9].

Основной формой организации учебной деятельности является система аудиторных занятий с использованием современных ИКТ, технологии CLIL и коммуникативных приемов обучения [3; 4; 11]: большая группа, малая группа, парная работа, индивидуальная, взаимообучение и взаимоконтроль, проектные задания (в устной и письменной формах), переводческие кейсы, тесты , перевод.

С учетом современных подходов к организации процесса иноязычного образования (коммуникативно-когнитивного, культуроведческого, компетентностного) при обучении переводу важно придавать коммуникативную направленность этому виду деятельности.

Перевод отличается от других видов речевой деятельности не только тем, что он совмещает аудирование и говорение, или чтение и письмо, но и тем, что он осуществляется в условиях двуязычия. Именно для этого требуется создать механизм билингвизма. Данный механизм способен функционировать при наличии у субъекта трех основных умений: девербализации, трансформации и переключения [7].

Одна из трудностей при переводе заключается в преодолении доминирования у обучающихся формальных признаков исходного текста, т.е. слов и грамматических конструкций языка-источника. Поэтому очень важно сформировать умения девербализации, с помощью которых обучающиеся смогут грамотно переносить мысли на язык образов для свободного речетворчества на языке перевода. Для автоматизации данного умения нами применялись следующие приемы: а) чтение текста со счетом, б) микрореферирование, в) фиксирование информации без слов.

Следующим ведущим умением в переводе, трансформацией, являются различные преобразования текста при сохранении его содержания [2; 6]. Трансформации (лексические, грамматические и т.д.) составляют фактически суть процесса перевода, в котором постоянно происходит замена одних слов другими, их толкование и грамматические реконструкции. Перечисленные умения формируются с помощью следующих упражнений: а) упражнение в трансформации лексических единиц, б) упражнение в реконструировании предложения, в) упражнение в глобальной трансформации речи.

Особое место в процессе обучения переводу занимает навык переключения, который обусловлен прочным знанием двух языков . В основе навыка лежат знакомые связи, которые образуются между лексическими единицами иностранного и родного языков у обучающихся. Возможность ошибок может быть сведена до минимума, если знакомые связи образовывать не между отдельными словами, а между словосочетаниями. При этом навык переключения должен формироваться в двух направлениях, то есть не только с родного языка на иностранный, но и с иностранного языка на родной [7; 9]. Нами выделены следующие упражнения для формирования навыка переключения: а) упражнение с числительными, б) запись прецизионных слов, в) синхронизированный перевод словосочетаний.

Для формирования умения объективной оценки своего труда необходимо ознакомить обучащихся с классификацией переводческих ошибок. Основные недостатки в переводе исходного текста выражаются в искажениях, неточностях и неясностях [6. С. 164].

Ознакомление обучаемых с классификацией переводческих ошибок обеспечивает основу для достижения взаимопонимания между преподавателем и студентом в процессе анализа учебных переводов, выработку согласованных критериев их оценки. Также это дает возможность разработать упражнения на коррекцию перевода и переводческих ошибок для устранения интерферирующих явлений.

Новые тенденции иноязычного образования (М. А. Ариян, И. А. Бобыкина, Н. Д. Гальскова, Р. К. Миньяр-Белоручев, Л. А. Нефедова, Л. В. Павлова, В. В. Сафонова и др.) [11; 3; 13; 7; 10; 15]: вариативность, многофункциональность, поликультурность, междисциплинарность и метапредметность связывают задачи профессионального, когнитивного, социокультурного развития обучающихся с необходимостью формирования адекватного содержания, реализующего современные цели обучения переводу и переводческой деятельности.

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что содержание обучения переводу должно включать формирование представления о понятиях межъязыковой коммуникации, эквивалентности и адекватности перевода; формирование представления о прагматических аспектах перевода и основных способах прагматической адаптации перевода; изучение основных моделей перевода и переводческих трансформаций; изучение основных видов переводческих соответствий и ознакомление со способами перевода безъэквивалентных языковых единиц; формирование представления об основных принципах перевода текста; формирование представления о грамматических и стилистических аспектах перевода.

Что касается отбора дидактических материалов для обучения переводческой деятельности, важно отметить, что он должен осуществляться в соответствии со следующими критериями [6. С. 157]:

– адекватность материалов определенным переводческим проблемам, которые можно решить с помощью отобранных материалов;
– ориентированность на конкретные умения и навыки, которые можно формировать на основе этих материалов;
– тематическое жанровое и стилистическое разнообразие текстов;
– наличие в текстах и упражнениях образцов аутентичной современной иноязычной речи.

Адекватно отобранные иноязычные тексты, учебные материалы, профессиональные переводческие ситуации должны отражать разнообразные социальные, культурные контексты, мотивировать учебную деятельность, создавать коммуникативную базу для развития переводческих социально ценных качеств обучающихся, обеспечивать их духовный и профессиональный рост.

Организуя перевод, как коммуникативную двуязычную деятельность, следует опираться на уровень владения обучающимися коммуникативной компетенцией, как на иностранном языке, так и на родном. Необходимо актуализировать межпредметные связи, навыки и умения обучающихся и вовлекать их в переводческую деятельность, отвечающую современным информационно-познавательным потребностям и интересам.

Таким образом, коммуникативно-ориентированная методика обучения переводу должна реализовываться в соответствии со следующими требованиями:

– активизация мыслительной деятельности обучающихся, развитие учебно-интеллектуальных навыков и умений: сравнивать, обобщать, классифицировать, дифференцировать;
– предъявление изучаемых языковых явлений, переводческих трудностей на основе аутентичных текстов, представляющих интерес и мотивирующих обучающихся;
– развитие переводческих умений на основе сопоставления и сравнения языковых явлений с родным языком, развитие языковой догадки;
– развитие металингвистической компетенции , которая проявляется в способностях к наблюдению над языком и самостоятельной переводческой деятельности.

Процесс развития переводческих умений в рамках разработанной методики происходит более эффективно при соблюдении следующих педагогических условий:

– включение модульных междисциплинарных курсов по общекультурной, научной, технической проблематике в содержание иноязычного образования;
– социокультурное обогащение процесса обучения иностранному языку;
– вовлечение студентов в профессионально-переводческую деятельность на предприятиях – партнерах на постоянной основе.

При реализации данных педагогических условий достигаются такие метапредметные результаты иноязычного образования, как высокий уровень мотивации, развитие способностей, волевой и эмоциональной сфер, развитие внимания, памяти и мышления личности.

Результаты исследования

С целью проверки эффективности коммуникативно-ориентированной методики обучения переводческой деятельности в системе иноязычного образования в вузе нами было проведено опытное обучение, в котором участвовали студенты – будущие переводчики третьего и четвертого курсов ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», всего 197 человек. Были определены три экспериментальные группы ЭГ-1; ЭГ-2; ЭГ-3, в которых опытное обучение проводилось на основе внедрения разработанной методики, и одна контрольная группа КГ, где обучение переводу проводилось традиционно. Опытное обучение проводилось в три этапа: констатирующий, моделирующий, диагностико-оценочный.

На констатирующем этапе выявлялся уровень развития переводческих умений студентов, для объективного измерения которого нами были выделены следующие критерии:

– полноценность осуществленного перевода (переведена каждая составляющая переводимого текста);
– точность перевода (смысл текста не нарушен);

– лексическая и грамматическая корректность.

На констатирующем этапе был проведен нулевой срез, измеряющий уровень развития переводческих умений студентов.

Промежуточные результаты нулевого среза показали, что переводческие навыки и умения как в экспериментальных, так и в контрольной группах примерно идентичны. Основная часть студентов (48%) в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 и КГ имели средний уровень, 38% – низкий уровень и только 14% студентов имели высокий уровень. Отсюда следует, что уровень владения переводческими навыками и умениями в целом занимает низкую позицию.

Моделирующий этап опытного обучения проводился в экспериментальных группах в рамках разработанной коммуникативно-ориентированной методики, в то время как в контрольной группе обучение иностранному языку осуществлялось традиционно. На занятиях по переводу студенты КГ переводили тексты, передавая их основное содержание. При этом особого внимания преодолению трудностей перевода не уделялось, упражнения на преодоление лексической и грамматической интерференции не предлагались. В то время как студенты экспериментальных групп обучались с внесением в процесс обучения упражнений способствующих развитию навыков и умений деятельности перевода. Материал брался из аутентичных источников, соответствующих уровню коммуникативной компетенции и интересам обучающихся. Студенты ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 обучались с опорой на упражнения, где требовалось провести параллель между текстами ИЯ и ПЯ, упражнения на перифраз на ИЯ, упражнения направленные на работу с лексическими единицами, где необходимо было производить перевод «ложных друзей» переводчика, слова интернационального характера, статьи из «The New York Times», журнала «Nature». Кроме того, были предложены грамматически направленные упражнения , при выполнении которых студенты должны были опознать функциональную составляющую форм инфинитива в предложениях и выполнить их корректный перевод, также предлагалось сделать перевод числительных, и предложений со сложносочиненной связью/ деепричастным оборотом.

Обсуждение результатов

На диагностико-оценочном этапе в экспериментальных и контрольной группах были проведены новые замеры, которые показали качественные изменения исследуемых критериев.

Как показала диагностика на конец моделирующего этапа эксперимента в экспериментальных группах количество студентов, имеющих высокий уровень развития переводческих умений, возросло в 2,0 раз и составило 28%, средний уровень достигли 55% студентов. Количество студентов, имеющих низкий уровень, уменьшилось в 2,2 раза или на 21% от общего количества.

Эти данные подтверждают нашу мысль о необходимости внедрения специальной методики, направленной на активизацию мыслительной и коммуникативной деятельности обучающихся, развитие их учебно-интеллектуальных навыков и умений, на основе сопоставления и сравнения языковых явлений с родным языком.

Очевидно, что без особым способом организованного обучения переводу студенты КГ имеют слабое представление о «ложных друзьях» переводчика, способах перевода безэквивалентной лексики, в меньшей степени ориентируются в переводческих трудностях, лишь эпизодически проявляют умение привести текст перевода в соответствие с нормами русского языка.

Опираясь на полученные результаты, можно утверждать, что за время опытного обучения самый существенный рост студентов, имеющих высокий уровень развития измеряемых критериев, наблюдается в ЭГ-3. Это связано с тем, что в ЭГ-3 в рамках внедряемой методики был применен весь комплекс трех педагогических условий, в то время как в ЭГ-1 внедрялось только первое педагогическое условие, а в ЭГ-2 использовались 2 педагогических условия.

Как подтверждают полученные данные, внедрение разработанных педагогических условий обеспечивает направленность на развитие переводческой компетенции, а предложенные задания способствуют формированию коммуникативно-информационных, оценочных, компенсаторных, двуязычных трансформационных знаний и умений .

На конец формирующего эксперимента студенты групп ЭГ -1,2,3 проявили более высокий уровень развития умений строить речевое и неречевое поведение адекватно социокультурной специфике лингвосоциума, на языке которого осуществляется общение, а также готовность выступать культурным посредником при переводе, осуществляя подлинный диалог культур. Это дает нам основание сделать вывод об эффективности разработанной коммуникативно-ориентированной методики обучения переводческой деятельности в системе иноязычного образования в вузе.

Заключение

В ходе исследования нами были решены следующие вопросы исследования:

– определена структура профессиональной компетенции переводчика;

– разработана коммуникативно-ориентированная методика обучения переводу, обеспечивающая развитие переводческих умений у студентов в системе иноязычного образования в вузе;

– выделены педагогические условия эффективной реализации коммуникативно-ориентированной методики обучения переводу, обеспечивающей развитие переводческих умений у студентов в системе иноязычного образования в вузе : включение модульных междисциплинарных курсов по общекультурной, научной, технической проблематике в содержание иноязычного образования; социокультурное обогащение процесса обучения иностранному языку; а также вовлечение студентов в профессионально-переводческую деятельность на предприятиях –партнерах на постоянной основе;

– проведено опытное обучение, результаты которого доказали эффективность разработанной методики и проанализировать его результаты.

Внедрение разработанной методики и педагогических условий в процесс обучения переводу будущих лингвистов формирует у студентов основные навыки и умения, необходимые для осуществления переводческой деятельности, обеспечивает ознакомление обучающихся с классификацией трудностей, которые могут возникать в процессе перевода, и со способами их преодоления, а также учит редактировать тексты перевода.

Подводя итог, отметим, что разработанная методика актуализирует процесс языковой переводческой рефлексии обучающихся, обеспечивает основу профессионального перевода и успешность переводческой деятельности. Профессионально-значимыми компонентами профессиональной компетенции переводчика являются: высокий уровень владения иностранным и родным языками, знание основ теории перевода, владение техникой перевода, наличие фоновых и предметных знаний по теме перевода, умение передавать идеи текста во всем богатстве их оттенков.

Список источников

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика. Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2005. 284 с.
2. Гарбовский Н. К. Теория перевода : учебник. Москва : Изд-во Московского университета, 2004. 544 с.
3. Бобыкина И. А., Нефедова Л. А. Опыт реализации технологии CLIL в условиях дополнительного профессионального образования педагогов // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2020. Т. 14. С. 119–121.
4. Камышева Л. М. Коммуникативная направленность и перевод: антагонизм или совместимость? URL: www.t21.rgups.ru/doc2008/2/15.doc (дата обращения: 11.10.2021).
5. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Москва : ЭТС, 2001. 424 с.
6. Латышев Л. К. Перевод: теория, практика и методика преподавания: Учеб. пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений. Москва : «Академия», 2003. 192 с.
7. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. Москва : «Московский лицей», 1996. 207 с.
8. Серова Т. С. Профессионально-квалификационные характеристики переводчика как специалиста по информационному обеспечению и сопровождению международного сотрудничества предприятий // Материалы междунар. Науч.-практ. Конф., Пермь, 5–7 декабря 20016 г. Пермь. ПГУ, 2016. С. 232–242.
9. Слепович В. С. Курс перевода (английский ↔ русский язык). Мн. «ТетраСистемс», 2002. 272 с.
10. Языковая личность переводчика / под ред. Л. А. Нефедовой. Челябинск : ЧелГУ, 2011. 424 с.
11. Ariyan M. A., Pavlova L. V. An English Language Textbook: A Friend or a Foe // Advances in Intelligent Systems and Computing. № 907. 2019. С. 83–90. Doi: 10.1007/978-3-030-11473-2_10.
12. Byram M. Teaching and assessing intercultural competence: Revisited. Multilingual Matters. 2020. 379 p.
13. Galskova N. D., Levchenko M. N., Shabanova V. P., Skitina N. A. Multicultural language education as an imperative of modern educational policy in the field of foreign languages // Astra Salvensis. № 6/S. 2018. С. 797–805.
14. Jackson J. Introducing language and intercultural communication. 2nd edition. London : Routledge, 2019. Doi: 10.4324/9781351059275
15. Safonova V. Communicative education in the context of the dialogue of cultures and civilisations // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. № 154. С. 57–63.
16. Swallow D. Managing diversity in the classroom // Training, Language and Culture. 2020. № 4 (2). С. 67–80. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-2-67-80

References

1. Alekseeva I. S. (2005). *Professional'nyj trening perevodchika* [Professional training of a translator]. Saint-Petersburg: SOJuZ, 284 p. (In Russ.).
2. Garbovskij N. K. (2004). *Teorija perevoda : uchebnik* [Translation theory: textbook]. Moscow: Moscow university Publ., 544 p. (In Russ.).
3. Bobykina I. A. & Nefedova L. A. (2020). Opyt realizacii tehnologii CLIL v uslovijah dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija pedagogov [Experience in implementing CLIL technology in conditions of additional professional education of teachers]. *Aktual'nye problemy filologii i metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov* [Actual problems of philology and methods of teaching foreign languages], Vol. 14, 119–121. (In Russ.).

4. Kamysheva L. M. (2008). *Kommunikativnaja napravlennost' i perevod: antagonizm ili sovmestimost'?* [Communicative orientation and translation: antagonism or compatibility?], available at: http://www.t21.rgups.ru/doc2008/2/15.doc, accessed 11.10.2021. (In Russ.).

5. Komissarov V. N. (2001). *Sovremennoe perevodovedenie* [Modern translation studies]. Moscow: JeTS, 424 p. (In Russ.).

6. Latyshev L. K. (2003). *Perevod: teorija, praktika i metodika prepodavanija: Ucheb.posobie dlja stud. perevod. fak. vyssh. ucheb. zavedenij* [Translation: theory, practice and teaching methods: Proc. allowance for students. translation. fak. higher textbook establishments]. Moscow: «Akademija», 192 p. (In Russ.).

7. Min'jar-Beloruchev R. K. (1996). *Teorija i metody perevoda* [Theory and methods of translation]. Moscow: «Moskovskij licej», 207 p. (In Russ.).

8. Serova T. S. (2016). Professional'no-kvalifikacionnye harakteristiki perevodchika kak specialista po informacionnomu obespecheniju i soprovozhdeniju mezhdunarodnogo sotrudnichestva predprijatij [Professional and qualification characteristics of a translator as a specialist in information support and support of international cooperation between enterprises]. *Materialy mezhdunar. Nauch.-prakt. Konf., Perm', 5 – 7 dekabrja 2016 g.* [Proceedings of the international. Scientific-practical. Conf., Perm, December 5–7, 2016]. Perm': PGU, 232–242. (In Russ.).

9. Slepovich V. S. (2002). *Kurs perevoda (anglijskij ↔ russkij jazyk)* [Translation course (English ↔ Russian)]. Mn: «TetraSistems», 272 p. (In Russ.).

10. *Jazykovaja lichnost' perevodchika* (2011) [Linguistic personality of the translator]. Cheljabinsk: ChelGU Publ., 424 p. (In Russ.).

11. Ariyan M. A. & Pavlova L. V. (2019). An English Language Textbook: A Friend or a Foe. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 907, 83–90. Doi: 10.1007/978-3-030-11473-2_10

12. Byram M. (2020). *Teaching and assessing intercultural competence: Revisited*. *Multilingual Matters*. 379 p.

13. Galskova N. D., Levchenko M. N., Shabanova V. P. & Skitina N. A. (2018). Multicultural language education as an imperative of modern educational policy in the field of foreign languages. *Astra Salvensis*, 6/S, 797–805.

14. Jackson J. (2019). *Introducing language and intercultural communication*. 2nd edition. London: Routledge. Doi: 10.4324/9781351059275

15. Safonova V. (2014). Communicative education in the context of the dialogue of cultures and civilisations. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 154, 57–63.

16. Swallow D. (2020). Managing diversity in the classroom. *Training, Language and Culture*, 4 (2), 67–80. Doi: 10.22363/2521-442X-2020-4-2-67-80

Информация об авторах

Л. В. Павлова – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и перевода.

Р. С. Смольников – магистрант основной образовательной программы Лингвистика и межкультурная коммуникация по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика.

Information about the authors

Lyubov V. Pavlova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Professor of the Department of Linguistics and Translation.

Roman S. Smolnikov – Undergraduate of the main educational program Linguistics and Intercultural Communication in the direction of preparation 45.04.02 Linguistics.

Статья поступила в редакцию 06.10.2022; одобрена после рецензирования 27.10.2022;
принята к публикации 27.10.2022.
The article was submitted 06.10.2022; approved after reviewing 27.10.2022;
accepted for publication 27.10.2022.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare no conflicts of interests.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Челябинский гуманитарий» издавался с 2006 года под эгидой Челябинского научного центра РАН; с 2020 года издается Челябинским государственным университетом; в настоящее время выходит по следующим специальностям в соответствии с действующей номенклатурой:

культурология (5.10.1. Теория и история культуры, искусства);

филологические науки (5.9.1. Русская литература и литературы народов Российской Федерации; 5.9.9. Медиакоммуникации и журналистика);

педагогические науки (5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)).

Входит в РИНЦ.

ISSN 1999-5407.

Объем статьи: от 16000 до 40000 символов (включая заголовочный комплекс и перевод на английский язык). Оформление статьи производится в соответствии с ГОСТ Р 7.0.7–2021. Статьи в журналах и сборниках.

Обязательные элементы статьи:

Тип статьи (научная, рецензия)

УДК статьи;

ФИО автора (полностью, формат: Имя Отчество Фамилия);

вуз (полностью, но без ведомственной принадлежности, например: Челябинский государственный университет), город, страна, e-mail;

название статьи;

аннотация на русском языке: объем аннотации от 200 до 250 слов; аннотация представляет собой краткое описание содержания статьи: четкий ответ на вопрос, какова цель статьи и каков вклад предлагаемого материала в соответствующую отрасль науки; краткое указание на ключевые теоретические основания проведенного исследования и методы исследования; на каком материале выполнено исследование (конкретное описание материала с указанием количества единиц исследования, если это релевантно содержанию статьи); какие результаты получены (краткий обзор); к каким основным выводам пришли авторы; в аннотацию не включаются ни ссылки на источники, ни цитаты;

ключевые слова / словосочетания (не более 10);

текст статьи (текст следует разделить на смысловые части: введение, в котором кратко очерчивается поле исследования, его современное состояние и ставится исследовательский вопрос, описание теоретико-методологических оснований исследования; подробное объяснение хода исследования – методов, процедур, выборок с обоснованием их валидности; результаты проведенного исследования; интерпретация полученных результатов в сопоставлении с трудами других авторов; выводы, содержащие описание наиболее значимых итогов исследования, его перспектив);

список источников (не менее 15 позиций), в списке приводятся исключительно научные источники; все ссылки на официальные документы, законы, художественную литературу, интернет-публикации (за исключением научных статей в сетевых изданиях), статьи в прессе, посты в сетях располагаются прямо в тексте статьи, в том числе простой ссылкой на интернет-страницу; в случае публикаций в прессе ссылка дается по образцу: (Виноградова Е., Деготькова И., Тадтаев Г. Мягкими по крепкому // РБК. 2022. 29 июня, https://www.rbc.ru/newspaper/2022/06/30/62bc12339a79470004d250bc). В случае цитирования художественных текстов допускается сокращенное описание источника (первый раз источник приводится полностью, далее указывается только фамилия автора, том и страница или страница, например: при первом цитировании (Чехов А. П. Письмо к ученому соседу // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 1. Москва : Наука, 1974. С. 11); при повторном цитировании того же произведения: (Чехов А. П. Указ. соч. С. 14). Если приводятся цитаты из разных произведений одного автора, то вместо «Указ. соч.» даются первые одно-три слова названия произведения, например: (Чехов А. П. Письмо… С. 16). Для облегчения оформления цитирования в случае анализа одного произведения можно ограничиваться простым указанием номера страницы в скобках, например: (с. 14).

References (список источников на латинице с частичным переводом на английский язык, оформление списка см. ниже). Для транслитерации русских слов латинскими буквами автор может воспользоваться помощью сайта www.translit.ru, выбрав стандарт транслитерации – BGN. Вся библиография транслитерируется, при этом названия статей и места их размещения (журналы, сборники) переводятся на английский язык и меняется порядок элементов библиографического описания (см. ниже);

информация об авторе на русском языке: полностью ФИО (порядок: Фамилия Имя Отчество), ученая степень, ученое звание и должность (указываются полностью, без сокращений).

сведения об отсутствии или наличии конфликта интересов и детализация такого конфликта в случае его наличия.

Оформление списка литературы (на русском языке)

Список литературы должен быть выстроен по алфавиту, в текстовых ссылках в квадратных скобках указывается номер источника по списку и номер страницы, на которую ссылается автор (пример: [8. С. 97]). В самом списке указывается либо общее количество страниц источника, либо, если это статья из сборника, номера страниц, на которых напечатана эта статья. Иноязычные источники приводятся по алфавиту после русскоязычных.

Если автору необходимо в одной текстовой ссылке перечислить несколько источников из Списка литературы, необходимо сделать следующее: «… неоднократно становилось предметом исследования (см., например: [1; 2; 6])».

На все источники, указанные в списке, должны быть ссылки в тексте. Рекомендуется включать не менее половины источников не более чем пятилетней давности.

Уважаемые авторы! Не забывайте о том, что алфавитный порядок определяется по первой букве в фамилии автора, а не его имени. Если автор отсутствует, по первой букве названия книги. Необходимо также указывать вид издания: монография, коллективная монография, сборник статей, сборник тезисов докладов, учебник, учебное пособие.

ВНИМАНИЕ! **С 15.11.2022** года журнал переходит на оксфордскую модель оформления ссылок на источники в тексте статьи с указанием фамилии автора и года, а также страниц в скобках после цитаты, например: (Загидуллина 2018), (Simakova 2018: 84). В случае, если в списке литературы два и более источников одного автора, датированных одним и тем же годом, к году добавляются буквы английского алфавита, например: (Simakova 2018a), (Simakova 2018b), (Топчий 2020a), (Топчий 2020b), (Топчий 2020c). В списке литературы (и русскоязычном, и References) тоже ставятся буквы в соответствующих случаях.

Требования к оформлению списка литературы на русском языке

Источники располагаются строго в алфавитном порядке (сначала источники на русском языке, потом – на иностранном). Выделения курсивом или кавычками не используются.

Список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.7–2021.

Иностранные источники оформляются в русскоязычном списке литературы по требованиям российского ГОСТ.

Примеры:

Гарбовский Н. К. Теория перевода : учебник. Москва : Изд-во Московского университета, 2004. 544 с.

Дмитриев А. В., Воронов В. В. Россия в контексте пространственного развития: взгляд с периферии Ближнего Севера // Мир России : социология, этнология. 2017. Т. 26, № 4. С. 169–181.

Казакова О. В. Особенности художественного перевода: практикум-хрестоматия. Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. 160 с.

Литвин Ф. А. Многозначность слова в языке и речи. Изд. 2-е, стереотипное. Москва : КомКнига, 2005. 120 с.

Мир бессмыслиц. Лимерики, старые и новые : сборник (на англ. и русск. яз.) / сост. К. Н. Атарова. Москва : Радуга, 2003. 272 с.

Можейко, М. А. Нонсенс // Новейший философский словарь. 3-е изд., испр. Минск : Книжный Дом, 2003. С. 702–703.

Скрипник К. Д. Лингвистический поворот и философия языка Дж. Локка: интерпретации, комментарии, теоретические источники // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 27, вып. 2. С. 139–146.

Topsy-Turvy W. English Humour in Verse. Moscow : Progress Publishers, 1978. 319 p.

Оформление списка литературы на английском языке

В англоязычном списке литературы источники располагаются в том же порядке, что и в русскоязычном.

Примеры:

Zagidullina, M. V. (2018). Tipologiya polikodovykh yedinstv v aspekte medialogiki [Typology of policode unities in the aspect of medialogics]. *Mediaskop* [Mediascope], available at: http://www.mediascope.ru/2464. DOI: 10.30547/mediascope.3.2018.2 (accessed: 25.02.2019). (In Russ.).

Raspopova, S. S. & Bogdan, E. N. (2018). *Feykovyye novosti: Informatsionnaya mistifikatsiya: uchebnoye posobiye* [Fake news: Information hoax: study guide]. Moscow : The Aspect of Press, 112 p. (In Russ.).

Simakova, S. I. (2018). Vizual'nyy obraz v SMI – formirovaniye mediaestetiki potrebitelya massovoy informatsii [Visual images in the media – formation of media esthetics of the consumer of mass information]. *Znak: problemnoye pole mediaobrazovaniya* [Sign: problematic field of media education], 3 (29), 83–92. (In Russ.).

Simakova, S. I. (2017). Vizual'nyy povorot v massovykh kommunikatsiyakh [A visual turn in mass communications]. *Vizual'nyy povorot i mediareal'nost'* [The Visual Turn and Media Reality]. Chelyabinsk : Chelyabinsk State University Publ., 21–29. (In Russ.).

DePaulo, B. M. & Rosenthal, R. (1979). The structure of nonverbal decoding skills. *Journal of Personality,* 3 (47), 506–517.

Статьи принимаются только в электронном виде через сайт журнала http://journals.csu.ru/index.php/chelgum с обязательным дублированием статьи по адресу электронной почты chelgum@yandex.ru. При загрузке через сайт следуйте предлагаемой форме загрузки, при отправке электронной почтой файл со статьей озаглавливается указанием научного направления и фамилией автора (пример: педагогика_Иванова.doc). В случае несоответствия статьи требованиям автору высылается мотивированный отказ. Отправка статьи для публикации в журнале одновременно означает согласие автора с ее размещением в открытых интернет-источниках. Вопросы можно задавать по электронной почте chelgum@yandex.ru.

Публикация в журнале бесплатная.