

Научно-методический
журнал

Том 10, № 4. 2019
(октябрь – декабрь)

(Сквозной номер выпуска – 40)

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:

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

Издается с января
2010 года

Выходит
1 раз в квартал

Фактический адрес:

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

Телефоны:

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

Факс:

(834-2) 33-92-67

E-mail:

gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Сайт:

<http://www.mordgpi.ru>
he.mordgpi.ru

Подписной индекс
в каталоге «Пресса России»
03279

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

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

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

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки
и образование», 2019

Scientific and
methodological
journal

**Vol. 10, no. 4. 2019
(October – December)**

(Continuous issue – 40)

JOURNAL FOUNDER:
FSBEIHE “Mordovian State
Pedagogical Institute named
after M. E. Evseyev”

Has been published
since January 2010

Quarterly issued

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

Telephone numbers:

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

Fax number:

(834-2) 33-92-67

E-mail address:

gumanitamie.nauki@yandex.ru

Website:

<http://www.mordgpi.ru>
he.mordgpi.ru

**Subscription index
in the catalogue
“The Press of Russia”
03279**

EDITORIAL COUNCIL

- V. V. Kadakin** (editor-in-chief) – Candidate of Pedagogical Sciences,
Docent
T. I. Shukshina (editor-in-chief assistant) – Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor
L. P. Vodyasova (executive secretary) – Doctor of Philological
Sciences, Professor

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

- A. Z. Abdullaev** – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Azerbaijan, Baku)
E. A. Alexandrova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia,
Saratov)
N. M. Arsentiev – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)
E. V. Berezhnova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Moscow)
M. V. Boguslavskiy – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Moscow)
Yu. V. Vardanyan – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
I. Gazhim – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moldova, Beltsy)
E. S. Gritsenko – Doctor of Philological Sciences, Professor
(Russia, Nizhny Novgorod)
G. G. Zeynalov – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
V. K. Katainen – Candidate of Philological Sciences (Finland, Rovaniemi)
A. V. Martynenko – Doctor of Historical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
A. R. Masalimova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent
(Russia, Kazan)
V. I. Menkouski – Doctor of Historical Sciences, Professor (Belarus, Minsk)
T. D. Nadkin – Doctor of Historical Sciences, Docent (Russia, Saransk)
E. Olehnovica – Doctor of Pedagogical Sciences (Latvia, Daugavpils)
O. E. Osovski – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Saransk)
S. V. Pershin – Doctor of Historical Sciences, Docent (Russia, Saransk)
E. Yu. Protasova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Helsinki, Finland)
V. I. Rogachev – Doctor of Philological Sciences, Docent (Russia, Saransk)
V. V. Rubtsov – Doctor of Psychological Sciences, Professor
(Russia, Moscow)
N. V. Ryabova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent (Russia, Saransk)
S. V. Sergeeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Penza)
A. V. Torhova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Belarus, Minsk)
L. M. Tsoneva – Candidate of Philological Sciences, Professor
(Bulgaria, Veliko Tarnovo)
A. Elyaagoubi – Doctor of Philological Sciences, Professor (Marocco, Fes)
M. A. Yakunchev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)

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

ISSN 2079-3499

© “Gumanitarnye nauki
i obrazovanie”, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Е. В. Бережнова, Г. Н. Скударева Методология педагогики в структуре новых стандартов и образовательных программ (бакалавриат, магистратура).....	7
И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина Практико-ориентированная подготовка будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов обучающихся.....	13
Л. Ю. Ванштейн Особенности здоровьесбережения в условиях дошкольного образования.....	20
Н. А. Вдовина, Р. Д. Чуманина, М. А. Кечина, Т. В. Савинова Развитие теоретического мышления студентов педагогического вуза средствами проектной деятельности.....	25
О. Л. Данилова Использование ресурсов Интернета для совершенствования языковой грамотности и речевых компетенций студентов технического вуза.....	32
Н. Н. Дербеденева, С. Н. Дорофеев, Р. А. Утеева Практико-ориентированные задачи как основа формирования мотивации у школьников к изучению геометрии в основной школе.....	36
Е. Б. Заскалькин, Р. В. Стрельцов, В. В. Михалев Актуализация развития информационно-образовательной среды в процессе формирования готовности курсантов военных вузов к профессиональной деятельности.....	42
Л. С. Капкаева Обучение поисково-исследовательской деятельности студентов вуза в процессе изучения математических дисциплин.....	47
А. В. Коткова Проблемы, средства и способы обучения школьников удмуртскому языку как неродному.....	54
А. А. Локтев Педагогические условия сопровождения самоопределения обучающихся старших кадетских классов.....	58
О. А. Ляпина, Н. В. Жукова, С. С. Фролова, Н. Р. Дудуркина Проблемное обучение как средство реализации личностно-ориентированного подхода на уроках химии.....	64
В. В. Мирошкин, П. В. Замкин Формирование исследовательской компетенции студентов в рамках системы дополнительного образования.....	70
Г. В. Никитина, О. С. Елианская Формирование предпосылок инженерного мышления у дошкольников посредством конструирования.....	77
В. М. Пронькина, О. Е. Тукаева, О. В. Федорина Совершенствование навыков чтения студентов неязыковых факультетов с помощью текстов СМИ.....	83
Н. В. Рябова, Е. В. Барцаева Моделирование процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования.....	88
Л. А. Серикова, И. А. Неясова Практико-ориентированная подготовка будущего специалиста в области воспитания к исследовательской деятельности.....	95
С. А. Харченко, М. Г. Голубчикова, М. Д. Амракулова Мысленный эксперимент как средство формирования готовности будущих педагогов к самостоятельному решению профессиональных задач.....	101
С. В. Шедина Подготовка вожатских кадров на Дальнем Востоке: современный ракурс.....	107

L. E. Babushkina, T. I. Shukshina, L. V. Vasilkina, A. Fabi Interactive cognitive strategies for the media competence formation of students in foreign language teaching.....	112
---	-----

ИСТОРИЯ

Р. Н. Каукина, М. С. Волкова Роль варягов (норманнов) в средневековой истории России.....	118
А. Г. Любимов Духовные Правления в борьбе с «расколом» в Оренбургской губернии в середине XVIII века.....	123
А. В. Мартыненко, Т. Д. Надькин, И. А. Фирсова Эволюция приоритетов советской региональной образовательной политики в 1920–1930-е гг. (на примере Мордовии).....	129

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Е. А. Бардамова, Л. Б. Молонова Семантика лексемы <i>линия</i> : когнитивный аспект	136
М. С. Выхрыстюк, Т. Ю. Никитина, М. М. Паршукова Грамматические трансформации при переводе сравнений оригинального текста романа Джека Лондона «Мартин Иден» на русский язык.....	143
Э. А. Казимова Регулятивная функция редуцированных императивных конструкций в русском языке.....	149
Т. В. Нерушева Норма и отклонения в порядке слов в русском предложении.....	153
I. I. Kashtanova, L. M. Boyarkina The representation of the conceptual sphere “young generation” in the English-language media discourse.....	158

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

И. В. Захарова, И. А. Плохова Круглый стол «Готовность высшего образования к социальным вызовам».....	164
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	167

CONTENTS

PEDAGOGY

<i>E. V. Berezhnova, G. N. Skudareva</i> The pedagogical methodology in the structure of new standards and educational programs (bachelor's and master's degrees).....	7
<i>I. B. Buyanova, S. N. Gorshenina</i> Practice-oriented training of future teachers to assess the students educational results.....	13
<i>L. Yu. Vanshteyn</i> Features of health protection in the conditions of preschool education.....	20
<i>N. A. Vdovina, R. D. Chumanina, M. A. Kechina, T. V. Savinova</i> Development of theoretical thinking of students of a pedagogical university by means of design activity.....	25
<i>O. L. Danilova</i> Using Internet resources to improve language literacy and speech competency at a technical university.....	32
<i>N. N. Derbedeneva, S. N. Dorofeev, R. A. Uteeva</i> Practice-oriented problems as a basis for the formation of motivation among students to study geometry at secondary school.....	36
<i>E. B. Zaskalkin, R. V. Streltsov, V. V. Mikhalev</i> Actualization of the development of information and educational environment in the process of forming the readiness of cadets of military universities to professional activities.....	42
<i>L. S. Kapkaeva</i> Training the search and research activity of university students in the process of studying Maths disciplines.....	47
<i>A. V. Kotkova</i> Problems, means and methods of teaching the Udmurt language to non-native schoolchildren.....	54
<i>A. A. Loktev</i> Pedagogical conditions of self-determination support of senior cadet classes students.....	58
<i>O. A. Lyapina, N. V. Zhukova, S. S. Frolova, N. R. Dudurkina</i> Problem-based learning as a means of implementing a student-centered approach in chemistry lessons.....	64
<i>V. V. Miroshkin, P. V. Zamkin</i> Formation of research competence of students within the system of additional education	70
<i>G. V. Nikitina, O. S. Elshanskaya</i> The forming the prerequisites of engineering thinking in preschoolers through construction.....	77
<i>V. M. Pronkina, O. E. Tukaeva, O. V. Fedorina</i> Improving reading skills of students of non-linguistic faculties with the use of media texts.....	83
<i>N. V. Ryabova, E. V. Bartsaeva</i> Modeling of the readiness formation process for social orientation of preschool children in organizations of additional education.....	88
<i>L. A. Serikova, I. A. Neyasova</i> Practice-oriented training of a future specialist in the area of education for research activity.....	95
<i>S. A. Kharchenko, M. G. Golubchikova, M. D. Amrakulova</i> Thought experiment as a means of forming the readiness of future teachers to independent professional problems solution.....	101
<i>S. V. Shedina</i> Counselors Training in the Far East: a modern perspective.....	107

L. E. Babushkina, T. I. Shukshina, L. V. Vasilkina, A. Fabi Interactive cognitive strategies for the media competence formation of students in foreign language teaching.....	112
--	-----

HISTORY

R. N. Kaukina, M. S. Volkova The Role of the Varangians (Normans) in the Medieval History of Russia.....	118
A. G. Lyubimov Spiritual Managements in the struggle against the Old Believers in the Orenburg province in the middle of the XVIII century.....	123
A. V. Martynenko, T. D. Nadkin, I. A. Firsova Evolution of priorities of the Soviet regional educational policy in the 1920s – 1930s (on the example of Mordovia).....	129

LINGUISTICS

E. A. Bardamova, L. B. Molonova Line Semantics: Cognitive Aspect.....	136
M. S. Vykhrystyuk, T. Yu. Nikitina, M. M. Parshukova Grammatical transformations when translating comparisons of the original text of Jack London's novel "Martin Eden" into Russian.....	143
E. A. Kazimova Regulatory function of reduced imperative constructions in the Russian language.....	149
T. V. Nerusheva Norm and deviations in the word order of Russian sentence.....	153
I. I. Kashtanova, L. M. Boyarkina The representation of the conceptual sphere "young generation" in the English-language media discourse.....	158

REFERENCES, INFORMATION, OPINIONS

I. V. Zakharova, I. A. Plokhova Panel discussion «Readiness of higher education to social challenges».....	164
INFORMATION FOR AUTHORS.....	167

УДК 378.1

**Методология педагогики в структуре новых стандартов и образовательных программ
(бакалавриат, магистратура)**

Е. В. Бережнова^{1, 2*}, Г. Н. Скударева²

¹ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, Россия

²ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», г. Орехово-Зуево, Россия

*lina164@yandex.ru

Введение: в статье анализируется место и роль методологического знания в структуре новых стандартов и образовательных программ. Целью исследования является постановка проблемы преемственности и определение границ изучения методологии педагогики в высшей школе на уровне бакалавриата и магистратуры.

Материалы и методы: в исследовании использовались методы анализа и сравнения для выявления роли методологического знания в профессиональной подготовке будущих педагогов, нашедшей отражение в нормативных документах. Методы синтеза и обобщения позволили сформулировать проблему преемственности и границ изучения методологии педагогики в высшей школе.

Результаты исследования: в результате сравнительно-аналитического исследования были выявлены общие положения, различия и противоречия в определении значения и места методологии педагогики в нормативных документах (ФГОС ВО и ПООП) на уровне бакалавриата и на уровне магистратуры.

Обсуждение и заключения: формирование методологической культуры педагога способствует проявлению профессионализма и повышению педагогического мастерства. Основным средством формирования выступает решение проблемных педагогических задач. Оно опирается на научно-педагогические (теоретические), методологические знания и требует от педагога исследовательского поиска. Однако научно-исследовательский тип задач отсутствует в ФГОС ВО на уровне бакалавриата, что свидетельствует об отсутствии преемственности в освоении студентами методологических знаний и умений на следующем уровне – магистратуры. При этом умение решать такой тип задач необходимо для выполнения выпускной квалификационной работы, которая является обязательным элементом итоговой аттестации выпускников. Это противоречие обнаруживает трудности в определении границ освоения методологии педагогики на разных уровнях обучения в высшей школе. В настоящее время задача заключается в том, чтобы обосновать распределение круга методологических знаний и умений по уровням обучения (бакалавриат, магистратура) и создать новые учебники.

Ключевые слова: высшая школа, методология педагогики, ФГОС ВО, ПООП, ОПОП, преемственность.

**The pedagogical methodology in the structure of new standards and educational programs
(bachelor`s and master`s degrees)**

E. V. Berezhnova^{a, b*}, G. N. Skudareva^b

^a*Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Moscow State Institute of International Relations (University) of the Russian Foreign Ministry», Moscow, Russia*

^b*State Educational Institution of Higher Education of Moscow Region «State University of Humanities and Technology», Orekhovo-Zuevo, Russia*

*lina164@yandex.ru

Introduction: the article analyzes the place and role of methodological knowledge in the structure of new standards and educational programs. The aim of the study is to formulate the problem of succession and limits of pedagogical methodology investigation in higher educational institutions at bachelor`s and master`s levels.

Materials and Methods: the study contains the methods of analysis and comparison to reveal the role of methodological knowledge of future teachers training, based on the regulatory documents. The methods of

synthesis and generalization made it possible to formulate the problem of succession and limits of pedagogical methodology in higher educational institutions.

Results: as a result of a comparative analytical research work, there were identified general regulations, differences and contradictions in determining the value and place of pedagogical methodology in regulatory documents («Federal State Educational Standard of Higher Education» (FSES HE) and «The Model of the Main Educational Programs») (MMEP) for the bachelor's and master's degrees level.

Discussions and Conclusions: the formation of the teacher's methodological culture contributes to the manifestation of professionalism and improvement of pedagogical skills. The main means of such a formation is the solution of problematic pedagogical tasks. It is based on scientific, pedagogical (theoretical) and methodological knowledge and requires a teacher's research work. However, the research type of tasks is absent in the Federal State Educational Standard of higher education (FSES HE) at the bachelor's level, which indicates the lack of succession in students mastering methodological knowledge and skills at the master's level. At the same time, the ability to solve this type of problem is necessary to complete the final qualification work, which is an indispensable part of the graduates final certification. This contradiction reveals difficulties in determining the limits of the pedagogical methodology at different levels of higher school education. Currently, the task is to justify the distribution of methodological knowledge and skills according to the levels of training (bachelor's and master's degrees) and create new textbooks.

Key words: higher school, pedagogical methodology, Federal State Educational Standards of Higher Education (FSES HE), the Model of the main educational program (MMEP), the Main professional educational programs (MPEP), succession.

Введение

Обязательное введение новых стандартов (3++) в высшей школе с января 2019 г. стало промежуточным результатом реализации Программы развития педагогического образования (2017–2020 гг.). Важная задача, которая решалась на одном из этапов ее исполнения, заключалась в соотношении образовательных и профессиональных стандартов, в их согласовании. Решению этой задачи были посвящены несколько лет напряженной работы ответственных разработчиков, обсуждений экспертов ФУМО и заинтересованной педагогической общественности. В настоящее время это нововведение касается всех преподавателей, поскольку требует тщательного изучения федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) и примерных основных образовательных программ (ПООП), с тем чтобы принять участие в разработке основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) в вузе и создании соответствующих им программ конкретных учебных дисциплин. Включаясь в эту работу, мы хотим понять: в какой степени методология педагогики нашла отражение в нормативных документах? Какие шаги необходимо далее предпринять в их совершенствовании? Мы акцентируем внимание на этой части содержания образования, поскольку значимым итогом освоения программ на уровне бакалавриата и магистратуры является выпускная квалификационная работа (ВКР) – педагогическое исследование, оформленное, соответственно, в виде дипломной и магистерской диссертации.

Обзор литературы

По историческим меркам становление педагогической дисциплины «Методология педагогики» имеет короткую историю и находит отражение в небольшом количестве работ [1; 2], где отмечается большой вклад М. Н. Скаткина, В. В. Краевского, В. М. Полонского. Обоснование самостоятельного статуса педагогики как науки, развитие ее понятийного аппарата, выявление проблематики и специфики педагогических исследований, – проблемы, которые и сегодня требуют дальнейшего исследования. Однако чаще всего статьи, опубликованные ранее в основном на страницах журнала «Педагогика», содержали критику научно-педагогических исследований. Традиция таких публикаций продолжается, но теперь еще и на страницах других журналов. С сожалением отмечается, что в последнее время в педагогике не осуществляются методологические исследования [3]. Увлечение педагогов междисциплинарностью в науке [4; 5] усилило неостребованность методологии педагогики и отчасти повлияло на сложившуюся ситуацию. Кроме проблемы производства, существуют проблемы систематизации и трансляции методологических знаний, которые отражаются в нормативных документах по педагогическому образованию и дидактических материалах.

Материалы и методы

В исследовании применялись методы анализа и сравнения для выявления роли методологического знания в профессиональной подготовке будущих педагогов, нашедшей отражение в нормативных документах. Были использованы ФГОС ВО – бакалавриат по направлению под-

готовки 44.03.01 Педагогическое образование; ПООП 44.03.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Образование в области иностранного языка»; ФГОС ВО – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование; ПООП 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Языковое образование». Методы синтеза и обобщения позволили сформулировать пробле-

му преемственности и определения границ изучения методологии педагогики в высшей школе.

Результаты исследования

В ходе анализа и сравнения документов мы выделили и сравнили одинаковые элементы в структуре ФГОС ВО и ПООП, реализация которых предполагает применение методологического знания. Результаты представлены ниже (см. табл. 1, табл. 2).

Таблица 1

Сходство и различия во ФГОС ВО по направлению подготовки Педагогическое образование (уровень бакалавриата и магистратуры)

№ п/п	Объекты сравнения	ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование	ФГОС ВО – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
1.	Тип задач ПД	Педагогический Проектный Методический Организационно-управленческий Культурно-просветительский Сопровождения	Педагогический Проектный Методический Организационно-управленческий Культурно-просветительский Научно-исследовательский Сопровождения
2.	Типы практик	<i>Типы учебных практик:</i> ознакомительная технологическая научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы) <i>Типы производственной практики:</i> педагогическая технологическая научно-исследовательская работа	<i>Типы учебных практик:</i> ознакомительная технологическая научно-исследовательская работа <i>Типы производственной практики:</i> педагогическая технологическая научно-исследовательская работа
3.	Государственная итоговая аттестация	Выполнение и защита ВКР (дипломная работа)	Выполнение и защита ВКР (магистерская диссертация)
4.	Наименование категории (группы) универсальных компетенций	<u>Системное и критическое мышление</u>	<u>Системное и критическое мышление</u>
5.	Код и наименование универсальной компетенции	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ информации и применять системный подход для решения поставленных задач	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий
6.	Наименование категории (группы) общепрофессиональной компетенции		Научные основы педагогической деятельности
7.	Код и наименование общепрофессиональной компетенции		ОПК-8. Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследования

Таблица 2

Сходство и различия в ПООП по направлению подготовки Педагогическое образование (уровень бакалавриата и уровень магистратуры)

№ п/п	Объекты сравнения	ПООП (бакалавриат)	ПООП (магистратура)
1.	Код и наименование индикатора достижения универсальной компетенции	ИУК 1.1 Анализирует задачу, выделяя этапы ее решения, действия по решению задачи. ИУК 1.2 Находит, критически анализирует и выбирает информацию, необходимую для решения поставленной задачи.	ИУК 1.1 Выявляет проблемную ситуацию в процессе анализа проблемы, определяет этапы ее разрешения с учетом вариативных контекстов. ИУК 1.2 Находит, критически анализирует и выбирает информацию, необходимую для выработки стратегии действий по разрешению проблемной ситуации.

Окончание табл. 2

		ИУК 1.3 Рассматривает различные варианты решения задачи, оценивает их преимущества и риски. ИУК 1.4 Грамотно, логично, аргументированно формирует собственные суждения и оценки. Отличает факты от мнений, интерпретаций, оценок и т. д. в рассуждениях других участников деятельности. ИУК 1.5 Определяет и оценивает практические последствия возможных вариантов решения задачи.	ИУК 1.3 Рассматривает различные варианты решения проблемной ситуации на основе системного подхода, оценивает их преимущества и риски. ИУК 1.4 Грамотно, логично, аргументированно формулирует собственные суждения и оценки. Предлагает стратегию действий. ИУК 1.5 Определяет и оценивает практические последствия реализации действий по разрешению проблемной ситуации.
2.	Примерный учебный план подготовки	Модуль Учебно-исследовательский: Основы математической обработки информации Организация учебно-исследовательской работы (образование в области иностранного языка) Учебная практика (научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы)) Производственная практика (преддипломная)	Модуль Методология исследования в образовании: Современные проблемы науки и образования Методология и методы научного исследования Теория аргументации в исследовательской деятельности Учебная практика (научно-исследовательская работа)

Обсуждение и заключения

1. Рассматривая типы задач профессиональной деятельности (табл. 1), мы видим, что на уровне бакалавриата подготовка будущих педагогов ориентирована на практическую, организационную сторону педагогической деятельности. Научно-исследовательский тип задач не присутствует, он появляется только на следующем уровне – уровне магистратуры.

2. В связи с этим вполне естественным является для магистратуры тип учебной практики – научно-исследовательская работа, развивающая методологическую культуру обучающихся, формирующая исследовательские умения, мотивирующая к самостоятельному поиску. Выбор в разделе производственной практики научно-исследовательской работы может означать формирование умения применять научные знания для организации грамотной педагогической деятельности. Однако такие же типы практик странно смотрятся на уровне бакалавриата. Следует отметить, что есть уточнение: обучающиеся должны получить первичные навыки научно-исследовательской работы. Возникает вопрос: каким образом они получают эти первичные навыки, если не решают исследовательские профессиональные задачи?

3. Государственная итоговая аттестация предполагает выполнение ВКР: на уровне бакалавриата, это, как правило, дипломная педагогическая работа. Она характеризуется как учебно-исследовательская, но все же выпускникам необходимо показать, что они владеют элементами исследовательской деятельности. ВКР на уровне магистратуры воплощается в основном в маги-

стерской педагогической диссертации. Она также рассматривается как учебно-исследовательская работа, поскольку направлена на решение одной из профессиональных задач, и ее решение не дает основания для присуждения ученой степени. Тем не менее требования к магистерским диссертациям порой предъявляются такие же, как и к кандидатским диссертациям. Нормативные документы, на наш взгляд, должны определять границы в предъявлении требований и конкретизировать их в планируемых результатах – компетенциях.

4. Однако этого не происходит. Наименование категории (группы) универсальных компетенций и в обоих уровнях одинаковое: системное и критическое мышление. Движения от одного уровня к другому в таких формулировках не наблюдается. Можно предположить, что развитие указанного мышления – процесс длительный и может осуществляться на всех уровнях высшего образования, но тогда различия должны проявиться в формулировках универсальной компетенции.

5. В обоих текстах ФГОС ВО формулировки первой универсальной компетенции (УК-1) содержат идентичные словосочетания: «способен осуществлять», «критический анализ», «системный подход»¹, и изменение их порядка включения в формулировки существенно ни-

¹ ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Утвержден приказом № 121 Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г.; ФГОС ВО – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Утвержден приказом № 126 Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г.

чего не меняет. Это подтверждают индикаторы УК-1 (см. табл. 2, п. 1). Несмотря на различия в применении критического мышления: в первом случае – к информации, во втором случае – к анализу проблемных ситуаций, в обоих случаях показана логика решения проблемных задач. Однако, чтобы принять такую реконструкцию, следует уточнить формулировки по ряду вопросов. В первом случае – в индикаторах речь идет о задаче, но какой? Педагог в своей профессиональной деятельности постоянно решает множество различных задач. Для решения одних нужен опыт, для решения других – здравый смысл. Только по третьему индикатору (ИУК-3) – «рассматривает различные варианты решения задачи» – можно понять, что задача проблемная, поскольку этот вид задач не имеет единственного решения. Именно для решения проблемных задач нужны научно-педагогические (теоретические) знания и исследовательский поиск. Во втором случае логика решения проблемной задачи совпадает с логикой решения проблемной ситуации. Однако известно, что никто не решает проблемные ситуации. Они являются исходным моментом для формулировки проблемы, которую далее ограничивают определенными параметрами, тем самым формулируя проблемную задачу. Именно проблемные задачи решают педагоги-профессионалы, повышая свое педагогическое мастерство. Погрешности в формулировках можно объяснить попыткой разработчиков об одном и том же написать в различных вариантах для документов разных уровней. Следует признать, что эта попытка является неудачной.

6. Следующее наименование категории (группы) общепрофессиональной компетенции «Научные основы педагогической деятельности» присутствует только во ФГОС ВО на уровне магистратуры, а на уровне бакалавриата отсутствует. Возникает закономерный вопрос: а на какой основе обучающиеся строят педагогическую деятельность в ходе педагогической практики и по окончании бакалавриата?

7. Конкретизация осуществлена в общей профессиональной компетенции ОПК-8 в тексте ФГОС ВО на уровне магистратуры. Обучающийся должен быть «способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследования»². И вновь вопросы: что значит «специальных научных знаний»? Научные знания – это результат исследований. Почему в формулировке приписано еще «... и результатов исследований»? Чьих? Предполагается, что магистр может строить пе-

дагогическую деятельность на основе собственных результатов исследования или пока чужих? Ясности нет.

Анализ примерного учебного плана подготовки будущих педагогов на уровне бакалавриата (см. табл. 2, п. 2) показывает, что в «учебно-исследовательском модуле» значительную долю занимает практика. Поскольку решение исследовательских задач не предусмотрено ФГОС ВО, то это, скорее всего, наблюдение за тем, как такие задачи решают опытные педагоги, то есть получение первичного опыта научно-исследовательской работы. При этом студенты должны организовывать учебно-исследовательскую работу школьников, используя приемы мотивации (ИПК-4), что свидетельствует о методической направленности этого модуля. Возникает сложная ситуация: сами бакалавры исследовательские задачи не решают, но вовлекают школьников в решение такого вида задач.

Анализ примерного учебного плана подготовки будущих педагогов на уровне магистратуры (см. табл. 2, п. 2) не вызывает вопросов. Следует отметить как достоинство, что в модуль «Методология исследования в образовании» включен курс «Теория аргументации в исследовательской деятельности». Если учесть, что значительная часть обучающихся выполняет прикладные исследования, то знать об их специфике, об отличии доказательства от обоснования необходимо. Кроме того, важно знать о разных способах и приемах аргументации положений в теоретической и практической частях работы и уметь применять эти знания в ходе выполнения диссертационного исследования.

Выводы. Педагогическая профессия имеет творческую природу, предполагает решение педагогом проблемных задач, что обеспечивает рост педагогического мастерства. Поскольку решение проблемных задач основывается на методологических знаниях, то их роль довольно высока. Между тем методология педагогики как часть научного знания развивается в последнее время крайне медленно, а как часть содержания высшего образования сталкивается с проблемой систематизации и трансляции, что находит отражение в нормативных документах ФГОС ВО и ПООП. Анализ документов по направлению подготовки «Педагогическое образование» свидетельствует о том, что *преемственность* в освоении методологического знания отсутствует, поскольку решение исследовательских педагогических задач не включено в ФГОС ВО на уровне бакалавриата, а значит, и потребность в методологическом знании отсутствует. Противоречивость документа проявляется в том, что в выпускной квалификационной работе студентам

² ФГОС ВО – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Утвержден приказом № 126 Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г.

все же нужно продемонстрировать первичные навыки научно-исследовательской работы. *Границы* в овладении умениями применять методологическое знание в решении исследовательских задач не обнаруживаются, что подтверждается одинаковыми формулировками универсальной компетенции (УК-1); нечеткими, но по существу схожими ее индикаторами на уровне бакалавриата и на уровне магистратуры. Преодолеть проблемы и противоречия, имеющиеся в указанных документах, могут только преподаватели, обладающие методологической культурой. Для них задача заключается в том, чтобы обосновать распределение круга методологических знаний и умений по уровням обучения (бакалавриат, магистратура, аспирантура) и создать соответствующие учебники (учебные пособия). Имеющиеся в настоящее время учебные пособия, как правило, адресованы широкому кругу читателей: студентам, аспирантам, педагогам-исследователям и др. Сложившуюся ситуацию нельзя признать удовлетворительной, поскольку на разных уровнях обучения в выпускных квалификационных работах обучающиеся должны решать профессиональные задачи различного уровня сложности.

Список использованных источников

1. Коршунова Н. Л. Понятие методологии педагогики в прошлом и настоящем // Педагогика. 2013. № 6. С. 12–20.
2. Методология педагогики : монография / под общ. ред. В. Г. Рындак. М. : ИНФРА-М, 2018. С. 193–203.
3. Лельчицкий И. Д., Пурешева Н. С., Тряпичина А. П. Диссертационные исследования по педагогическим наукам: анализ тематики // Педагогика. 2017. № 3. С. 37–48.
4. Полонский В. М. Монодисциплинарные и междисциплинарные науки в сфере образования // Известия Российской академии образования. 2018. № 2. С. 17–26.
5. Тагунова И. А., Шапошникова Т. Д., Долгая О. И. Современная научная дискуссия о способах теоретического подтверждения положений, формулируемых в ходе проведения междисциплинарных исследований за рубежом // Известия Российской академии образования. 2018. № 2. С. 34–43.

Поступила 02.10.2019;
принята к публикации 06.10.2019.

Сведения об авторах:

Бережнова Елена Викторовна, профессор кафедры мировой литературы и культуры ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства

и иностранных дел Российской Федерации» (119454, Россия, г. Москва, пр. Вернадского, д. 76); научный сотрудник Ресурсного центра педагогического образования Московской области ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (142611, Россия, Московская область, г. Орехово-Зуево, улица Зеленая, д. 22), доктор педагогических наук, lina164@yandex.ru

Скударева Галина Николаевна, заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (142611, Россия, Московская область, г. Орехово-Зуево, улица Зеленая, д. 22), кандидат педагогических наук, kafped@ggtu.ru

Заявленный вклад авторов:

Бережнова Елена Викторовна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; сравнительный анализ нормативных документов; подготовка начального варианта текста.

Скударева Галина Николаевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, оформление таблиц с результатами исследования, критический анализ и доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Korshunova N.L. The concept of pedagogy methodology in the past and present. *Pedagogika = Pedagogy*. 2013; 6: 12–20. (in Russ.)
2. Methodology of pedagogy: monograph / total. ed. V.G. Ryndak. Moscow, INFRA-M, 2018. P. 193–203. (in Russ.)
3. Lelchitsky I.D., Puryшева N.S., Tryapitsina A.P. Thesis on pedagogical sciences: analysis of the subject. *Pedagogika = Pedagogy*. 2017; 3: 37–48. (in Russ.)
4. Polonsky V.M. Monodisciplinary and interdisciplinary sciences in the field of education. *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya = News of the Russian Academy of Education*. 2018; 2: 17–26. (in Russ.)
5. Tagunova I.A., Shaposhnikova T.D., Dolgaya O.I. Modern scientific discussion on methods of theoretical confirmation of the points formulated during interdisciplinary research abroad. *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya = Bulletin of the Russian Academy of Education*. 2018; 2: 34–43. (in Russ.)

Submitted 02.10.2019;
revised 06.10.2019.

About the authors:

Elena V. Berezhnova, Professor, Department of World Literature and Culture, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Moscow State Institute of International Relations (University) of

the Russian Foreign Ministry” (76 Vernadsky Avenue, Moscow, 119454, Russia), a researcher of the pedagogical education resource center, State Educational Institution of Higher Education of Moscow Region “State University of Humanities and Technology” (22 Zelenaya St., Orekhovo-Zuevo, Moscow Region, 142611, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), lina164@yandex.ru

Galina N. Skudareva, Head of Pedagogics Department, State Educational Institution of Higher Education of Moscow Region “State University of Humanities and Technology” (22 Zelenaya St., Orekhovo-Zuevo,

Moscow Region, 142611, Russia), Ph.D. (Pedagogy), kafped@ggtu.ru

Contribution of the authors:

Elena V. Berezhnova – theoretical analysis of literature on the research problem; comparative analysis of regulatory documents; preparation of the initial version of the text.

Galina N. Skudareva – theoretical analysis of literature on the research problem, the design of the research results tables, critical analysis and revision of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378(045)

Практико-ориентированная подготовка будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов обучающихся

И. Б. Буянова*, С. Н. Горшенина

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

**ibbuyanova@yandex.ru*

Введение: в статье актуализируется проблема практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов обучающихся в контексте требований образовательных стандартов общего образования и норм осуществления различных видов деятельности профессионального стандарта Педагог. Целью исследования является выявление содержательно-процессуальных основ практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов обучающихся.

Материалы и методы: для достижения цели исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов: теоретические (изучение и критический анализ научной литературы, систематизация, моделирование педагогического процесса и его отдельных компонентов); эмпирические (педагогическое наблюдение, методы опроса, тестирование, анализ продуктов деятельности); математические (ранжирование, математическая обработка полученных результатов).

Результаты исследования: определена сущность готовности будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов обучающихся; охарактеризованы компоненты исследуемой готовности (мотивационно-ценностный, когнитивный, инструментальный, рефлексивный); раскрыты содержательно-процессуальные основы, обеспечивающие эффективное формирование готовности будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов обучающихся в процессе освоения учебной дисциплины «Педагогика», авторского курса «Современные средства оценивания результатов обучения», а также выполнения профессиональных проб в период практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

Обсуждение и заключения: успешная подготовка будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов обучающихся обеспечивается обоснованным содержанием, которое включает общепедагогическую и специальную составляющие, а также использованием практико-ориентированного подхода, предполагающего включенность в учебно-профессиональную и квазипрофессиональную деятельность.

Ключевые слова: практико-ориентированная подготовка, будущий педагог, оценивание образовательных результатов, готовность к оцениванию образовательных результатов обучающихся.

Благодарности: статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-01084).

**Practice-oriented training of future teachers
to assess the students educational results****I. B. Buyanova*, S. N. Gorshenina***Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia***ibbuyanova@yandex.ru*

Introduction: the article actualizes the problem of practice-oriented training of future teachers to assess the educational results of students in the context of the requirements of educational standards of General education and the norms of implementation of various activities of the professional standard of the Teacher. The aim of the study is to identify the content-procedural foundations of practice-oriented training of future teachers to assess the educational results of students.

Materials and Methods: to achieve the purpose of the study, a set of complementary methods was used: theoretical (study and critical analysis of scientific literature, systematization, modeling of the pedagogical process and its individual components); empirical (pedagogical observation, survey methods, testing, analysis of products of activity); mathematical (ranking, mathematical processing of the results).

Results: the authors determine the essence of the readiness of future teachers to assess the educational results of students; they characterize the components of the studied readiness (motivational-value, cognitive, instrumental, reflexive); the article reveals the content-procedural bases that ensure the effective formation of the readiness of future teachers to evaluate the educational results of students in the process of mastering the discipline «Pedagogy», the author's course «Modern means of evaluating the learning results», as well as the performance of professional tests during the practice to obtain professional skills and professional experience.

Discussion and Conclusions: successful training of future teachers for the evaluation of students educational results is provided with reasonable content, which includes General pedagogical and special components, as well as the use of practice-oriented approach, involving involvement in educational, professional and quasi-professional activities.

Key words: practice-oriented training, future teacher, evaluation of educational results, readiness for evaluation of educational results of students.

Acknowledgements: the article was prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research (Project No. 18-013-01084).

Введение

В условиях реализации новых образовательных стандартов общего образования идет широкое обсуждение инновационных подходов к оценке образовательных результатов обучающихся. Ориентация стандартов на системно-деятельностный подход превращает систему оценивания в важнейшее условие формирования контрольно-оценочной деятельности обучающихся. При этом оценивание образовательных результатов школьников нацелено не на выяснение степени освоения формально-знаниевого компонента обязательного минимума содержания образования, а на выявление способности обучающихся применять данный минимум для решения практически-познавательных, ценностно-ориентационных и коммуникативных задач. Изменения в системе оценивания ориентированы на самооценку ученика, его личностные достижения, что создает мотивацию деятельности ребенка, способствует гуманизации системы отношений между обучающимися, между педагогом и обучающимися. Обозначенные реалии выступают в качестве ориентира профессиональной подготовки будущего педагога, который должен вла-

деть знаниями о современных подходах, способах и средствах оценочной деятельности, уметь использовать технологии оценивания в образовательной практике.

Согласно профессиональному стандарту Педагог, призванному установить единые требования к содержанию и качеству педагогической деятельности, педагогический работник должен владеть трудовой функцией «Общепедagogическая функция. Обучение», в рамках которой осуществлять трудовое действие «организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися», знать «пути достижения образовательных результатов и способы оценки результатов обучения», уметь «объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей»¹.

¹ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz38KFWrP7h (дата обращения: 10.08.2019).

Кроме того, в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование обозначена общепрофессиональная компетенция, овладение которой обеспечивает «способность осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся»². В связи с этим особое значение приобретает подготовка будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов школьников.

Целью статьи является выявление содержательно-процессуальных основ практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов обучающихся.

Обзор литературы

Практико-ориентированная направленность подготовки педагогов к оценочной деятельности представлена в работах как зарубежных, так и отечественных исследователей. В концепциях зарубежных исследователей значительное внимание уделяется вопросам развития теории оценивания в образовании, формам и критериям оценки (R. E. Bennett, P. Black, S. Dierick, F. Dochy, D. Wiliam) [1; 2; 3]. В исследованиях российских ученых актуализируется проблема практико-ориентированной подготовки студентов в контексте требований профессионального стандарта педагога (И. Б. Буянова, Т. В. Горбунова, С. Н. Горшенина, Е. А. Иванова, Г. Р. Кельберер, И. А. Неясова, В. З. Течиева, Т. И. Шукшина) [4; 5], рассматриваются вопросы формирования оценочной компетентности будущих педагогов (И. Б. Буянова, Н. А. Заруба, В. В. Кадакин, И. В. Морозов, Д. А. Примеров) [6], раскрываются содержание и технологии подготовки педагогов к оценочной деятельности в образовательном процессе (Т. О. Автайкина, С. А. Бычик, Л. В. Василькина, Н. Ю. Волковинская, О. Ф. Горбунова, Н. В. Карабанова, В. С. Сергеева, В. Л. Синебрюхова, В. В. Поликарпова) [7]. В условиях обновления содержания подготовки будущих педагогов в контексте внедрения ФГОС ВО 3++ актуальность и значимость проблемы подготовки педагога к оцениванию образовательных результатов обучающихся возрастает.

Материалы и методы

Для достижения цели исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов: теоретические (изучение и критический ана-

лиз научной литературы, нормативно-правовой и учебно-методической документации, обобщение педагогического опыта профессиональной подготовки будущего педагога в вузе, систематизация, моделирование педагогического процесса и его отдельных компонентов); эмпирические (педагогическое наблюдение, методы опроса, тестирование, анализ продуктов деятельности); математические (ранжирование, математическая обработка полученных результатов).

Исследование проведено на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» поэтапно. На первом этапе определены теоретико-методологические основы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов обучающихся, проведен анализ и обобщение инновационного отечественного и зарубежного опыта по проблеме подготовки педагога к оценочной деятельности, актуализирована терминологика исследования. На втором этапе определены и апробированы содержательно-процессуальные основы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов обучающихся. На третьем этапе проанализированы результаты исследования.

Результаты исследования

В научной литературе подготовка педагогов к оценочной деятельности рассматривается с позиции освоения теоретических основ оценивания образовательных результатов обучающихся, овладения умениями осуществлять оценочную деятельность. Результатом рассматриваемого процесса является сформированная готовность будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов.

Под готовностью будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов обучающихся понимается интегративное профессионально-личностное качество, характеризующееся наличием установки к осуществлению оценочной деятельности, совокупности знаний о сущности оценивания образовательных результатов, способности использовать различные формы, методы и технологии оценивания образовательных результатов школьников в профессиональной деятельности.

В качестве структурных компонентов готовности будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов обучающихся определены: мотивационно-ценностный, когнитивный, инструментальный, рефлексивный.

Мотивационно-ценностный компонент готовности отражает профессионально-педагогическую направленность личности (личностно значимые и личностно ценные мотивы, потребности, интересы, установки в области оценоч-

² Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (утвержден приказом Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 121) [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 10.08.2019).

ной деятельности) и степень заинтересованности данным аспектом профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент готовности будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов включает знания (о сущности, методах, средствах и технологиях оценивания; структуре, содержании и требованиях, предъявляемых к оценочной деятельности), необходимые для реализации оценочной функции в профессиональной педагогической деятельности.

Инструментальный компонент связан с готовностью и способностью педагога применять знания в области оценивания образовательных результатов обучающихся в профессиональной педагогической деятельности и отражает уровень владения способами оценивания. Данный компонент представлен следующими группами умений: умения выделять цель, задачи и объект оценивания; умения планировать и осуществлять процедуру оценивания основных компонентов в предметной области; умения оценивать результаты контроля.

Рефлексивный компонент готовности будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов позволяет осуществить самооценку профессиональной деятельности с целью последующей коррекции оценочной деятельности. Сформированность данного компонента имеет существенное значение при прогнозировании дальнейшего профессионального саморазвития.

С целью формирования готовности будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов определены содержательные основы, включающие теоретический и практический блоки.

Теоретический блок ориентирован на освоение теоретических основ и современных подходов к оцениванию образовательных результатов обучающихся, современных средств и технологий оценивания результатов обучения, критериально-уровневой характеристики оценивания образовательных результатов школьников в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования, ознакомление с требованиями к оценке образовательных результатов школьников, причинами и дидактическими затруднениями, имеющими место при оценивании образовательных результатов обучающихся. Осуществление теоретической подготовки будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов обучающихся осуществлялось в процессе изучения дисциплины «Педагогика» (модули «Введение в педагогическую науку и деятельность», «Теория обучения», «Педагогические технологии»), входящей в базовую часть учебного плана под-

готовки бакалавров педагогического образования, а также в рамках авторского курса «Современные средства оценивания результатов обучения». Содержание дисциплины «Педагогика» ориентировано на: создание условий для развития у студентов внутренней положительной мотивации к педагогической деятельности; формирование представлений о сущности процессов воспитания, обучения и развития обучающихся в педагогическом процессе; овладение знаниями о сущности и структуре образовательного процесса, основах контроля и оценивания образовательных результатов обучающихся, современных педагогических технологиях; формирование умений использования полученных знаний для решения профессиональных задач [8]. Реализация курса «Современные средства оценивания результатов обучения» направлена на подготовку будущих учителей к организации и осуществлению контроля и оценки образовательных результатов школьников. Содержание дисциплины имеет модульное построение и включает два модуля. Модуль «Теоретические основы оценивания в образовании» с целевой направленностью на формирование представления о современных концепциях и подходах к оценке учебных достижений обучающихся и результатов освоения ими образовательных программ в современной общеобразовательной организации. Модуль «Современные средства оценивания учебных достижений обучающихся» ориентирован на изучение широкого спектра средств оценивания, применяемых в образовательном процессе. Процесс подготовки будущих педагогов предполагает лекционные и практические занятия. На лекциях освещаются теоретические положения оценочной деятельности учителя. Практические занятия предусматривают выполнение заданий, способствующих формированию умений оценочной деятельности учителя: групповое и индивидуальное решение ситуационных профессиональных задач с элементами оценочной деятельности, формулировка оценочных суждений, составление разноуровневых заданий и тестов для учащихся, разработка оценочных шкал, разработка альтернативных способов оценивания, создание портфолио. При подготовке будущих педагогов используются современные интерактивные образовательные технологии (имитационное моделирование, анализ и решение профессиональных задач, case-study, игры проблемно-делового характера), обеспечивающие овладение процедурами решения профессиональных задач, связанных с оцениванием образовательных результатов школьников. Значительное внимание уделяется проектной деятельности с целью изучения современных тен-

денций оценивания образовательных результатов школьников. Для исследования будущим педагогам предлагается следующая тематика: «Особенности оценивания личностных образовательных результатов школьников», «Проявление субъектной позиции учащихся в процессе самооценки», «Приемы технологии развития критического мышления как средство оценивания метапредметных результатов школьников», «Портфолио школьника как технология оценивания образовательных результатов».

Практический блок формирования готовности будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов предполагает овладение способами деятельности, необходимыми для оценивания образовательных результатов обучающихся. Практический блок нацелен на формирование умений определять критерии оценки образовательных результатов школьников, применять современные технологии оценивания образовательных результатов обучающихся в условиях различных систем оценивания в соответствии с реальными учебными возможностями обучающихся, применять средства информационно-коммуникационных технологий для оценивания образовательных результатов обучающихся, формировать навыки самоконтроля и самооценки обучающихся, применять результаты оценивания в процессе проектирования образовательного процесса. Практико-ориентированная подготовка осуществляется через обеспечение личностной включенности в квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность на основе актуализации смыслов и целей, адекватных формируемой деятельности, и предполагает перевод будущих педагогов из положения пассивного исполнителя в положение активного субъекта профессиональной деятельности в процессе практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности. Данная практика предполагает выполнение будущими педагогами профессиональных проб, позволяющих реализовать конкретные профессиональные действия [9]: подбор оценочных средств по конкретным темам по учебным предметам, оперируя которыми, провести оценивание образовательных результатов младших школьников; разработка критериальной базы для оценивания одного из метапредметных УУД обучающихся; проведение рефлексии собственной оценочной деятельности; использование технологии рейтинговой оценки образовательных результатов школьников; разработка тестовых заданий для обучающихся (тема и учебный предмет по выбору студента).

В результате экспериментальной работы проведена диагностика уровней готовности бу-

дущих педагогов к оцениванию образовательных результатов обучающихся. Исследование проводилось в соответствии с мотивационно-ценностным, когнитивным, инструментальным, рефлексивным критериями, на основании которых выделены высокий, средний, низкий уровни готовности (см. табл. 1).

Таблица 1

Усредненные показатели уровней готовности будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов обучающихся (%)

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	начало эксперимента	окончание эксперимента	начало эксперимента	окончание эксперимента
высокий	23,7	49,7	19,6	21,3
средний	54,1	39,8	47,8	49,6
низкий	22,2	10,5	32,6	29,1

Анализ результатов исследования свидетельствует, что доминирующим уровнем готовности к оцениванию образовательных результатов обучающихся у студентов экспериментальной группы является высокий (49,7 %), в то время как у контрольной группы этот показатель составляет лишь 21,3 %. Незначительную группу составляют респонденты экспериментальной группы со средним уровнем (39,8 %) и самую малочисленную – будущие учителя, имеющие низкий уровень (10,5 %). В сравнении для студентов контрольной группы респонденты со средним уровнем составляют самую значительную по численности группу (49,6 %), однако доля студентов, имеющих низкий уровень, также значительна (29,1 %).

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Практико-ориентированная подготовка будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов обучающихся определяется современными требованиями образовательных стандартов общего образования и нормами осуществления различных видов деятельности профессионального стандарта педагога.

2. Готовность будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов обучающегося представляет собой интегративное профессионально-личностное качество, характеризующееся наличием установки к осуществлению оценочной деятельности, совокупности знаний о сущности оценивания образовательных результатов, способности использовать различные формы, методы и технологии оценивания образовательных результатов школьников в профессиональной деятельности.

3. Содержательную основу подготовки будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов обучающихся составляют: знания теоретических основ и современных подходов оценивания образовательных результатов обучающихся, современных средств и технологий оценивания результатов обучения, требований к оценке образовательных результатов школьников; умения проектировать критерии оценки образовательных результатов школьников, применять современные технологии оценивания образовательных результатов обучающихся в условиях различных систем оценивания в соответствии с реальными учебными возможностями обучающихся, применять средства информационно-коммуникационных технологий для оценивания образовательных результатов обучающихся, формировать навыки самоконтроля и самооценки обучающихся, применять результаты оценивания в процессе проектирования образовательного процесса. Процессуальную основу подготовки будущих педагогов к оцениванию образовательных результатов обучающихся составляют аудиторские занятия (лекционные, практические), внеаудиторная самостоятельная работа, педагогическая практика. Для успешного овладения эффективностью процесса подготовки обусловлена использованием современных интерактивных образовательных технологий (имитационное моделирование, анализ и решение профессиональных задач, case-study, игры проблемно-делового характера, проектная деятельность), обеспечивающих овладение процедурами решения профессиональных задач, связанных с оцениванием образовательных результатов школьников.

4. Положительная динамика сформированности готовности будущего педагога к оцениванию образовательных результатов обучающихся получена вследствие ряда педагогических обстоятельств: научное представление о сущности исследуемой готовности положено в основу целеполагания при проектировании процесса подготовки; процесс обеспечивается обоснованным содержанием подготовки будущего педагога к оцениванию образовательных результатов школьников, которое включает общепедагогическую и специальную составляющие, а также использованием практико-ориентированного подхода при формировании готовности будущего педагога к оцениванию образовательных результатов школьников, предполагающего включенность в учебно-профессиональную и квазипрофессиональную деятельность.

Список использованных источников

1. *Bennett R. E.* Formative assessment: A critical review // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2011. № 18 (1). P. 5–25.

2. *Black P., Wiliam D.* Developing the theory of formative assessment // *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2009. № 21 (1). P. 5–31.

3. *Dierick S., Dochy F.* New lines in edometrics: new forms of assessment lead to new assessment criteria // *Studies in Educational Evaluation*. 2001. № 27. P. 307–329.

4. *Шукина Т. И., Буянова И. Б., Горшенина С. Н.* Практико-ориентированная подготовка магистров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций // *Гуманитарные науки и образование*. 2015. № 2 (22). С. 79–84. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23935788_39051644.pdf (дата обращения: 21.06.2019).

Шукина Т. И., Буянова И. Б., Горшенина С. Н., Неясова И. А. Педагогические условия практико-ориентированной подготовки магистрантов педагогического образования // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2017. № 10. С. 102–108. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23935788_39051644.pdf (дата обращения: 20.06.2019).

5. *Буянова И. Б., Кадакин В. В., Каско Ж. А., Афонина Е. Е.* Формирование оценочной компетентности будущих учителей физической культуры // *Теория и практика физической культуры*. 2019. № 6. С. 8–10. URL: <http://www.teoriya.ru/ru/node/9918> (дата обращения: 06.08.2019).

6. *Василькина Л. В., Карабанова Н. В.* Опыт экспериментальной деятельности в рамках апробации модуля «Методическая и контрольно-оценочная деятельность учителя-филолога» // *Гуманитарные науки и образование*. 2015. № 3 (23). С. 85–89. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24103725> (дата обращения: 20.06.2019).

7. *Горшенина С. Н., Маринкина Н. А.* Подготовка бакалавров педагогического образования к реализации современных педагогических технологий // *Гуманитарные науки и образование*. 2017. № 1 (29). С. 95–98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28856778> (дата обращения: 20.06.2019).

8. *Неясова И. А., Горшенина С. Н., Серикова Л. А.* Профессиональная проба как средство практико-ориентированной подготовки будущего педагога // *Гуманитарные науки и образование*. 2018. Т. 9. № 4. С. 105–111. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36651162> (дата обращения: 06.08.2019).

*Поступила 14.08.2019;
принята к публикации 26.08.2019.*

Об авторах:

Буянова Ирина Борисовна, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, доцент, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4189-6160>, ibbuyanova@yandex.ru

Горшенина Светлана Николаевна, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, доцент, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3922-3178>, sngorshenina@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Буянова Ирина Борисовна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; критический анализ и доработка текста.

Горшенина Светлана Николаевна – определение замысла и методологии статьи, сбор литературных данных; проведение исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Bennett R.E. Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2011; 18 (1): 5–25.
2. Black P., Wiliam D. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2009; 21 (1): 5–31.
3. Dierick S., Dochy F. New lines in edumetrics: new forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation*. 2001; 27: 307–329.
4. Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N. Practice-oriented training of masters in terms of the networking of educational organization. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2015; 2 (22): 79–84. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23935788_39051644.pdf (accessed 21.06.2019). (In Russ.)
5. Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N., Neyasova I.A. Pedagogical conditions of practice-oriented training of masters of pedagogical education. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Chelyabinsk state pedagogical University*. 2017; 10: 102–108. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23935788_39051644.pdf (accessed 20.06.2019). (In Russ.)
6. Buyanova I.B., Kadakin V.V., Kasko J.A., Afonina E.E. Assessment competency building in future physical education teachers. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury = Theory and Practice of Physical Culture*.

2019; 6: 8–10. Available at: <http://www.teoriya.ru/node/9918> (accessed 06.08.2019). (In Russ.)

7. Vasilkina L.V., Karabanova N.V. The experience of experimental activities under the approbation of the module «Methodological and assessment activity of a teacher-philologist». *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2015; 3 (23): 85–89. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24103725> (accessed 20.08.2019). (In Russ.)

8. Gorshenina S.N., Marinkina N.A. Pedagogical education bachelors training to modern pedagogical technologies implementation. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2017; 1 (29): 95–96. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28856778> (accessed 20.06.2019). (In Russ.)

9. Neyasova I.A., Gorshenina S.N., Serikova L.A. Professional test as a means of practice-oriented training of future teacher. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2018; 9 (4): 105–111. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36651162> (accessed 06.06.2019). (In Russ.)

*Submitted 14.08.2019;
revised 26.08.2019.*

About the authors:

Irina B. Buyanova, Associate Professor, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4189-6160>, ibbuyanova@yandex.ru

Svetlana N. Gorshenina, Associate Professor, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3922-3178>, sngorshenina@yandex.ru

Contribution of the authors:

Irina B. Buyanova – theoretical analysis of literature on the problem of research; critical analysis and revision of the text.

Svetlana N. Gorshenina – the definition of the concept and methodology of the article, the collection of literature data; carrying out research; critical analysis and revision of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 371.7

Особенности здоровьесбережения в условиях дошкольного образования**Л. Ю. Ваништейн***ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»,
г. Южно-Сахалинск, Россия
lidiya_vanshtein@mail.ru*

Введение: в статье рассматриваются особенности использования технологий здоровьесбережения в дошкольном учреждении, направленные на решение одной из важнейших задач современного мира, – сохранение и укрепление здоровья полноценной личности с самых ранних этапов развития. Целью исследования является поиск наиболее эффективных способов создания здоровьесберегающей среды на базе МАДОУ № 36 «Мальвина» г. Южно-Сахалинска. Одной из приоритетных задач также выступает обобщение опыта работы руководителя ДОУ по организации наиболее эффективного внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс через обогащение материально-технического оснащения дошкольного учреждения и работу с родителями и педагогами.

Материалы и методы: в рамках исследования использовались такие методы педагогического исследования, как анализ научной литературы, наблюдение, эксперимент, с целью подтверждения полученных результатов – методы математической статистики.

Результаты исследования: основываясь на полученных на сегодняшний день данных, можно утверждать, что организационная составляющая управленческой деятельности руководителя ДОУ, а также непосредственная работа с педагогами по направлению здоровьесберегающей деятельности дает положительную динамику в сохранении и укреплении здоровья воспитанников МАДОУ № 36 «Мальвина» г. Южно-Сахалинска.

Обсуждение и заключения: создание здоровьесберегающей среды – это разработка и реализация комплекса оздоровительных и профилактических мероприятий, а также обучение детей осознанному отношению к здоровью и жизни человека, накопление знаний о здоровье и развитии умения оберегать, поддерживать и сохранять его, обретение валеологической компетентности, позволяющей дошкольнику самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, задачи, связанные с оказанием элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи.

Ключевые слова: здоровьесбережение, технологии, концепции, здоровье, валеологическая компетентность, федеральный государственный стандарт, образовательные программы.

Благодарности: автор выражает благодарность д. пед. н., профессору О. Р. Кокориной за полезные рекомендации и ценные советы в подготовке материалов статьи.

Features of health protection in the conditions of preschool education**L. Yu. Vanshteyn***Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russia
lidiya_vanshtein@mail.ru*

Introduction: in this article we focus on the features of the use of health technologies in preschool, aimed at solving one of the most important tasks of the modern world – the preservation and pro-motion of health of a full-fledged individual from the earliest stages of development. The aim of our study is to find the most effective ways to create a health-saving environment on the basis of MAPEE № 36 «Malvina» Yuzhno-Sakhalinsk. Also, one of the priorities of this scientific work is the generalization of the experience of the head of the PEE on the organization of the most effective implementation of health-saving technologies in the educational process through the enrichment of material and technical equipment of preschool institutions.

Materials and Methods: the study used such methods of pedagogical research as: analysis of scientific literature, observation, experiment. Methods of mathematical statistics were also used to confirm the results.

Results: Based on the data obtained to date, it is safe to say that the organizational component of the managerial activity of the head of the preschool educational institution, as well as direct work with teachers in the direction of health-saving activities, gives positive dynamics in maintaining and improving the health of pupils of MAPEE No. 36 “Malvina”, Yuzhno Sakhalinsk.

Discussion and Conclusions: creation of a health-saving environment is the development and implementation of a set of health and preventive measures, as well as teaching children a conscious attitude to human health and life, accumulating knowledge about health and developing the ability to protect, maintain and maintain it,

gaining valueological competence that allows a preschooler to independently and effectively solve tasks of a healthy lifestyle and safe behavior, tasks related to the provision of elementary medical, psychological self-help and assistance.

Key words: health protection, technology, concepts, health, valueology competence, federal state standard, educational programs.

Acknowledgements: the author is grateful to Dr. Sci. (Pedagogy), Professor O. R. Kokorina for useful recommendations and valuable advice in preparing the materials of the article.

Введение

На сегодняшнем этапе развития нашего государства общество все более важную роль отводит здоровому образу жизни (ЗОЖ) и активной жизненной позиции. Однако формирование установок ЗОЖ закладывается, как известно, не во взрослом возрасте, а в дошкольном, так как этот возрастной период является наиболее чувствительным для формирования основных личностных характеристик.

В период дошкольного детства одну из ведущих ролей в развитии личности будущего гражданина играет дошкольное образовательное учреждение и, конечно, педагоги.

Одним из приоритетных направлений работы дошкольного учреждения, согласно ФГОС ДО, является сохранение и укрепление здоровья воспитанников. Согласно статистике, количество здоровых детей не превышает 15–20 %. По данным Министерства Здравоохранения России, к 6–7-летнему возрасту только 13 % детей могут считаться здоровыми, а к моменту окончания школы их число уменьшается в 2,5 раза¹.

Существует ряд документов, регламентирующих содержание деятельности дошкольных образовательных учреждений по здоровьесбережению: 1) Постановление от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций»; 2) Федеральный закон от 21.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; 3) Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

Для дошкольных учреждений приоритетной является работа в соответствии с ФГОС ДО, который подчеркивает следующие задачи образовательной области «Физическое развитие»:

– приобретение опыта в двигательной деятельности детей, в том числе связанной с вы-

полнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость;

– формирование начальных представлений о некоторых видах спорта;

– овладение подвижными играми с правилами;

– становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;

– становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Таким образом, в ФГОС ДО прослеживаются два направления образовательной работы по физическому развитию дошкольников: 1) формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, формирование начальных представлений о здоровом образе жизни; 2) физическая культура, развитие физических качеств.

Здоровьесберегающие технологии в непрерывной физкультурной деятельности дошкольников направлены на решение приоритетной задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья субъектов педагогического процесса ДОО и начальной школы: детей, педагогов и родителей [1]. Таким образом, не только от педагогов зависит, будут ли сформированы установки на сохранение здоровья у ребенка, немало важную роль в этом играют и родители. В то же время стоит подчеркнуть и тот факт, что в связи с большой занятостью опекунов дети проводят большую часть времени в стенах дошкольной организации (примерно 70 % от всего времени в неделю), поэтому, по нашему мнению, организация здоровьесберегающей среды именно в ДОО является приоритетной в работе руководителя дошкольного учреждения. К сожалению, многие дошкольные учреждения на сегодняшний день не могут похвастаться полноценной здоровьесберегающей средой, поэтому в своем исследовании мы рассмотрим проблемы здоровьесбережения, технологии и способы реализации здоровьесбережения в ДОО.

¹ См. об этом: Будь здоров. Малыш! // УГ Москва. 2018. № 06. URL: <http://www.rylov.ru/baranov> (дата обращения: 12.04.2019).

Обзор литературы

Основываясь на анализе научной литературы, мы пришли к выводу, что в современной науке на сегодняшний день происходит объединение усилий ученых из разных областей, таких как гуманитарные и естественные науки. Целью данной интеграции выступает решение общих проблем, связанных с организацией здоровьесберегающего образовательного пространства, а также внедрение профилактики и лечения заболеваний в образовательный процесс. Этому посвящены работы В. В. Давыдова [2], Ю. Ф. Змановского [3], Ю. Е. Антонова [4], М. Н. Кузнецовой [4].

Многие исследователи, например, М. М. Безруких [5], Э. М. Казин и Н. Э. Касаткина [6], А. Г. Сухарева [7] и др. говорят о том, что дошкольное учреждение становится важнейшим звеном в сохранении здоровья детей и отправной точкой здоровьесберегающей деятельности современного ДООУ является реализация здоровьесберегающих технологий в условиях психолого-педагогического процесса.

Ученые подчеркивают, что немаловажную роль в формировании активной и развитой личности в период дошкольного детства играет благоприятная психоэмоциональная среда. Укрепление психического здоровья детей дошкольного возраста также является одним из приоритетных направлений реализации здоровьесберегающих технологий. Как правило, основной причиной нарушений в развитии психики детей дошкольного возраста выступает излишнее желание родителей формировать только знаниевую составляющую развития личности ребенка. В то же время психологи не первое десятилетие указывают на то, что развитие личности ребенка может считаться гармоничным только в условиях всесторонней направленности обучения и воспитания.

Основываясь на анализе научно-педагогической литературы и собственных наблюдениях, мы пришли к выводу о том, что здоровьесберегающий педагогический процесс дошкольного учреждения – это процесс воспитания и обучения детей дошкольного возраста в режиме здоровьесбережения и здоровьесобогащения; процесс, направленный на обеспечение физического, психического и социального благополучия ребенка, где в свою очередь здоровьесбережение и здоровьесобогащение выступают как важнейшие условия организации педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Современные здоровьесберегающие технологии отражают две линии оздоровительно-развивающей работы: приобщение детей к физической культуре и использование развивающих

форм оздоровительной работы с детьми. Их цель в дошкольном образовании – обеспечение высокого уровня реального здоровья детей и воспитание физической культуры, позволяющей дошкольнику самостоятельно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения [8]. Важно, чтобы реализуемые технологии формировали у дошкольников, родителей, педагогов стойкую мотивацию на здоровый образ жизни, стремление к физическому совершенствованию.

Здоровьесберегающее пространство на современном этапе рассматривается как комплекс социально-гигиенических, психолого-педагогических, морально-этических, экологических, физкультурно-оздоровительных, образовательных системных мер, обеспечивающих ребенку психическое и физическое благополучие, комфортную, морально-нравственную и бытовую среду в семье и ДООУ.

Материалы и методы

В качестве базы нашего исследования выступило дошкольное образовательное учреждение № 36 «Мальвина» г. Южно-Сахалинска, в котором 13 групп, общая численность воспитанников составляет 352 человека, 2 из них – дети, требующие особых образовательных условий.

На первом этапе исследования нами был осуществлен сбор научных данных при помощи анализа научной литературы. Для составления более полной картины учреждения мы использовали наблюдение, что позволило выявить проблемные аспекты при реализации здоровьесберегающих технологий. На основе обработки статистических показателей медицинского работника был выявлен уровень заболеваемости в ДООУ. Проведено анкетирование родителей по таким направлениям, как заинтересованность в предоставлении дополнительных образовательных услуг здоровьесберегающей направленности, а также выявление уровня их удовлетворенности работой ДООУ. Был проведен анализ состояния материально-технической базы учреждения и выявлены основные направления работы.

Результаты исследования

С целью наиболее эффективной реализации здоровьесберегающих технологий в дошкольном учреждении нами было принято решение о необходимости совершенствования материально-технической базы ДООУ, а также повышения компетентности педагогов в области здоровьесберегающих технологий.

Для решения данного вопроса нами была разработана Программа развития ДООУ на период с 2019 по 2023 гг., где были четко выделены основные цели и задачи работы дошкольной организации по сохранению здоровья воспитанников. На сегодняшний день мы уже реализовали

ряд направлений данной программы. В частности, определили ряд педагогов, которым необходимо пройти курсы повышения квалификации по проблеме здоровьесбережения в ДОУ.

Для повышения качества образовательных услуг нами была создана рабочая группа по разработке и внедрению инновационных рабочих программ. Примером таких программ могут служить инновационная программа по физической культуре для детей 3–4 лет «Развитие инновационной деятельности здоровьесберегающих технологий в ДОУ для детей 3–4 лет»; программа логопедической направленности «Рабочая программа коррекционной помощи учителя-логопеда для детей 3–4 лет, имеющих ОНР (общее недоразвитие речи)». Для детей с особыми образовательными потребностями разработана «Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования», на основе которой выстраиваются индивидуальные образовательные маршруты.

С целью снижения травматизма во время прогулок в июне – июле 2019 г. мы при поддержке Департамента образования администрации г. Южно-Сахалинска и привлечения внебюджетных средств приобрели и установили современные игровые конструкции на все прогулочные участки, а также уложили на всех участках резиновое покрытие. В ряде групп было установлено современное мультимедийное оборудование для возможности просмотра материалов здоровьесберегающей направленности. Сегодня у нас идет решение вопроса по закупке и установке оборудования для кислородных коктейлей. Продолжается совершенствование материально-технической базы спортивного зала, а также спортивных уголков групп современным оборудованием.

Однако мы понимаем, что сохранение и обогащение здоровья воспитанников зависит не только от материально-технического оснащения, но и от компетентности педагогов, работающих в ДОУ, поэтому мы совместно с заместителем заведующего по воспитательной и методической работе определили ряд направлений, по которым педагогам предстоит пройти курсы повышения квалификации.

В нашем дошкольном учреждении, наряду с обязательными занятиями физической культурой, реализуется доля дополнительных образовательных программ спортивной направленности: «Волейбол», «Баскетбол», «Кудо с элементами спортивной гимнастики», «Горные лыжи», «Теннис», «Йога», «Футбол», «Черлидинг». В наших планах, согласно программе развития учреждения, внедрение таких видов спорта, как хоккей и беговые лыжи. Для более эффективной реализации данных секций мы привлека-

ем тренеров из других организаций, таких как СДЮСШОР летних видов спорта, СДЮСШОР зимних видов спорта, МБУ «Спортивный город», МБОУ СОШ № 16 г. Южно-Сахалинска, СРСОО «Спортивный клуб "Неваляшка"», СОСОО «Сахалинская федерация большого тенниса», СТК «Горный воздух», Областное государственное автономное учреждение «Спортивная школа "Кристалл"».

Как отмечалось ранее, немаловажную роль в развитии дошкольника играет создание благоприятной психоэмоциональной среды. В рамках реализации программы по созданию здоровьесберегающей среды в нашем ДОУ идет активная работа по разработке и внедрению в образовательный процесс программ, способствующих снятию психоэмоционального напряжения, тревожности и агрессивности воспитанников. Так, психологом разработана программа «Радуга настроения», целью которой является помощь детям в преодолении психического напряжения, снятие стресса и тревожности. Для более комплексного решения данного вопроса в ДОУ была оборудована сенсорная комната, которая выступает неотъемлемым компонентом эмоциональной стабилизации.

Многие психологи подчеркивают важную роль театрализованной и музыкальной деятельности в формировании всесторонне развитой личности. В МАДОУ № 36 «Мальвина» ведется активная работа и в этих направлениях, музыкальным педагогом разработана программа кружка по театрализованной деятельности «В гостях у сказки» и программа по развитию музыкальных способностей «Домисолька».

Стоит отметить, что работа в рамках реализации здоровьесберегающих технологий началась в нашем учреждении еще в 2015 г., однако наиболее полное развитие она получила в этом году. Уже сейчас мы можем с уверенностью говорить о том, что число воспитанников, ориентированных на здоровый образ жизни и занятие спортом, растет. Об этом говорят данные ежегодных мониторингов и анализ показателей заболеваемости в ДОУ.

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования нами были сформулированы следующие выводы:

1. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ – это прежде всего работа, направленная на поддержание, обогащение и сохранение здоровья воспитанников, педагогов и родителей, то есть всех субъектов образовательного процесса.

2. Главной целью реализации здоровьесберегающих технологий в дошкольном учреждении выступает воспитание валеологической

культуры и компетентности, которые помогут воспитаннику в дальнейшем более эффективно использовать знания о поддержании и сохранении здоровья, а также самостоятельно ставить и решать задачи здорового образа жизни.

3. Согласно ФГОС ДО, решение задач по здоровьесбережению должно быть интегрировано во все образовательные области. Оно должно стать одним из важнейших компонентов воспитательной работы педагога.

Исходя из предыдущего положения следует, что основной задачей руководителя дошкольного учреждения является создание следующих условий по реализации здоровьесберегающих технологий: 1) укрепление здоровья детей и физического развития; 2) отслеживание эффективности составляемого режима двигательной активности, а также системы закаливания с учетом сезона и возраста; 3) обеспечение необходимого оборудования для кварцевания помещений и подбор мебели соответственно антропометрии; 4) отслеживание профилактики простудных заболеваний; 5) обеспечение организации проведения физических упражнений на свежем воздухе в разные периоды года.

4. Анализ нашей деятельности по реализации программы развития дошкольного учреждения и эффективности использования здоровьесберегающих технологий в условиях МАДОУ № 36 «Мальвина» позволяет утверждать, что роль руководителя в рамках реализации данного направления является эффективной и востребованной, так как его заинтересованность и активность в развитии ДОУ являются немаловажным фактором при создании благоприятных условий по сохранению и совершенствованию здоровья воспитанников, их родителей и педагогов.

Список использованных источников

1. Веракса Н. Е., Комарова Т. С., Васильева М. А. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования. М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. 304 с.
2. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте. М. : Просвещение, 1992. 342 с.
3. Змановский Ю. Ф. Воспитание здорового ребенка: физиологический аспект // Дошкольное воспитание. 1993. № 9. С. 34–36.
4. Антонов Ю. Е., Кузнецова М. Н. Здоровый дошкольник: социально-оздоровительная технология XXI века. М. : Гардарики, 2008. 164 с.
5. Безруких М. М. Здоровьесберегающая образовательная среда и факторы, препятствующие ее созданию // Человек и образование. 2012. № 2 (31). С. 10–16.
6. Казин Э. М., Касаткина Н. Э. Научно-методологические и организационные подходы к созда-

нию региональной программы «Образование и здоровье» // Валеология. 2004. № 4. С. 6–10

7. Сухарева А. Г., Цыренова Н. М. Концептуальная модель здоровьесберегающей образовательной технологии в современной школе. М. : Современная гуманитарная академия, 2007. С. 10–45.

8. Волошина Л. Н. Организация здоровьесберегающего пространства. Взаимодействие пед. колледжа и дошкольных учреждений // Дошкольное воспитание. 2004. № 1. С. 114–117.

Поступила 03.09.2019;
принята к публикации 18.09.2019.

Об авторе:

Ванштейн Лидия Юрьевна, аспирант, направление подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки, ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет» (693008, Россия, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, д. 290), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0506-0304>, lidiya_vanshtein@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Veraksa N.E., Komarova T.S., Vasilyeva M.A. From birth to school. Basic General education program of preschool education. Moscow, Mosaic-synthesis, 2010. 304 p. (in Russ.)
2. Davydov V.V. Genesis and development of personality in childhood. Moscow, Education, 1992. 342 p. (in Russ.)
3. Zmanovsky Yu.F. Education of a healthy child: physiological aspect. *Doshkol'noe vospitanie* = Preschool education. 1993; 9: 34–36. (in Russ.)
4. Antonov Yu.E., Kuznetsova M.N. Healthy preschooler: social and health technology of the XXI century. Moscow, Gardariki, 2008. 164 p. (in Russ.)
5. Bezrukikh M.M. Health-Saving educational environment and factors impeding its creation. *Chelovek i obrazovanie* = People and education. 2012; 2 (31): 10–16. (in Russ.)
6. Kazin E.M., Kasatkina N.E. Scientific-methodological and organizational approaches to the creation of the regional program “Education and health”. *Valeologiya*. 2004; 4: 6–10. (in Russ.)
7. Sukhareva A.G., Tsyrenova N.M. Conceptual model of health-saving educational technology in modern school. Moscow, Modern humanitarian Academy, 2007. P. 10–45. (in Russ.)
8. Voloshina L.N. Organization of health-saving space. The interaction of Ped. College and pre-school institutions. *Doshkol'noe vospitanie* = Preschool education. 2004; 1: 114–117. (in Russ.)

Submitted 03.09.2019;
revised 18.09.2019.

About the author:

Lidiya Yu. Vanshteyn, Postgraduate, directions 44.06.01 education and pedagogy, Sakhalin State University (290 Lenina St., Yuzhno-Sakhalinsk, 693008,

Russia), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0506-0304>, lidiya_vanshtein@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 378(045)

Развитие теоретического мышления студентов педагогического вуза средствами проектной деятельности

Н. А. Вдовина*, **Р. Д. Чуманина**, **М. А. Кечина**, **Т. В. Савинова**

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

*natalex-15@yandex.ru

Введение: в статье анализируются возможности развития теоретического мышления студентов как одного из значимых факторов успешной профессиональной деятельности будущего специалиста. Целью работы является исследование развития теоретического мышления и его компонентов посредством проектной деятельности обучающихся по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование.

Материалы и методы: при проведении исследования авторы использовали теоретический анализ педагогической литературы, психодиагностический метод – методика дифференцированного типа мышления (АРП) А. З. Зака, модифицированная Р. Атахановым, метод математической обработки и интерпретации полученных результатов, что позволило представить суть проблемы, ее актуальность, возможности решения в ходе подготовки будущих специалистов.

Результаты исследования: в результате проведенного исследования авторами доказано, что развитию теоретического мышления и его компонентов как одного из факторов, обеспечивающего высокий уровень подготовки современного специалиста, способствует систематическое включение студентов в проектную деятельность.

Обсуждение и заключения: статья раскрывает научные представления о сущности теоретического мышления, его структурных компонентах, его роли в подготовке специалистов для современной системы образования. Представлено эмпирическое исследование, направленное на выявление влияния проектной деятельности, на развитие теоретического мышления. Доказано ее положительное воздействие на развитие теоретического мышления студентов. Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что данные позволяют обосновать целесообразность использования в образовательном процессе современных технологий, в частности проектной деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, теоретическое мышление, содержательный анализ, содержательное планирование, рефлексия, учебно-профессиональные задачи.

Благодарности: исследование выполнено в рамках Программы внутривузовских грантов ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (тема «Составление базы данных «Психолого-педагогические проекты»).

Development of theoretical thinking of students of a pedagogical university by means of design activity

N. A. Vdovina*, **R. D. Chumanina**, **M. A. Kechina**, **T. V. Savinova**

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

*natalex-15@yandex.ru

Introduction: the article analyzes the possibilities of developing theoretical thinking as one of the significant factors in the successful professional activity of a future specialist. The aim of the work is to study the development of theoretical thinking and its components through project activities of students in the field of preparation of Psychological and pedagogical education.

Materials and Methods: during the study, the authors used the theoretical analysis of pedagogical literature, psychodiagnostic method-the method of differentiated type of thinking (ARP) of A. Z. Zak, modified by

R. Atakhanov, the method of mathematical processing and interpretation of the results, which allowed to present the essence of the problem, its relevance, the possibility of solving in the course of training future specialists.

Results: as a result of the study, the authors proved that the systematic inclusion of students in project activities contributes to the development of theoretical thinking and its components, as one of the factors ensuring a high level of training of a modern specialist.

Discussion and Conclusions: the article reveals scientific ideas about the essence of theoretical thinking, its structural components, its role in training specialists for the modern education system. An empirical study aimed at identifying the impact of project activities on the development of theoretical thinking is presented. Its positive influence on the development of theoretical thinking of students is proved. The practical significance of the results is that the data allow to justify the feasibility of using modern technologies in the educational process, in particular project activities.

Key words: project activity, theoretical thinking, meaningful analysis, meaningful planning, reflection, educational and professional tasks.

Acknowledgments: the research was carried out as part of the Intra-Institute Grants Program of Mordovian State Pedagogical Institute (theme «Compilation of the database «Psychological and pedagogical projects»).

Введение

Интенсивные преобразования в общественно-экономическом развитии страны требуют совершенствования подготовки выпускников педагогических вузов. Для обеспечения высокой конкурентоспособной личности студентам следует формировать и развивать у себя соответствующие качества: мыслительные способности, коммуникативные навыки, организаторские навыки, личностные качества, такие как подвижность, готовность к изменениям, умение быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям, профессиональная направленность, личностная готовность действовать [1]. Исследователи отмечают, что у них должны быть развиты компетентность и профессиональная мобильность, целеустремленность и уверенность в своих силах, стремление к самосовершенствованию, владение навыками самообразования и повышения квалификации, инициативность, предприимчивость и деловитость, самоорганизация и самодисциплина, способность к принятию нестандартных решений, личная ответственность, эмоциональная устойчивость и коммуникабельность¹ [2].

Увеличивается потребность современной школы в специалистах психолого-педагогического направления – творчески мыслящих, активных, способных компетентно решать проблемы обучения и воспитания. Однако выбор оптимальной стратегии профессиональной деятельности на основе анализа и обобщения полученной информации оказывается невозможным при низком уровне развития теоретического

мышления. В связи с чем актуализируется необходимость поиска новых эффективных средств развития теоретического мышления студентов педагогических вузов. Развитое теоретическое мышление позволяет осуществлять разумный выбор целей, средств, способов их достижения на основе понимания реальной ситуации, учета объективных условий, своих возможностей, критической оценки собственной деятельности и ее результатов.

Обзор литературы

Фундаментальное исследование теоретического мышления в современной психологии осуществлено В. В. Давыдовом. Он считал, что данный вид мышления дает знания не о единичном случае, а о взаимосвязанных явлениях, образующих целостную систему, позволяет раскрывать внутренние зависимости, которые невозможно пронаблюдать [3]. Ученый, характеризуя теоретическое мышление, отмечал, что это процесс воспроизводства законов и принципов объективного существования предметов, поиск и раскрытие условий их происхождения. Оно включает в себя содержательный анализ, планирование, рефлексию [4].

Содержательный анализ направлен на поиск и выделение в предмете или решаемой задаче основного и генетически исходного отношения. Содержательное планирование заключается в поиске и построении системы потенциально возможных действий, соответствующих главным условиям решаемой задачи. Содержательная рефлексия предполагает рассмотрение человеком существенных оснований собственных действий, выявление общих способов решения поставленной задачи.

Все перечисленные мыслительные действия взаимосвязаны. Планирование тесно свя-

¹ Шукшина Т. И., Замкин П. В., Парватова И. И. Развитие системы научно-исследовательской и проектной деятельности студентов в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 4 (16). С. 86.

зано с анализом и рефлексией, а анализ опирается на рефлексию. Они позволяют строить содержательные абстракции и обобщения. Существенным показателем развития теоретического мышления является способность ориентироваться в содержании проблемы путем ее анализа, опирающегося на рефлексию и внутренний план действий.

В. П. Андронов пишет, что теоретическое мышление направлено на познание внутренней сути объектов и явлений, разъяснение возникновения осматриваемой системы, считает его диалектическим, постигающим, способным проникать в суть предметов и явлений, обнаруживать главные качества и взаимосвязи [5]. М. С. Веджетти считает, что оно способно уловить существенные черты любого объекта или события. Задача его развития в современной системе образования является актуальной [6].

С точки зрения И. М. Гололобовой, Б. В. Сергеевой, теоретическое мышление воспроизводит основные законы существования объектов и выявляет обстоятельства их возникновения. Включает такие мыслительные действия, как составление плана, анализ ситуации, рефлексию [7].

Е. В. Шевченко с соавторами, рассматривая структуру теоретического мышления, отмечают, что, мысля теоретически, выполняя действия моделирования, анализа и рефлексии, человек, решая познавательные задачи, получает теоретические знания, основанные на закономерностях изучаемого явления. Опираясь на такие знания, он может приспособляться к окружающим условиям, изменять их в соответствии со своими целями, решать практические задачи творчески [8].

Р. Д. Чуманина, анализируя проблему формирования рефлексивных умений педагога, указывает, что содержательная рефлексия обеспечивает сознательное отношение субъекта к своей деятельности, помогает глубоко осмыслить решаемую задачу, обеспечивает тщательный анализ проблемы и без рефлексивной проработки профессиональные знания не становятся непосредственным руководством к действию [9].

Согласно Н. Г. Киселевой, А. Н. Зиннатуллиной, теоретическое мышление основано на теоретических размышлениях и выводах, они направлены на нахождение общих закономерностей, позволяют выдвигать различные гипотезы, проверять и заменять одни гипотезы другими, в конечном итоге получать объективные результаты и адекватно решать практические задачи [10].

Рассматривая роль эмпирического и теоретического мышления в процессе обучения практических психологов, Г. П. Логинова и В. В. По-

номарева полагают, что именно теоретический тип мышления ведет за собой становление профессионально значимых качеств личности в процессе обучения практического психолога [11].

Анализ научных работ показывает, что теоретическое мышление рассматривается как мышление, основанное на углубленном рассмотрении предметов, на познание внутренней сути объектов и явлений, раскрытии их единых и значительных свойств, его основные компоненты: содержательная рефлексия, содержательный анализ, внутренний план действий.

Для развития теоретического мышления широко используются учебно-профессиональные задачи. Однако И. В. Жуланова считает, что его развитию будет способствовать деятельность студентов по выполнению проектов и микропроектов, позволяющая глубоко усвоить определенный теоретический материал, формирующая умения поиска необходимой информации, добывания знаний, обобщения и систематизации. В рамках проектной деятельности создаются предпосылки не только для развития исследовательской компетентности, но и теоретического, творческого мышления будущего специалиста. Анализ структуры проектной деятельности показывает, что она включает постановку проблемы, выдвижение гипотез, выбор наиболее оптимального и психологически обоснованного способа ее решения, планирование и реализацию плана работы, рефлексию результатов собственных действий [12].

Многие исследователи подчеркивают, что в условиях нового образовательного стандарта высшего образования усиливаются требования к исследовательскому научно-творческому компоненту профессиональной деятельности будущих педагогов, формированию проектного и исследовательского мышления, и указывают на необходимость активного включения студентов в научно-исследовательскую и проектную деятельность [2; 13].

Практическая деятельность в рамках проекта включает, как правило, несколько этапов. На подготовительном этапе осуществляется разработка программы, осуществляется подбор методического материала для работы с учащимися, педагогами и по необходимости с родителями. Далее осуществляется формирование группы учащихся, имеющих те или иные проблемы, осуществляется первичная психодиагностика, уточняется суть проблемы, выявляются ее причины. На основании полученных данных разрабатывается программа развивающих занятий для учащихся и необходимые мероприятия для педагогов и родителей.

В процессе обучения студенты выполняли следующие проекты «Программа развития эмпа-

тии младших школьников средствами сказкотерапии», «Прогулка в сказочном лесу: программа развития познавательных процессов детей старшего дошкольного возраста», «Программа развития карьерных ориентаций старшеклассников в факультативной деятельности», «Программа развития коммуникативной толерантности студентов среднего профессионального образования», «Программа развития личностной готовности будущего педагога к инновационной деятельности в процессе изучения психологических дисциплин» и целый ряд микропроектов.

Т. И. Шукшина, П. В. Замкин, И. И. Парватова отмечают, что самостоятельная исследовательская и проектная деятельность, коллективное обсуждение, проблемные дискуссии, защита проектов – не только дополняют профессионально-педагогическую подготовку, но и формируют профессиональную позицию будущего педагога, развивают научное мышление, гибкость, умение видеть проблемы, противоречия, формирует открытость новому опыту и знанию². Мы полагаем, что эти виды деятельности оказывают стимулирующее воздействие на развитие теоретического мышления.

Учитывая вышесказанное, можно отметить, что развитие теоретического мышления студентов является значимой и актуальной задачей и в качестве средства его развития целесообразно использовать проектную деятельность.

² Шукшина Т. И., Замкин П. В., Парватова И. И. Развитие системы научно-исследовательской и проектной деятельности студентов в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 4 (16). С. 87.

Материалы и методы

Участниками исследования явились студенты психолого-педагогического направления подготовки ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» в количестве 56 человек. В первую группу вошли студенты, активно включающиеся в проектную деятельность, во вторую – не выполняющие данный вид деятельности. Главной задачей исследования являлось выявление уровня развития теоретического мышления и его составляющих: содержательного анализа, планирования, рефлексии двух групп испытуемых.

Для исследования особенностей развития теоретического мышления студентов использовалась методика дифференцированного типа мышления (АРП) А. З. Зака, модифицированная Р. Атахановым. Она позволила определить уровни развития содержательного анализа, планирования, рефлексии и общий уровень развития теоретического мышления. Испытуемым был предложен континуум задач из основной части методики. Задачи разбиты на три блока, по четыре в каждом. По результатам решения задач первого блока оценивался уровень развития анализа, второго – планирования, третьего – рефлексии. На основании количественной и качественной оценки решения диагностических задач были выделены уровни развития теоретического мышления студентов: высокий, средний, низкий, очень низкий.

Результаты исследования

Обобщенные показатели эмпирического исследования представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Показатели развития компонентов теоретического мышления студентов

Компоненты теоретического мышления	Группа	Уровни развития компонентов							
		высокий		средний		низкий		очень низкий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Содержательный анализ	первая	8	28,6	13	46,4	5	17,9	2	7,1
	вторая	2	7,1	9	32,2	13	46,4	4	14,3
Содержательное планирование	первая	10	35,7	11	39,3	5	17,9	2	7,1
	вторая	3	10,7	7	25	12	42,8	6	21,5
Содержательная рефлексия	первая	9	32,2	14	50	3	10,7	2	7,1
	вторая	1	3,5	6	21,5	13	46,4	8	28,6

Примечание: первая группа – студенты, активно участвующие в проектной деятельности; вторая группа – студенты, не принимающие участие в проектной деятельности или принимающие эпизодически.

Анализ показателей исследования свидетельствует о том, что студенты первой группы, активно включающиеся в проектную деятельность, имеют более высокие показатели по ком-

понентам теоретического мышления. По содержательному анализу показатели высокого уровня в первой группе выше, чем во второй на 21,5 %; средние выше на 14,2 %; низкие, напро-

тив, ниже, чем во второй – на 28,5 %, очень низкие – 7,2 %.

Следует отметить, что развитие мыслительного действия анализа оценивалось по степени осмысленности установленных проблем и противоречий в каждой задаче, выяснении основных причин, способствовавших их возникновению. Решая задачи, студенты первой группы выделяли возрастные и индивидуальные особенности ученика, мотивы учебной деятельности, рассматривали адекватность способов воздействия на ребенка со стороны педагогов и родителей. Пытались определить внутреннюю причину каждой проблемы, старались отразить их взаимовлияние. Во второй группе решение задач было ориентировано на внешние признаки, не отражающие сущность проблемы, индивидуальные особенности, мотивы не рассматривались.

Содержательное планирование оценивалось по степени адекватности, целесообразности предлагаемых путей решения проблемы. В первой группе на высоком уровне результат выше на 25 %, на среднем – 14,3 %, низком уровне показатели ниже на 24,9 % и на очень низком – 14,4 %. Студенты первой группы выделяли обоснованные гипотезы решения проблемы, прогнозировали дальнейшее развитие личности ребенка, выстраивали последовательный план действий, аргументировали его. У вторых чаще всего четкая линия планирования не прослеживалась, они действовали методом проб и ошибок, набор воздействий носил случайный характер, прогноз развития не рассматривался.

Для диагностики уровня развития рефлексии студентам предлагалось сгруппировать задачи по особенностям представленных проблем. В первой группе испытуемые успешно абстрагировались от второстепенных способов классификации, от несущественных признаков, выделяли главные причины. Кроме этого, они осуществляли аргументацию проблем и обосновывали собственные действия. Во второй группе классификация осуществлялась на основе признаков, не отражающих суть проблемы, последствия собственных действий не продумывались в должной мере.

Таблица 2

Общий показатель развития теоретического мышления студентов

Группа	Уровни развития теоретического мышления							
	высокий		средний		низкий		очень низкий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Первая	9	32,2	13	46,4	4	14,3	2	7,1
Вторая	2	7,1	8	28,7	12	42,7	6	21,5

Анализ полученных данных, представленных в таблице 2, свидетельствует о том, что показатели развития теоретического мышления студентов первой группы существенно превосходят показатели второй группы. Высокий уровень – на 25 %, средний – на 17,7, низкий – на 28 % и очень низкий – на 14,4 %. Следовательно, в первой группе студенты демонстрировали целостное видение проблемы, осуществляли ее системный анализ, находили адекватные способы ее решения, ориентированные на перспективу, осуществляли рефлексивные действия. Перечисленные признаки указывают на функционирование у них мышления теоретического уровня. Во второй группе при решении задач ориентация осуществлялась на формальные признаки, на конкретную ситуацию, использовалось простое сравнение проблем, намеченные воздействия часто оказывались нецелесообразными, рефлексивные действия использовались редко. Это говорит о том, что у студентов мышление преимущественно функционирует на эмпирическом уровне, которое не обеспечивает оптимального решения учебных задач, а в будущем и профессиональных.

Для подтверждения эмпирических данных о наличии различий между показателями испытуемых первой группы (студенты активно участвующие в проектной деятельности) и второй группы (студенты, не выполняющие проектную деятельность) использовался критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера. По компонентам: «содержательный анализ» – $\phi^*_{эмп} = 2.765$; «содержательное планирование» – $\phi^*_{эмп} = 3.042$; «содержательная рефлексия» – $\phi^*_{эмп} = 4.569$; по общему показателю развития теоретического мышления – $\phi^*_{эмп} = 3.648$. Полученные эмпирические значения ϕ^* по каждому критерию находятся в зоне значимости. На основании полученного результата можно сделать вывод, что уровень развития теоретического мышления в группе студентов, занимающихся проектной деятельностью, значительно превосходит его развитие у студентов, не включающихся в данный вид деятельности.

Таким образом, значительный потенциал влияния на развитие теоретического мышления студентов содержит в себе проектная деятельность. Целенаправленная организация такой работы будет способствовать развитию компонентов теоретического мышления содержательного анализа, содержательного планирования, содержательной рефлексии и в целом теоретического мышления будущего специалиста.

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование было направлено на изучение развития теоретического мыш-

ления посредством проектной деятельности. Его результаты свидетельствуют о положительном влиянии данного вида деятельности на его развитие. У студентов, систематически выполняющих проектную деятельность, проявляются мыслительные действия, позволяющие рассматривать проблемы как взаимосвязанные явления, составляющие целостную систему, они дают возможность раскрывать внутренние существенные зависимости, которые носят скрытый характер и непосредственно наблюдаться не могут. Высокий уровень развития теоретического мышления будет способствовать пониманию реальной ситуации, проблемы, умению учитывать объективные условия, собственные возможности, объективно оценивать результаты своей деятельности. Мы полагаем, что уровень развития теоретического мышления можно рассматривать как один из факторов эффективности обучения.

В заключение можно сделать следующие выводы:

1. Теоретическое мышление – это процесс воспроизводства законов и принципов объективного существования предметов, поиск и раскрытие условий их происхождения, оно направлено на познание внутренней сути объектов и явлений. Основными компонентами его структуры являются содержательный анализ, планирование, рефлексия.

2. Существенный показатель развития теоретического мышления – способность ориентироваться в содержании проблемы путем ее анализа, опирающегося на рефлексивную и внутренний план действий.

3. Эмпирическое исследование показало, что значимой деятельностью для развития теоретического мышления студентов является проектная деятельность, предполагающая определение проблемы, выбор психологически обоснованного способа ее решения, планирование и рефлексивные результаты собственных действий.

4. Студенты, систематически занимающиеся проектной деятельностью, в ходе эмпирического исследования демонстрировали целостное видение проблемы, осуществляли ее всесторонний анализ, предлагали более адекватные способы решения проблемы, осуществляли рефлексивные действия. Все это указывает на высокий уровень развития теоретического мышления.

5. Студенты, не имеющие опыта проектной деятельности при решении учебных задач, выделяли только формальные признаки проблемы, ориентировались на конкретную ситуацию, предлагали воздействия, не учитывающие внутренние причины проблемы, редко использовали рефлексивные действия.

6. Одним из средств развития теоретического мышления на этапе обучения в вузе является систематическое включение студентов в проектную деятельность.

Список использованных источников

1. Буянова И. Б. Технологии управления развитием карьеры студентов в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 4 (12). С. 7–11.

2. Шукина Т. И., Замкин П. В., Парватова И. И. Развитие системы научно-исследовательской и проектной деятельности студентов в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 4 (16). С. 84–89.

3. Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления. М. : Научный мир, 2005. 239 с.

4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Академия, 2004. 283 с.

5. Андронов В. П. Теоретическое мышление как основа творческого потенциала личности // Сборник конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 2. С. 16–21.

6. Веджетти М. С. Значение теоретического мышления для решения проблем современного образования и развития самопознания человека // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 42–50.

7. Гололобова И. М., Сергеева Б. В. Формирование теоретического мышления младших школьников на уроках математики // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 6–2. С. 203–208.

8. Шевченко Е. В., Коржуев А. В., Хлопенко В. Г. Теоретическое мышление и его структура [Электронный ресурс] // Сибирский медицинский журнал. 2002. № 5. С. 103–107. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-myshlenie-i-ego-struktura> (дата обращения: 15.09.2019).

9. Чуманина Р. Д. Формирование рефлексивных умений будущего педагога // Педагогическая наука и образование: проблемы, региональные особенности и перспективы развития : всероссийская научно-практическая конференция – Осовские чтения, 11–12 октября 2006 г. [материалы]: в 3 ч. Ч. 3; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2006. С. 37–40.

10. Киселева Н. Г., Зиннатуллина А. Н. Теоретическое и практическое мышление [Электронный ресурс] // Современное состояние, проблемы и перспективы развития механизации и технического сервиса агропромышленного комплекса : матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Казань, 15–16 мая 2018 г.) / ред. Д. И. Файзрахманов. Казань : Изд-во Казанского ГАУ, 2018. С. 158–160. URL: <https://elibrary.ru/download/>

elibrary_35462474_86259896.pdf (дата обращения: 12.09.2019).

11. *Логина Г. П., Пономарева В. В.* Роль эмпирического и теоретического мышления в процессе обучения практических психологов // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 41–47.

12. *Жуланова И. В.* Теоретическое мышление как ориентир исследования-проектирования психологического образования в вузе (Часть 2) // Мир науки. 2017. Т. 5. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/07PSMN517.pdf>. (дата обращения: 15.09.2019).

13. *Замкин П. В., Паршина Л. Г., Мирошкин В. В.* Организационно-педагогические условия развития научно-исследовательской деятельности студентов в процессе практико-ориентированной подготовки в вузе // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 4. С. 31–40.

*Поступила 10.10.2019;
принята к публикации 16.10.2019*

Об авторах:

Вдовина Наталья Александровна, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат психологических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2702-9685>, natalex-15@yandex.ru

Чуманина Раиса Дмитриевна, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат психологических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2692-7838>, chumaninard@mail.ru

Кечина Марина Александровна, старший преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5049-5932>, kechina30@yandex.ru

Савинова Татьяна Викторовна, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат психологических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1578-3274>, stanya2610@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Вдовина Наталья Александровна – научное руководство, определение замысла и методологии статьи, критический анализ и доработка текста.

Чуманина Раиса Дмитриевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, прове-

дение эмпирического исследования, подготовка первоначального варианта текста.

Кечина Марина Александровна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, проведение эмпирического исследования, анализ полученных результатов.

Савинова Татьяна Викторовна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, проведение экспертной оценки, обеспечение ресурсами.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Buyanova I.B. Technologies for managing career development of students in the educational process of a pedagogical university. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2012; 4 (12): 7–11. (In Russ.)

2. Shukshina T.I., Zamkin P.V., Porvatova I.I. Development of system of research and project activity of students in the conditions of multilevel system of the higher pedagogical education. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2013; 4 (16): 84–89. (In Russ.)

3. Davydov V.V. Activity theory of thinking. Moscow, Scientific World, 2005. 239 p. (In Russ.)

4. Davydov V.V. Problems of developing education. The experience of theoretical and experimental psychological research: textbook manual for university students. Moscow, Academy, 2004. 283 p. (In Russ.)

5. Andronov V.P. Theoretical thinking as the basis of the creative potential of a person. *Sbornik konferentsij NITS Sotsiosfera* = Conference collection SIC Sociosphere. 2014; 2: 16–21. (In Russ.)

6. Vedgetti M.S. The value of theoretical thinking for solving problems of modern education and the development of human self-knowledge. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological Science and Education. 2010; 4: 42–50. (In Russ.)

7. Gololobova I.M., Sergeeva B.V. Formation of theoretical thinking of younger schoolchildren at the lessons of mathematics. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki* = Scientific review. Pedagogical science. 2017; 6–2: 203–208. (In Russ.)

8. Shevchenko E.V., Korzhuev A.V., Khlopenko V.G. Theoretical thinking and its structure [Electronic resource]. *Sibirskij meditsinskij zhurnal* = Siberian medical journal. 2002; 5: 103–107. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-myshlenie-i-ego-struktura> (accessed 15.09.2019). (In Russ.)

9. Chumanina R.D. Formation of reflexive skills of the future teacher. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie: problemy, regional'nye osobennosti i perspektivy razvitiya* = Pedagogical science and education: problems, regional features and prospects of develop-

ment: all-Russian scientific and practical conference – Osovskie readings, 11–12 October 2006 [materials]: 3 hours 3; Mordov. state ped. in-t. Saransk, 2006. P. 37–40. (In Russ.)

10. Kiseleva N.G., Zinnatullina A.N. Theoretical and practical thinking [Electronic resource]. *Sovremennoe sostoyanie, problemy i perspektivy razvitiya mekhanizatsii i tekhnicheskogo servisa agropromyshlennogo kompleksa* = Current state, problems and prospects of development of mechanization and technical service of agro-industrial complex: mater. international scientific-practical conference (Kazan, May 15–16, 2018) / ed. D.I. Fayzrakhmanov. Kazan, Kazan state university, 2018. P. 158–160. Available at: https://elibrary.ru/download/eli-brary_35462474_86259896.pdf (accessed 12.09.2019). (In Russ.)

11. Loginova G. P., Ponomareva V.V. The Role of empirical and theoretical thinking in the training of practical psychologists. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological science and education. 2009; 1: 41–47. (In Russ.)

12. Zhulanova I.V. Theoretical thinking as a reference point of research-design of psychological education at high school (Part 2). *Mir nauki* = World of science. 2017; 5 (5). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/07PSMN517.pdf>. (accessed 15.09.2019). (In Russ.)

13. Zamkin P.V., Parshina L.G., Miroshkin V.V. Organizational and pedagogical conditions of development of research activity of students in the process of practice-oriented training at the University. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 9 (4): 31–40. (In Russ.)

*Submitted 10.10.2019;
revised 16.10.2019.*

About the author:

Natalia A. Vdovina, Associate Professor, Department of Psychology, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Psychology), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2702-9685>, natalex-15@yandex.ru

Raisa D. Chumanina, Associate Professor, Department of Psychology, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Psychology), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2692-7838>, chumaninard@mail.ru

Marina A. Kechina, Senior lecturer, Department of Psychology, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5049-5932>, kechina30@yandex.ru

Tatyana V. Savinova, Associate Professor, Department of Psychology, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Psychology), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1578-3274>, stanya2610@yandex.ru

Contribution of the authors:

Natalia A. Vdovina – scientific guidance, definition of the concept and methodology of the article, critical analysis and revision of the text.

Raisa D. Chumanina – theoretical analysis of the literature on the problem of research, empirical research, preparation of the original version of the text.

Marina A. Kechina – theoretical analysis of the literature on the problem of research, empirical research, analysis of the results.

Tatyana V. Savinova – theoretical analysis of the literature on the problem of research, expert evaluation, provision of resources.

*All authors have read and approved
the final manuscript.*

УДК 372.881.1: 81.42

Использование ресурсов Интернета для совершенствования языковой грамотности и речевых компетенций студентов технического вуза

О. Л. Данилова

*Лениногорский филиал ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева – КАИ»,
г. Лениногорск, Россия
danilovao@mail.ru*

Введение: в статье рассматриваются возможности использования интернет-ресурсов для повышения эффективности обучения русскому языку и культуре речи студентов в техническом вузе.

Материалы и методы: в процессе пролонгированного научно-методического исследования использовались методы сбора эмпирических данных (наблюдение, беседа), методы контроля и измерения (тесты, срезы), методы оценивания (анализ письменных работ и устной речи).

Результаты исследования: эффективность использования ресурсов Интернета на занятиях по русскому языку и культуре речи подтверждена результатами промежуточных аттестаций в контрольной и экспериментальных группах. Сформированность речевых компетенций демонстрируется качеством устных ответов и письменных работ студентов.

Обсуждение и заключение: негативное влияние Интернета на молодежь очевидно. Однако в сети есть и образцовые тексты, которые можно использовать для анализа, а тексты, далекие от идеала, – для критического разбора.

Ключевые слова: вербальные, невербальные, кодифицированные, анализ, жаргонизация.

Using Internet resources to improve language literacy and speech competency at a technical university

O. L. Danilova

*Leninogorsk branch Federal State Budgetary Educational Institution
of Higher Education «Kazan National Research Technical University
named after A. N. Tupolev – KAI», Leninogorsk, Russia
danilovao@mail.ru*

Introduction: the article considers the possibilities of using Internet resources to improve the effectiveness of teaching the Russian language and the culture of speech of students at a technical university.

Materials and Methods: there were used such methods of collecting empirical data as observation, conversation; control and measurement methods (tests, slices); evaluation methods (analysis of written works and oral speech) in the process of prolonged scientific and methodological research.

Results: in classes of the Russian language and culture of speech the effectiveness of using Internet resources is confirmed by the results of mid-term assessments in the control and experimental groups. The formation of speech competencies is demonstrated by the quality of oral answers and written works of students.

Discussion and Conclusion: the negative impact of the Internet on youth is obvious. However, in the network there are exemplary texts that can be used for analysis, and texts that are far from ideal can be used for critical analysis.

Key words: verbal, non-verbal, codified, analysis, jargon.

Введение

Современное состояние русского языка специалисты – теоретики и практики – оценивают как критическое, выделяя проблемы понижения уровня грамотности в молодежной среде, избыточных заимствований во всех областях жизни, жаргонизации и вульгаризации речи. Очевидно даже для неспециалиста, что филологи абсолютно правы: подтверждением тому могут служить устные и письменные речевые акты (тексты), созданные в различных функциональных стилях, транслируемые почти во всех речевых ситуациях. «Процесс размывания границ языковой нормы имеет массовый характер: его признаки обнаруживаются не только в речи среднестатистических носителей языка, но и в языке СМИ»¹ [1]. Негативные речевые процессы затрагивают также официально-деловой стиль и ситуации речи, связанные с профессиональной, бытовой, учебной сферами. Преподаватели в ву-

зе сталкиваются с проблемами языковой грамотности, недостаточной сформированности речевых компетенций студентов, со сложностями в дифференцировании ими кодифицированных и некодифицированных единиц языка.

Обзор литературы

Современные лингвисты-исследователи, рассматривая умения и навыки владения языком, определяют их по-разному. Так, О. П. Фесенко [2] различает «языковую грамотность» и «языковую компетенцию», которые формируются в школе, но вторая из них, как правило, нуждается в совершенствовании, которое должно осуществляться в процессе освоения дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузе. И если языковая грамотность (практическое владение нормами русского языка) достаточно сформирована в школе, то задачи преподавателя в вузе значительно облегчаются. В этом случае педагог имеет возможность сосредоточиться на практическом применении имеющихся умений и навыков в учебной, а затем и в профессиональной деятельности. Казалось бы, разграничение языковой грамотности и языковой компетенции бес-

¹ Данилова О. Л. Процесс размывания границ языковой нормы как социолингвистическая проблема // Вестник Казанского государственного технического университета им. А. Н. Туполева. 2013. № 1. С. 149.

спорно, однако, несмотря на эту видимую простоту, их дифференциация неоднозначна, о чем свидетельствуют различные точки зрения ученых. Так, в методической науке есть узкий и широкий подход к интерпретации языковой грамотности. Первый из них предполагает трактовку языковой грамотности в связи с практической, функциональной коммуникацией личности в социальных отношениях (Л. Дроздов). Широкая интерпретация языковой грамотности представлена в работах Б. С. Гершунского, где подчеркивается мысль о языке как средстве «личностного совершенствования, критерий образованности нации, социальной и культурной адекватности ее представителей»² [3], то есть определен социокультурный аспект понятия.

Анализируя причины снижения языковой грамотности, недостаточную сформированность у молодых людей речевых компетенций, ученые проявляют единодушие, называя и рассматривая лингвистические и экстралингвистические факторы. Например, исследователи А. О. Астафьева, А. Грабельников, Л. Закс, М. Жабский называют в качестве таких причин информатизацию общества, влияние медиакультуры на людей; Д. Быков и многие другие считают, что современные дети совсем не читают и мало пишут, ослабляя, таким образом, зрительную и механическую память [4], что негативно влияет на грамотность. Кроме того, различного рода «языковые интервенции»³ [5] (сленговые, иноязычные и пр.) отрицательно воздействуют на речевую деятельность молодых людей, при этом Интернет является чаще всего «проводником» данных интервенций. Именно поэтому считаем, что материалы интернет-источников должны привлекаться в процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» для лингвистического, стилистического, социокультурного анализа.

Материалы и методы

Сравнительное изучение уровня грамотности и сформированности речевых компетенций студентов проводилось с 2017 по 2019 гг. Тогда же складывалась система привлечения ресурсов Интернета на занятиях по русскому языку и культуре речи. Использовались методы сбора эмпирических данных (наблюдение, беседа), методы контроля и измерения (тесты, срезы), методы оценивания (анализ письменных работ и устной речи). На начальном этапе обучения дисциплине «Русский язык и культура речи» и перед

промежуточной аттестацией проводились аналогичные контрольные мероприятия: диктант, тестирование, собеседование, лингвистический и стилистический анализ текстов.

Результаты исследования

Система использования текстов, аудио- и видеоматериалов из сети Интернет на занятиях по русскому языку и культуре речи на сегодняшний день подтвердила свою эффективность. На протяжении трех лет все академические группы при изучении дисциплины нами разделялись следующим образом:

– контрольная группа, обучающаяся традиционно, т. е. практические задания давались из учебников, при подготовке устных ответов студентам рекомендовалось опираться на книжные и электронные источники;

– экспериментальная группа, где интенсивно привлекались материалы сети Интернет на всех этапах обучения (наряду с традиционными источниками обучения). К промежуточной аттестации студенты этой группы показывали лучшие результаты на контрольных мероприятиях (диктант, тестирование, лингвистический и стилистический анализ текстов, собеседование).

Отметим, что более плодотворная система работы с привлечением ресурсов Интернета по дисциплине «Русский язык и культура речи» является результатом научно-методической разработки автора. Рассмотрим основные элементы данной системы.

Ресурсы Интернета нами используются в рамках каждого тематического этапа изучения (наряду с традиционными упражнениями). На первом же занятии студенты получают задание: подготовить реферат об истории развития языка, основываясь на интернет-источниках (не менее трех) и учебных пособиях (один-два). В 100 % случаев возникает недоумение по поводу информации из Интернета (приведены различные периодизации, наблюдается нарушение хронологии и логики при описании языковых явлений). Таким образом, уже на начальном этапе у студентов начинает формироваться критическое отношение к информации, размещенной в сети, навыки поиска достоверных материалов.

При проработке материала по кодифицированным и некодифицированным языковым средствам студентам предлагается найти единицы, имеющие нелитературный характер (просторечия, жаргонизмы) в постах определенной группы социальной сети за конкретный день (например, группа Вконтакте «Типичный город», дата 1 октября 2019 года). Подобные задания способствуют совершенствованию культуры речи и процесса дифференциации нормированных и ненормированных слов и выражений.

² Гершунский Б. С. Грамотность для XXI века // Советская педагогика. 1990. № 4. С. 66.

³ Сорокина Л. П. Языковые интервенции как причины снижения грамотности у молодежи // Наука, образование и культура. 2018. № 3 (27). С. 27.

Широкие возможности для использования ресурсов Интернета дает рассмотрение темы «Нормы современного русского языка». После теоретического изучения данного материала и определения видов ошибок – лексических, морфологических, синтаксических, стилистических – в упражнениях учебников начинается работа с текстами из Интернета. Студентам предлагается два типа заданий: во-первых, проверить конкретный текст и сделать сплошную выборку встречающихся ошибок; во-вторых, найти по несколько примеров различных видов ошибок из текстов с электронной ссылкой на них. Выполнение этого задания неизменно приводит к групповым дискуссиям, поскольку 90 % студентов с легкостью находят нарушения различных норм, однако классифицировать вид ошибок способны лишь 50 % аудитории.

Изучение функциональных стилей русского языка предполагает обращение к текстам официально-делового, публицистического, научного, художественного, разговорного характера, а безграничность ресурсов Интернета обеспечивает разнообразие возможных заданий:

– найти небольшие тексты различных стилей и аргументированно определить их функциональную принадлежность;

– сделать стилистический анализ текстов, выбранных преподавателем из Интернета;

– рассмотреть особенности использования художественно-выразительных средств языка в публицистических и художественных отрывках, предложенных преподавателем по электронным ссылкам или найденным в сети студентами самостоятельно;

– сделать анализ текстов «внестилевого жанра» [6] – рекламы различной тематики с целью определения особенностей использованных языковых единиц и функций данных речевых отрезков.

При изучении речевой деятельности привлечение видеоматериалов Интернета целесообразно для демонстрации вербальных и невербальных средств общения. Как правило, студенты проявляют особую активность при «считывании» жестыкуляции, мимических проявлений и проксемических сигналов.

Заключительным заданием является составление речевого портрета личности. Студенты самостоятельно выбирают видео в Интернете – выступление заинтересовавшего их человека или интервью с ним. Для помощи в выполнении данного задания студентам дается план, в котором отражены все аспекты речевой деятельности и, по сути, все изученные разделы дисциплины (использование в речи различных лексических единиц, ошибочные словоупотребления,

богатство словаря, использование невербальных средств и пр.). Как правило, в группе 100 % студентов справляются с этим заданием, а 10–15 % выполняют его таким образом, что это становится своего рода исследовательской работой.

Обсуждение и заключение

Таким образом, для повышения уровня грамотности, формирования речевых компетенций студентов ресурсы «всемирной паутины» могут использоваться неограниченно и разнообразно. Можно бесконечно сетовать на негативное влияние Интернета на молодежь или попробовать использовать его как материал, средство и источник для изучения, формирования критического восприятия, и противостоять, таким образом, жаргонизации, вульгаризации современного русского языка.

Список использованных источников

1. Данилова О. Л. Процесс размывания границ языковой нормы как социолингвистическая проблема // Вестник Казанского государственного технического университета им. А. Н. Туполева. 2013. № 1. С. 149–151.

2. Фесенко О. П. Языковая грамотность и языковая компетенция в рамках вузовской дисциплины «культура речи» // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты : сб. материалов V Междунар. науч.-метод. конференции. Омск, 2019. С. 112–115.

3. Гершунский Б. С. Грамотность для XXI века // Советская педагогика. 1990. № 4. С. 60–64.

4. Сорокина Л. П. Языковые интервенции как причины снижения грамотности у молодежи // Наука, образование и культура. 2018. № 3 (27). С. 27–29.

5. Быков Д. Л. Пропавшая грамота // Думание мира: рецензии, статьи, эссе. СПб. : Лимбус Пресс, 2009. С. 184–187.

6. Данилова О. Л. Рекламный текст: коммуникативный, языковой и аксиологический аспекты // Гуманитарные науки и образование. 2018. т. 9. № 4 (36). С. 139–143.

*Поступила 18.09.2019;
принята к публикации 27.09.2019.*

Об авторе:

Данилова Оксана Леонидовна, доцент кафедры естественнонаучных и гуманитарных дисциплин Лениногорского филиала ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева-КАИ» (423250, Россия, г. Лениногорск, пр. Ленина, 22), кандидат филологических наук, danilovao@mail.ru

*Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.*

References

1. Danilova O.L. The process of eroding the boundaries of the language norm as a socio-linguistic problem. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta im. A.N. Tupoleva* = Bulletin of Kazan State Technical University named after A.N. Tupolev. 2013; 1: 149–151. (in Russ.)
2. Fesenko O.P. Language literacy and language competence in the framework of the university discipline “speech culture”. *Problemy modernizatsii sovremennogo vysshego obrazovaniya: lingvisticheskiye aspekty: sb. materialov V Mezhdunar. nauch.-metod. konf.* = Problems of modern-ization of modern higher education: linguistic aspects: a collection of materials of the V International Scientific and Methodological. Omsk, 2019. P. 112–115. (in Russ.)
3. Gershunsky B.S. Literacy for the 21st Century. *Sovetskaya pedagogika* = Soviet pedagogy. 1990; 4: 60–64. (in Russ.)
4. Bykov D.L. Missing Certificate. *Dumaniye mira: retsenzii, stat'i, esse* = Thinking of the world: reviews, articles, essays. St. Petersburg, Limbus Press, 2009. P. 184–187. (in Russ.)
5. Sorokina L.P. Language Interventions as Causes of Youth Literacy Decrease. *Nauka, obrazovaniye i kultura* = Science, education and culture. 2018; 3 (27): 27–29. (in Russ.)
6. Danilova O.L. Advertising text: communicative, linguistic and axiological aspects. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018. 9; 4 (36): 139–143. (in Russ.)

*Submitted 18.09.2019;
revised 27.09.2019.*

About the author:

Oksana L. Danilova, Associate Professor, Department of Natural Sciences and Humanities, Leninogorsk branch Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev-KAI» (22 Lenina St., Lenino-gorsk, 423250, Russia), Ph.D. (Philology), danilovao@mail.ru

*The author has read and approved
the final manuscript.*

УДК 372.851

Практико-ориентированные задачи как основа формирования мотивации у школьников к изучению геометрии в основной школе

Н. Н. Дербеденева^{1*}, С. Н. Дорофеев², Р. А. Утеева²

¹ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

²ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,
г. Тольятти, Россия

*nnderbedeneva@mail.ru

*Памяти Заслуженного деятеля науки и техники РФ
доктора физико-математических наук, профессора
Мантурова Олега Васильевича*

Введение: в работе исследуются проблемы формирования мотивационного компонента у учащихся в процессе обучения их геометрическим методам познания окружающего мира. Показано, что высокий уровень сформированности мотивационной составляющей в процессе обучения геометрии обуславливает высокий уровень освоения геометрических знаний. Предложена эффективная система практико-ориентированных задач, способствующих повышению уровня сформированности операционно-содержательного компонента процесса обучения школьников геометрии.

Материалы и методы: исследование проводилось на основе комплекса теоретических и эмпирических методов: системный анализ научно-методических источников и обобщение педагогического опыта; изучение и экспериментальное исследование инновационных образовательных технологий в обучении математике; обобщение, конкретизация.

Результаты исследования: представлена методическая система практико-ориентированных задач, обуславливающая повышение уровня сформированности у учащихся мотивационного компонента и, как следствие этого, повышение уровня осознанности восприятия школьниками основных способов и методов решения планиметрических задач при изучении геометрии в основной школе.

Обсуждение и заключение: разработанная система практико-ориентированных задач направлена как на формирование у школьников стремления к поиску оптимальных способов решения планиметрических

задач, так и на повышение уровня сформированности операционно-содержательного компонента, обуславливающего эффективное применение методов научного познания в процессе поиска решения задач и доказательства геометрических фактов, составляющих основы решения таких задач.

Ключевые слова: практико-ориентированные задачи геометрического характера, методы обучения решению геометрических задач и доказательства теорем, мотивационная составляющая процесса обучения, операционно-содержательный компонент учебно-познавательной деятельности учащихся основной школы.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева и МГПИ) по теме «Разработка модели практико-ориентированного курса геометрии в педагогическом вузе в контексте преемственности между школой и вузом».

Practice-oriented problems as a basis for the formation of motivation among students to study geometry at secondary school

N. N. Derbedeneva^{a}, S. N. Dorofeev^b, R. A. Uteeva^b*

^aMordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

^bToliatti State University, Toliatti, Russia

**nnderbedeneva@mail.ru*

Introduction: this paper examines the problems of formation of motivational component in students in the process of teaching them geometric methods of cognition of the world. It is shown that the high level of formation of the motivational component in the process of learning geometry causes a high level of development of geometric knowledge. An effective system of practice-oriented tasks that contribute to increasing the level of formation of the operational and content component of the learning process of schoolchildren is proposed.

Materials and Methods: the study was carried out on the basis of a set of theoretical and empirical methods: a systematic analysis of scientific and methodological sources and a generalization of pedagogical experience; study and experimental study of innovative educational technologies in teaching mathematics; generalization, concretization.

Results: the paper presents a methodological system of practice-oriented tasks, which causes an increase in the level of formation of students' motivational component and, as a consequence, an increase in the level of awareness of students' perception of the main ways and methods of solving planimetric problems in the study of geometry at secondary school.

Discussion and Conclusion: the developed system of practice-oriented problems is focused both on the formation of students' desire to find optimal ways to solve planimetric problems, and on increasing the level of formation of the operational-content component, which determines the effective use of scientific knowledge methods in the process of finding solutions to problems and proving geometric facts that form the basis of solving such problems.

Key words: practice-oriented problems of geometric nature, methods of scientific knowledge and methods of teaching to solve geometric problems and proof of theorems, motivational component of the learning process, operational and content component of educational and cognitive activity of secondary school students.

Acknowledgments: the research was carried out within the framework of a grant for conducting scientific research on priority areas of scientific activity of the partner universities on network interaction (Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on the theme «Development of a model of a practice-oriented course in geometry at a pedagogical university in the context of the continuity between the school and the university».

Введение

Современное образовательное пространство обладает достаточно широким арсеналом форм активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, обуславливающих повышение интереса к изучению предметных дисциплин [1]. Вместе с тем в Концепции развития математического образования, учитывая приоритетную роль математического знания, обозна-

чены существенные проблемы, затрагивающие мотивационный и содержательный компоненты современного состояния математического образования [2].

Целесообразность и практическая необходимость изучения отдельных математических фактов часто вызывает у учащихся сомнения. Понимание значимости математики в плане развития логико-аналитического и наглядно-образ-

ного мышления, формирования абстрактного восприятия, умения применять методы научного познания к изучению объектов реального мира и исследованию ситуаций, возникающих в окружающей обстановке, остаются за пределами изучения данного предмета [3]. Поэтому углубление и расширение содержания курсов алгебры и геометрии в основной школе требует разработки новых средств, форм и методов, способствующих повышению уровня осознанности восприятия новой учебной информации [4].

Обзор литературы

Мотивационный компонент в обучении математики является одним из важных и первостепенных направлений психолого-педагогических исследований. Изучением ее роли, содержания, видов мотивов, их развития и целенаправленного формирования занимались в разные годы Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. И. Божович, А. К. Маркова, Г. С. Абрамова, М. В. Матюхина, П. М. Якобсон и др. Учебная мотивация в большинстве случаев определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, в данном случае учебную деятельность. Основными факторами, влияющими на формирование положительной мотивации к учебной деятельности, по мнению Г. И. Саранцева, выступают содержание учебного материала и характер учебно-познавательной деятельности [5].

С наибольшими трудностями приходится сталкиваться школьным учителям в мотивации учащихся к изучению геометрии. Формирование мотивационного компонента учебной деятельности в изучении данного школьного предмета предлагается, в частности, посредством различных инновационных образовательных технологий: применение проблемных ситуаций, игровых технологий, кейс-методов и др. При этом на первый план в формировании познавательного интереса должна выступать практическая значимость содержания геометрического материала, то есть более широкие социальные мотивы. В данном случае неотъемлемым компонентом изучения курса геометрии становятся практико-ориентированные задачи, цель которых заключается в формировании умений действовать в социально-значимой ситуации.

Материалы и методы

Наше исследование проведено на основе комплекса теоретических и эмпирических методов: системный анализ научно-методических источников и обобщение педагогического опыта; изучение и экспериментальное исследование инновационных образовательных технологий в обучении математике; обобщение, конкретизация.

Результаты исследования

Изучаемый в современной школе геометрический материал обладает достаточно большим потенциалом, способствующим формированию и мотивационной составляющей, и операционно-содержательных компонентов процесса обучения [6]. Так, например, при изучении свойств прямоугольника возникает необходимость доказательства равенства диагоналей прямоугольника и их деления пополам в точке пересечения. Этот факт важный не только с точки зрения геометрии, но и с точки зрения обучения учащихся технологии распознавания геометрических образов [7]. Представление о прямоугольнике постепенно расширяется и углубляется у каждого школьника индивидуально по мере изучения его свойств. При этом определенные свойства этой геометрической фигуры возможно останутся не востребуемыми на практике, а некоторые станут жизненно необходимыми. Например, тот факт, что диагонали прямоугольника равны, широко используется в мебельном производстве. Для того чтобы вырезать полку, имеющую форму прямоугольника заданных размеров, мастер производства использует размеры полки и равенство диагоналей прямоугольника, поскольку использование только ширины и длины полки может привести к дефектам производства – полка будет иметь форму параллелограмма. Умение вычислять площадь прямоугольника по тем или иным параметрам позволяет тому же мастеру вычислять количество краски, необходимое для покраски полки, маляру – вычислить необходимое количество обоев для оклеивания стен, паркетчику – находить необходимое количество паркетного материала для покрытия пола, мастеру по навесным потолкам – определять количество материала, необходимого для обработки потолка в конкретном помещении.

Следует заметить, что вопрос, связанный с вычислением площади пола и количеством паркетного материала для его покрытия, – задача непростая хотя бы потому, что ее обобщения обладают достаточно высокой степенью абстрактности и связаны с топологическими задачами на замещения. Изучению этих задач были посвящены исследования профессора О. М. Мантурова.

Рассмотрим следующую ситуацию: *требуется облицевать кафельной плиткой, имеющей форму квадрата со стороной 20 см, стену помещения, имеющую форму прямоугольника, длина которого равна 20 м, а ширина 3 м.*

Процесс обучения школьников решению задач подобного рода следует разделить на четыре действия: 1) найти площадь плитки; 2) выразить площадь плитки в квадратных метрах; 3) найти площадь стены; 4) найти необходимое

количество плитки. Как известно, квадрат можно задать не только стороной, но и его диагональю. В этом случае практическая значимость задачи не меняется, а характер задачи усложняется. Чтобы в этом случае найти площадь, надо ее выразить через квадрат диагонали. Для этого необходимо получить формулу в общем виде и затем использовать ее.

Конечно, не каждую геометрическую задачу необходимо снабжать преамбулой практического значения. В процессе обучения школьников решению задач подобного рода мы формируем в их сознании потребность в умении находить способы решения не только геометрических задач с практическим содержанием, но и чисто геометрические задачи.

С целью формирования более прочного умения, позволяющего вычислять площадь квадрата в разных ситуациях, можно предложить серию следующих задач:

1. Найдите площадь квадрата, зная его диагональ $5\sqrt{2}$ см.

2. Найдите площадь квадрата, зная, что расстояние от точки пересечения его диагоналей до стороны равно 6 см.

3. Найдите площадь квадрата, зная, что расстояние от его вершины до диагонали квадрата равно 10 см.

4. Найдите длину диагонали квадрата, зная, что его площадь равна 9 см^2 .

Задачи на вычисление площади многоугольника приобретают большую значимость не только в решении практических задач отдельного производства или задач, связанных с дизайнерским оформлением помещений, но и в решении задач других сфер деятельности человека. Примером такой задачи может служить следующая: *Найти необходимое количество горючего, которое требуется для вспашки поля, имеющего форму прямоугольника со сторонами 3000 м и 4000 м. Зная, что на вспашку одного гектара земли расходуется в среднем 20 л горючего.* При обучении школьников решению таких задач важно обратить их внимание на те элементарные действия, которые следует выполнить в процессе решения задачи. В данном случае процесс решения будет состоять из трех действий: 1) найти площадь прямоугольника; 2) перевести площадь, выраженную в квадратных метрах, в площадь, выраженную в гектарах; 3) найти количество горючего. Заметим, что прямоугольник может быть задан не только сторонами, но и другими элементами, например, шириной и диагональю. Тогда задача приобретет другой характер, но смысл остается прежним: *найти необходимое количество горючего, которое требуется для вспашки поля, имеющего форму прямоугольника со стороной 3000 м и диагональю*

5000 м. Зная, что на вспашку одного гектара земли расходуется в среднем 20 л горючего. Характер задачи изменился, она стала более сложной. Для того чтобы вычислить площадь прямоугольника, надо знать вторую сторону, а для этого необходимо использовать теорему Пифагора.

Как показывает опыт, наиболее продвинутые учащиеся сначала выводят формулу, позволяющую находить площадь прямоугольника в общем виде по стороне и диагонали, а потом переходят к вычислениям в конкретном случае. Таким образом, мы формируем в их сознании потребность в обобщении и обосновании новых для них геометрических фактов как результатов самостоятельной творческой деятельности.

Как известно, логически правильно построенное обобщение – это свидетельство достаточно высокого уровня сформированности операционно-содержательного компонента. При решении подобных практических задач часто встречаются задачи на вычисления, связанные с объектами, имеющими форму параллелограмма. Например: *Найти количество ржи, необходимой для засева поля, имеющего форму параллелограмма с длиной стороны 2000 м и высотой 500 м, проведенной к этой стороне, если для засева 1 га требуется 1 ц ржи.* В процессе решения этой задачи возникает потребность в вычислении площади параллелограмма. Если эту задачу поставить перед учащимися в начале урока, связанного с изучением площади параллелограмма, то мы усилим мотивацию изучения этой темы, способствуя тем самым повышению у них интереса к ней. Ценность такого подхода к изучению площади параллелограмма заключается еще и в том, что проявленный у учащихся интерес будет стимулировать их к проявлению творческой активности в процессе вывода формулы площади параллелограмма. Как правило, продвинутые учащиеся будут решать эту задачу вначале для общего случая, когда сторона и высота, проведенная к ней, имеют произвольные значения, сведя эту задачу к вычислению площади прямоугольника, равновеликого с данным параллелограммом. А затем они будут применять эту формулу в конкретном случае. Менее продвинутые школьники будут пытаться найти площадь параллелограмма в конкретном случае, что также ценно с точки зрения формирования мотивации к изучению данной темы.

Значимость такого подхода для учащихся данной категории будет значительно усилена, если в завершении решения поставленной практической задачи мы вернемся назад и попытаемся с их помощью вывести общую формулу для вычисления площади параллелограмма, реализуя тем самым заключительный этап процесса

обучения школьников решению математических задач – «взгляд назад». Значимость и ценность этого этапа обучения решению геометрических задач была достаточно подробно описана профессором Г. И. Саранцевым.

На этом этапе учащиеся готовы к применению формулы площади параллелограмма в конкретных геометрических задачах. Для этого можно использовать как задачи из школьных учебников, так и специально подобранные или составленные задачи следующего содержания, например:

1. Найдите площадь параллелограмма, зная его смежные стороны 20 см и 15 см и угол между ними 30° .

2. Найдите площадь параллелограмма, зная его диагонали 30 см и 10 см и угол между ними 45° . Обобщите эту задачу на случай, когда одна из диагоналей равна m , другая n , а угол между ними равен α .

3. Найдите высоту параллелограмма, проведенную к стороне 12 см, зная, что он равновелик квадрату со стороной 10 см.

4. Найдите основание параллелограмма, равновеликого квадрату с диагональю $14\sqrt{2}$ см, зная его высоту 7 см.

5. Найдите площадь параллелограмма, зная его основание 12 см и расстояние 7 см от точки пересечения диагоналей до основания (*обобщите эту задачу, наполнив ее практическим содержанием*).

Если мы приняли за основу формирования мотивации у школьников к изучению геометрического материала, связанного с площадью многоугольника, практико-ориентированный подход, то обязаны реализовать эту идею и при обучении их решению планиметрических задач на вычисление площади следующего вида четырехугольников – трапеции. С этой целью можно использовать такую практическую задачу: *Найти объем корабельного материала, который можно получить с лесного участка, имеющего форму прямоугольной трапеции с основаниями 2000 м и 1500 м и меньшей боковой стороной 1000 м, если с 1 га лесного участка получается в среднем 100 м^3 корабельного материала*. При решении этой задачи учащиеся уже самостоятельно разбивают весь процесс решения задачи мысленно на четыре действия. Трудности возникают при выполнении первого действия. Они, как известно, и порождают стремление учащихся к их оптимальному разрешению. На этом этапе важно выделить время для осмысления и оценивания этих трудностей. В процессе реализации предложенной идеи на первом этапе прямоугольная трапеция будет разбита на две простые, уже хорошо известные фигуры: прямоугольник и прямоугольный треугольник, площади кото-

рых хорошо вычисляются. На следующем этапе решения задачи возможен вывод формулы в общем виде или в конкретном данном случае.

После вычисления площади прямоугольной трапеции ученики переходят к выполнению следующих трех действий решения поставленной задачи. Как показывают наши наблюдения, обычно эти действия выполняются уже без каких-либо указаний со стороны учителя. Методически значимо, чтобы на последнем этапе решения задачи также был продуман «взгляд назад». В данном случае этот этап должен быть связан и с обобщением формулы для площади прямоугольной трапеции и с актуализацией проблемы вычисления площади произвольной трапеции.

Следующий этап обучения школьников решению геометрических задач на вычисление площади трапеции может быть связан со специально подобранной системой задач, например:

1. Прямоугольная трапеция задана основаниями 24 см и 15 см и длиной большей боковой стороны – 12 см. Найдите площадь трапеции.

2. Трапеция задана основаниями 15 дм и 13 дм. Найдите ее площадь, зная, что расстояние от точки пересечения диагоналей до большего основания равно 6 дм.

3. Найдите площадь трапеции, зная, что ее диагонали взаимно перпендикулярны и равны 21 см и 24 см.

4. Найдите площадь равнобедренной трапеции со средней линией 14 см, зная, что ее диагонали взаимно перпендикулярны.

5. Площадь равнобедренной трапеции со взаимно-перпендикулярными диагоналями равна 64 см^2 . Найдите длину ее средней линии.

6. Найдите площадь трапеции, зная ее диагонали 32 дм и 24 дм и угол между ними 60° . Обобщите эту задачу на случай, когда одна из диагоналей равна m , другая n , а угол между ними равен α .

Задача 2 в теме «Площадь параллелограмма» и задача 6 в теме «Площадь трапеции» приведены не случайно, так как это задачи на вычисление площади четырехугольника в частном случае. Обобщение этих задач на случай произвольного четырехугольника позволяет учащимся почти самостоятельно вывести формулу для вычисления площади произвольного четырехугольника.

Обсуждение и заключение

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Практико-ориентированный подход к обучению школьников решению геометрических задач на вычисление площади формирует в сознании каждого учащегося восприятие любой геометрической фигуры как некоторого

объекта реального мира, наполненного конкретным практическим содержанием.

2. Практико-ориентированный подход к обучению школьников геометрическим методам познания окружающего мира способствует формированию устойчивой мотивации к изучению геометрического материала.

3. Системный подход в подборе практико-ориентированных задач обуславливает повышение уровня сформированности операционно-содержательного компонента процесса обучения школьников решению геометрических задач.

4. Система практико-ориентированных задач повышает уровень осознанности в восприятии геометрических фактов.

5. Практико-ориентированные задачи выступают как основа актуализации изучения курса геометрии.

Список использованных источников

1. Шукшина Т. И., Буянова И. Б. Практико-ориентированная подготовка магистрантов в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 2. С. 79–85.

2. Дербеденева Н. Н., Ладошкин М. В., Утеева Р. А., Иванова Т. А. Направления и перспективы реализации практико-ориентированного обучения математике студентов педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. 2018. № 4. С. 12–19.

3. Дорофеев С. Н. Личностно ориентированный подход как основа построения индивидуальных траекторий обучения математике // Мир науки, культуры и образования. 2013. № 2 (39). С. 48–50.

4. Дорофеев С. Н. Теория и практика формирования творческой активности будущих учителей математики в педагогическом вузе : дис. д-ра пед. наук. Пенза. 2000. 410 с.

5. Саранцев Г. И. Методика обучения математике: методология и теория : учебное пособие для студентов бакалавриата высших учебных заведений по направлению «Педагогическое образование». Казань: Центр инновационных технологий. 2012. 292 с.

6. Дорофеев С. Н. УДЕ в подготовке старшеклассников к творческой математической деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. № 4. С. 53–57.

7. Дорофеев С. Н., Наземнова Н. В. Деятельностный подход к обучению старшеклассников распознаванию геометрических образов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. № 2. С. 52–55.

8. Кочуренко Н. С. Формирование умения конструировать серию задач, подводящих к «самостоятельному открытию» теоремы // Актуальные проблемы математики и методики ее преподавания : межвузовский сборник научных трудов, посвященный

65-летию заслуженного деятеля науки РФ, доктора физико-математических наук, профессора О. В. Мантурова, под ред. С. Н. Дорофеева. Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2001. С. 277–280.

Поступила 11.11.2019;
принята к публикации 19.11.2019.

Об авторах:

Дербеденева Наталья Николаевна, декан физико-математического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 а), кандидат педагогических наук, nnderbedeneva@mail.ru

Дорофеев Сергей Николаевич, профессор кафедры «Высшая математика и математическое образование» ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (445667, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14), доктор педагогических наук, komrad.dorofeev2010@yandex.ru

Утеева Роза Азербайевна, заведующая кафедрой «Высшая математика и математическое образование» ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (445020, г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14), доктор педагогических наук, профессор, R.Uteeva@tltsu.ru

Заявленный вклад авторов:

Дербеденева Наталья Николаевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ эмпирических данных исследования.

Дорофеев Сергей Николаевич – научное руководство, обеспечение ресурсами, обоснование полученных результатов, подготовка начального варианта текста.

Утеева Роза Азербайевна – критический анализ текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Shukshina T.I., Buyanova I.B. Practice-oriented training of undergraduates in the conditions of network interaction of educational organizations. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2015; 2: 79–85. (in Russ.)

2. Derbedeneva N.N., Ladoshkin M.V., Uteeva R.A., Ivanova T.A. Directions and prospects for the implementation of practice-oriented teaching mathematics for students of a pedagogical university. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 4: 12–19. (in Russ.)

3. Dorofeev S.N. Personally-oriented approach as the basis for constructing individual trajectories of teaching mathematics. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya* = World of Science, Culture and Education. 2013. No. 2 (39). S. 48–50. (in Russ.)

4. Dorofeev S.N. Theory and practice of the formation of creative activity of future mathematics teachers at a pedagogical university: a dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Penza, 2000. 410 p. (in Russ.)

5. Sarantsev G.I. Methods of teaching mathematics: methodology and theory: a textbook for undergraduate students of higher educational institutions in the direction of "Pedagogical education". Kazan, Center for Innovative Technologies. 2012. 292 s. (in Russ.)

6. Dorofeev S.N. UDE in the training of high school students for creative mathematical activities. *Azimuth nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya* = Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2016; 4: 53–57. (in Russ.)

7. Dorofeev S.N., Nazemnova N.V. An active approach to teaching older students to recognize geometric images. *Azimuth nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya* = Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2017; 2: 52–55. (in Russ.)

8. Kochurenko N.S. Formation of the ability to construct a series of problems leading to the "independent discovery" of the theorem. *Aktual'nye problemy matematiki i metodiki ee prepodavaniya* = Actual problems of mathematics and the methods of its teaching: Interuniversity collection of scientific papers dedicated to the 65th anniversary of the honored scientist of the Russian Federation, doctor of physic-mathematical sciences, Professor O.V. Manturov, ed. S.N. Dorofeev.

Penza, PSPU im. V.G. Belinsky. 2001. P. 277–280. (in Russ.)

Submitted 11.11.2019;

revised 19.11.2019

About the authors:

Natalia N. Derbedeneva, Dean of the Faculty of Physics and Mathematics, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studentskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), nderbedeneva@mail.ru

Sergey N. Dorofeev, Professor, Department «Higher mathematics and mathematical education», Toliatti State University (14 Belorusskaya St., Toliatti, 445667, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), komrad.dorofeev2010@yandex.ru

Roza A. Uteeva, Head of the Department «Higher mathematics and mathematical education», Toliatti State University (14 Belorusskaya St., Togliatti, 445667, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), R.Uteeva@tltsu.ru

Contribution of the authors:

Natalia N. Derbedeneva – theoretical analysis of the literature on the research problem, analysis of empirical research data.

Sergey N. Dorofeev – scientific management, provision of resources, substantiation of the results obtained, preparation of the initial version of the text.

Roza A. Uteeva – a critical analysis of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378.046.4

Актуализация развития информационно-образовательной среды в процессе формирования готовности курсантов военных вузов к профессиональной деятельности

Е. Б. Заскалкин, Р. В. Стрельцов*, В. В. Михалев

ФГКВООУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», г. Пермь, Россия

*Streltsov86@rambler.ru

Введение: в данной статье анализируются вопросы влияния информационно-образовательной среды (далее – ИОС) на процесс формирования информационной готовности выпускников военных образовательных организаций высшего образования (далее – ВООВО) к профессиональной деятельности. На основе анализа войскового опыта рассматриваются причины снижения уровня готовности курсантов ВООВО, предлагаются меры по решению данной проблемы.

Материалы и методы: в ходе исследования был использован комплекс исследовательских методов, взаимопроверяющих и дополняющих друг друга: теоретические: анализ философской, психологической, педагогической, учебно-методической литературы, нормативно-правовой базы, передового опыта по проблеме исследования; эмпирические: педагогическое наблюдение, психолого-педагогические, социологические методы сбора информации (анкетирование, тестирование, опрос, беседа), педагогический эксперимент.

Результаты исследования: проведено теоретическое обоснование образовательных возможностей информационной образовательной среды военных учебных учреждений, разработана и экспериментально проверена эффективность влияния перспективной модели ИОС ВООВО на повышение информационной готовности курсантов-выпускников ВООВО к профессиональной деятельности.

Обсуждение и заключение: в основе гипотезы авторов лежит необходимость детального изучения существующей образовательной среды ВООВО, а также взаимосвязей, возникающих в ходе процесса обучения между его субъектами. Таким образом, углубленное исследование данных взаимосвязей и закономерностей, оказывающих непосредственное влияние на их формирование, окажет существенную помощь в разработке и внедрении в процесс обучения перспективной модели ИОС. Также в работе уделено внимание необходимости построения и развития ИОС с использованием принципов субъектного ориентирования с учетом целевой аудитории обучаемых. Практическая значимость исследования состоит в том, что применение в образовательном процессе военного вуза его теоретических положений и выводов содействует повышению эффективности формирования информационной готовности выпускников. Материалы исследования могут найти применение при разработке лекционных курсов, практических занятий и спецкурсов в военных вузах, а также в деятельности командиров воинских подразделений.

Ключевые слова: военная образовательная организация высшего образования, образовательный процесс, информационная готовность, информационная образовательная среда, информационная система, электронно-образовательные ресурсы, техническая защита информации.

Actualization of the development of information and educational environment in the process of forming the readiness of cadets of military universities to professional activities

E. B. Zaskalkin, R. V. Streltsov, V. V. Mikhalev*

*Perm Military Institute of the National Guard of the Russian Federation,
Perm, Russia*

**Streltsov86@rambler.ru*

Introduction: this article analyzes the impact of the information and educational environment on the process of formation of information readiness of graduates of military educational institutions of higher education for professional activities. Based on the analysis of military experience, the reasons for reducing the level of preparedness of cadets are considered, and measures are proposed to solve this problem.

Materials and Methods: during the study, a set of research methods was used, mutually checking and complementing each other: theoretical: analysis of philosophical, psychological, pedagogical, educational and methodical literature, regulatory framework, best practices on the research problem; empirical: pedagogical observation, psychological – pedagogical, sociological methods of collecting information (questioning, testing, interviewing, conversation), pedagogical experiment.

Results: the theoretical justification of the educational opportunities of the information educational environment of military educational institutions was carried out, the influence of the promising IOS model on improving the information readiness of graduate students for professional activities was developed and experimentally tested.

Discussion and Conclusions: the authors' hypothesis is based on the need for a detailed study of the existing educational environment, as well as the relationships that arise during the learning process between its subjects. Thus, an in-depth study of these relationships and patterns that directly affect their formation will greatly assist in the development and implementation of a promising IOS model in the learning process. Also in the work, attention is paid to the need to build and develop IOS using the principles of subjective orientation, taking into account the target audience of students. The practical significance of the study lies in the fact that the application of its theoretical principles and conclusions in the educational process of a military university helps to increase the effectiveness of the formation of information readiness of graduates. The research materials can be used in the development of lecture courses, practical exercises and special courses in military universities, as well as in the activities of commanders of military units.

Key words: military educational organization of higher education, the educational process, information readiness, information educational environment, information system, electronic educational resources, technical protection of information.

Введение

Реформирование и развитие системы управления Вооруженных Сил, иных Федеральных органов исполнительной власти Российской Федерации в области обеспечения обороны и национальной безопасности определяется государственной политикой, одним из важнейших приоритетов которой является повышение

требований к выпускникам ВООВО. Внедрение современных информационных технологий в систему военного образования с каждым годом становится все более масштабным. В связи с этим модернизация системы военного образования определяется необходимостью повышения готовности курсантов-выпускников ВООВО к профессиональной деятельности, что предпо-

лагают всестороннее развитие специалиста, обладающего широтой и гибкостью подготовки, умением творчески решать нестандартные задачи, способностью к критическому осмыслению информации, стремлением к непрерывному самосовершенствованию и осознанием личной ответственности за результаты работы.

Обзор литературы

В работе А. А. Стрельцова рассматриваются теоретические и методологические основы обеспечения информационной безопасности России. Математические проблемы безопасности информационных технологий изучают В. А. Носов, В. А. Садовничий, В. В. Яценко. В исследованиях Е. В. Проценко отражены некоторые вопросы информационной безопасности политической коммуникации в современной России. Разнообразным формам нового информационного общества посвящены работы отечественных ученых Г. Г. Васильева, С. Н. Гриняева, А. А. Левина, Н. Н. Моисеева и др., зарубежных ученых М. Вебера, Н. Винера, Д. Робертсона, А. Тоффлера и др. Вопросами негативного информационного воздействия на личность в своих исследованиях занимались Г. В. Грачева, Ю. А. Ермакова, И. К. Мельник и др. Правовые нормы защиты личности и общества в информационной сфере рассматривали В. А. Анникова, И. Л. Бачило, В. И. Кирич, Ю. Г. Просвирин и др. В работе Т. А. Лавиной освещаются вопросы, связанные с непрерывной подготовкой учителей-предметников в области ИКТ. Проблемы инновационных процессов в образовании анализируются П. Я. Гальпериним, В. В. Давыдовым, В. И. Загвязинским и др.

Материалы и методы

Исследование организовано на базе Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации. Проанализировав влияние информационно-образовательной среды на процесс формирования информационной готовности выпускников военных образовательных организаций высшего образования к профессиональной деятельности, нами был проведен подготовительный период экспериментальной работы. Первый (подготовительный) период длился в течение пяти месяцев. Решались следующие задачи: 1) изучение состояния информационной готовности выпускников военных вузов к профессиональной деятельности; 2) отбор диагностических методик (диагностическая программа по определению уровня подготовки, интервьюирование и анкетирование); 3) пилотажное исследование уровня информационной готовности у личного состава Пермского военного института войск национальной гвардии России; 5) выбор контрольной и экспериментальной группы.

Результаты исследования

Учитывая стремительный рост объема информации, определяющей содержание образования и ограниченные возможности субъектов образовательного процесса для ее освоения, одним из факторов, обуславливающих повышение качества обучения, является ИОС ВООВО. В настоящее время разработано, внедряется и совершенствуется значительное количество информационных образовательных ресурсов, систем и сервисов [1]. В электронную форму переведено большинство используемых в образовательной практике учебных, научных и методических разработок. Средства обучения изначально строятся с учетом появления и развития новых форм образовательной деятельности, широкого применения возможностей и преимуществ средств информатизации в процессе обучения [2].

В связи с этим выявление педагогических условий, при которых ИОС ВООВО выступает фактором повышения информационной готовности курсантов-выпускников ВООВО к профессиональной деятельности на современном этапе развития органов управления, является необходимым. Проведенный анализ научно-педагогической литературы показал, что исследованию развития информационной образовательной среды ВООВО как фактора повышения информационной готовности курсантов-выпускников уделено еще недостаточно внимания, а ряд аспектов данной темы (сегменты технической защиты информации и взаимодействия информационных систем разных уровней доступа) освещены лишь локально.

Объективная реальность сегодняшнего дня свидетельствует о том, что еще с начального периода прохождения службы в военном институте курсанты младших курсов испытывают трудности адаптации к новой образовательной среде. В современной системе подготовки военных специалистов особенно остро стоит проблема адаптации представителей так называемого «цифрового поколения» («поколения Z»), система восприятия информации которых сформировалась в условиях широкого распространения цифровых технологий в сфере быденной жизни, образования и профессиональной деятельности, общей и широкой доступности информационных ресурсов, зачастую делая их неспособными к быстрому освоению больших объемов знаний. Однако, в силу специфики системы военного образования, значительного объема данных и знаний ограниченного распространения, невозможности обеспечения оперативного доступа к информации, общепринятая модель ИОС не может получить повсеместного применения в образовательном процессе ВООВО [3].

С учетом вышеизложенного, можно предположить, что всестороннее развитие информационно-образовательной среды ВООВО, внедрение в образовательный процесс ее перспективной модели, построенной на адаптивных принципах, а также создание необходимых педагогических условий значительно повысит информационную готовность курсантов-выпускников ВООВО к профессиональной деятельности, позволит решить задачу всестороннего и гармоничного развития личности военнослужащих, формирования у них необходимых профессиональных качеств и обеспечить войска высококвалифицированными специалистами, обладающими необходимыми знаниями и навыками.

Исследования данной проблематики, проводимые ранее, способствовали накоплению и систематизации научных знаний по проблеме информационной образовательной среды, однако, несмотря на активное развитие информационных технологий и инфосферы общества в целом, публикации исследований по данному направлению прекращены несколько лет назад [4]. Следует также учитывать, что результаты ранее опубликованных в открытой печати материалов исследований, рассматривавших вопрос влияния степени развития ИОС ВООВО на процесс формирования информационной готовности курсантов-выпускников ВООВО к профессиональной деятельности, исходя из состояния развития информационных технологий соответствовавшего началу 10-х гг. XXI в., на сегодняшний день утратили актуальность и требуют переосмысления.

В условиях активного реформирования системы военного образования и войск в целом, значение теоретических и практико-ориентированных исследований, определяющих перспективные направления развития информационной образовательной среды ВООВО, возрастает и приобретает все большую актуальность, что обусловлено рядом противоречий, имеющих место в теории и практике военного образования, к числу которых относятся рассогласование позиций между:

1. Стремительным развитием информационно-телекоммуникационных технологий, ростом объема и количества взаимосвязей в информационной сфере, быстрым внедрением информационных систем и сервисов, их широким применением в служебно-боевой деятельности войск и быстрой утратой актуальности содержания учебных программ, частичным несоответствием их содержания современным требованиям к информационной готовности офицеров-выпускников ВООВО в профессиональной деятельности;

2. Необходимостью оперативного обновления содержания программ в соответствии с интенсивно изменяющимся информационным полем деятельности курсантов в условиях военной службы и сложностями в оперативной модификации вариативной части учебных планов;

3. Масштабными изменениями в требованиях к специальности, умению ориентироваться в информационной сфере и недостаточно эффективным распределением учебных часов соответствующих спецкурсов, проведение которых необходимо осуществлять в течение последнего семестра обучения курсантов в ВООВО;

4. Существующей потребностью курсантов ВООВО в эффективном использовании ресурсов и возможностей трех сегментов информационной среды разного уровня доступа по степени конфиденциальности защищаемой информации (государственная, служебная тайна и информация общего доступа, в том числе интернет-ресурсы) и объективными требованиями по информационной безопасности и технической защите информации [5].

Анализ проведенных в данной области исследований позволил выявить следующие причины, наличие которых повлияло на формирование указанных противоречий в системе военного образования:

1. Перестройка и оптимизация органов управления и активное развитие самой системы управления войск в сочетании с широким внедрением средств информатизации во все сферы деятельности войск, высокая служебная нагрузка, а также незначительные временные рамки, выделяемые на адаптацию и ввод в должности выпускников ВООВО требуют высокого уровня их готовности к профессиональной деятельности.

2. Наличие проблемных вопросов в сопряжении Федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов военных специальностей, их неоднократная смена с первого по пятый курс обучения в значительной мере снижают актуальность формируемых образовательных программ по отношению к требованиям, предъявляемым службой к офицеру-выпускнику, в результате чего Министерство обороны получает офицера, успешно освоившего образовательную программу по специальности, но не в полной мере готового к успешному выполнению должностных обязанностей (связанных в том числе с применением информационных технологий) и требующего дополнительной подготовки в войсках.

3. Большинство существующих учебных программ формируются без учета возможности оперативного внесения существенных изменений в их содержание, адаптивные принци-

пы при построении модели системы подготовки с учетом психофизиологических особенностей молодого поколения (т.н. «цифровых аборигенов») используются не в полном объеме, а система обобщения современного актуального опыта служебно-боевой деятельности войск для создания спецкурса предвыпускной подготовки курсантов ВООВО находится на стадии формирования.

Обсуждение и заключение

Таким образом, большой объем информации и ограниченные возможности курсантов по ее усвоению в значительной степени актуализируют проблему повышения уровня информационной готовности выпускников ВООВО и дают стимул к поиску путей совершенствования образовательного процесса.

Эффективным решением вышеуказанных проблем являются углубленное изучение образовательных возможностей ИОС, а также подготовка теоретического обоснования, разработка и экспериментальная проверка эффективности влияния перспективной модели ИОС ВООВО на повышение информационной готовности курсантов-выпускников ВООВО к профессиональной деятельности. Исходя из индивидуальных психологических особенностей обучаемых и педагогов (принадлежность к различным поколениям – так называемым «цифровых аборигенов» и «цифровых иммигрантов»), следует обратить внимание на необходимость построения и развития ИОС с использованием принципов субъектного ориентирования с учетом целевой аудитории обучаемых [6]. В этих условиях необходимо понимать, что успешная разработка новой структурно-функциональной модели ИОС ВООВО невозможна без углубленного изучения предметной области построения и использования данной среды в пределах образовательного пространства, включающей ее сущностные характеристики, степень влияния на процесс формирования информационной готовности курсантов, порядок разработки и применения информационных средств обучения, зависимость повышения уровня информационной готовности курсантов от степени внедрения информатизации в организацию и управление образовательным процессом.

В заключение следует отметить, что при внедрении в процесс обучения специально разработанной структурно-функциональной модели построения ИОС ВООВО, определении перспективного направления ее развития и создание необходимых условий для обеспечения ее эффективного функционирования, она будет являться решающим фактором повышения уровня информационной готовности курсантов-выпускников к профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. *Streltsov R. V., Lavina T. A., Bosova L. L., Tsaregorodtsev E. I.* Training of the Russian federation's national guard officers in information security: Issues and Trends in Interdisciplinary Behavior and Social Science // Proceedings of the 6th International Congress on Interdisciplinary Behavior and Social Sciences, ICIBSoS 2017–2018. С. 257–260.
2. *Абросимов А. Г., Жабин А. П., Погорелова Е. В.* Стратегические цели и принципы управления знаниями в вузе // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2006. № 6. С. 9–11.
3. *Брановский Ю., Беляева А.* Работа в информационной среде // Высшее образование в России. 2002. № 1. С. 81–87.
4. *Мануйлов Ю. С., Шек Г. Г.* Опыт освоения средового подхода в образовании : учеб.-метод. пособие. М.-Н. Новгород, 2008. 220 с.
5. *Михаэлис В. В.* Информационной образовательная среда учреждений начального профессионального образования как фактор повышения качества подготовки выпускников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2009. 23 с.
6. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров.* М. : Академия, 2002. 378 с.

*Поступила 16.08.2019;
принята к публикации 21.08.2019.*

Об авторах:

Заскалькин Евгений Борисович, адъюнкт 1 курса адъюнктуры ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1), eugenwoyt@rambler.ru

Стрельцов Роман Вячеславович, доцент кафедры конструкций автобронетанковой техники ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1), кандидат педагогических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7658-3343>, Streltsov86@rambler.ru

Михалев Вадим Валерьевич, старший преподаватель кафедры вычислительных машин комплексов, систем и сетей ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1), vmikhaliev@inbox.ru

Заявленный вклад авторов:

Заскалькин Евгений Борисович – подготовка начального варианта текста; проведение исследования; анализ полученных результатов.

Стрельцов Роман Вячеславович – анализ и доработка текста; компьютерные работы; обеспечение ресурсами.

Михалев Вадим Валерьевич – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, сбор данных в группах.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Streltsov R.V., Lavina T.A., Bosova L.L., Tsarogorodtsev E.I. Training of the Russian federation's national guard officers in information security: Issues and Trends in Interdisciplinary Behavior and Social Science. *Proceedings of the 6th International Congress on Interdisciplinary Behavior and Social Sciences, ICIBSoS. 2017–2018. P. 257–260.*

2. Abrosimov A.G., Zhabin A.P., Pogorelova E.V. Strategic goals and principles of knowledge management at university. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya = Bulletin of Moscow city Pedagogical University. Series: Informatics and Informatization of Education. 2006; 6: 9–11. (In Russ.)*

3. Branovskiy Yu., Belyaeva A. Work in the information environment. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia. 2002; 1: 81–87. (In Russ.)*

4. Manuylov Yu.S., Shek G.G. Experience in mastering the environmental approach in education: scholastic-methodical allowance. Moscow – N. Novgorod, 2008. 220 p. (In Russ.)

5. Mihaelis V.V. The educational information environment of primary vocational education institutions as a factor in improving the quality of graduate training: abstract of Dis. ... Cand. ped. Sciences. Chita, 2009. 23 p. (In Russ.)

6. Modern pedagogical and information technologies in the education system: tutorial / E.S. Polat,

M.Yu. Buharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov. Moscow, Academy, 2002. 378 p. (In Russ.)

*Submitted 16.08.2019;
revised 21.08.2019.*

About the authors:

Evgeny B. Zaskalkin, Post-graduate military student of resident instruction Perm military institute of Rosgvardiya lieutenant-colonel (1 Gremyachiy Log St., Perm, 614112, Russia), eugen-woyt@rambler.ru

Streltsov V. Roman, Associate Professor of the Department of Constructions of Automobile and Armored Equipment, Faculty of Technical Support, Perm Military Institute of the National Guard of the Russian Federation (1 Gremyachiy Log St., Perm, 614112, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7658-3343>, Streltsov86@rambler.ru

Mikhalev V. Vadim, Senior Lecturer of the Department of Computers, Complexes, Systems and Networks of the Perm Military Institute of the National Guard of the Russian Federation (1 Gremyachiy Log St., Perm, 614112, Russia), vmikhaliev@inbox.ru

Contribution of the authors:

Evgeny B. Zaskalkin – preparation of the initial version of the text; conducting research; analysis of the results.

Streltsov V. Roman – analysis and refinement of the text; computer work; provision of resources.

Mikhalev V. Vadim – theoretical analysis of the literature on the problem of research, data collection in groups.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378.016: 51(045)

Обучение поисково-исследовательской деятельности студентов вуза в процессе изучения математических дисциплин

Л. С. Капкаева

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
lskapkaeva@mail.ru*

Введение: в статье анализируется содержание поисково-исследовательской деятельности студентов как одного из видов творческой деятельности, раскрываются этапы, приемы и средства ее реализации в процессе изучения математических дисциплин в вузе. Целью исследования является разработка методической системы обучения студентов данному виду деятельности при изучении математических дисциплин.

Материалы и методы: в ходе исследования использовались теоретические (анализ научной и учебно-методической литературы, систематизация, обобщение, аналогия) и эмпирические (наблюдение, беседа, анализ и обобщение опыта преподавания математических дисциплин в ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (МГПИ) методы).

Результаты исследования: раскрыта сущность и содержание поисково-исследовательской деятельности как средства развития творческой самостоятельности студентов при изучении математических дисциплин в вузе; выделены приемы и средства обучения данному виду деятельности студентов педагогического направления, даны рекомендации по составлению поисково-исследовательских заданий, которые проиллюстрированы на примерах.

Обсуждение и заключения: будущий учитель математики, согласно ФГОС высшего образования, должен быть подготовлен к разным видам деятельности: педагогической, проектной, научно-исследовательской. Для реализации научно-исследовательской деятельности необходимо формирование у студентов специальных поисково-исследовательских умений. Такие умения формируются в процессе организации поисково-исследовательской деятельности. Обучение данному виду деятельности при изучении математических дисциплин позволяет показать будущему педагогу процесс создания поисково-исследовательских заданий, то есть серии задач, среди которых есть частные задачи, задачи-обобщения (или проблемы), требующие решения, и задачи, мотивирующие процесс решения проблем. Вся эта цепочка задач направлена на вовлечение студентов в активную поисково-исследовательскую деятельность и формирование у них соответствующих поисково-исследовательских умений. Таким образом, происходит интеграция математической и методической подготовки будущего учителя математики.

Ключевые слова: обучение в вузе, поисково-исследовательская деятельность, поисково-исследовательское задание, изучение математических дисциплин.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева и МГПИ) по теме «Обучение поисково-исследовательской деятельности студентов педагогического направления в процессе изучения математических дисциплин».

Training the search and research activity of university students in the process of studying Maths disciplines

L. S. Kapkaeva

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

lskapkaeva@mail.ru

Introduction: the article analyzes the content of students search and research activities as one of the types of creative activity, reveals the stages, techniques and means of its implementation in the process of studying mathematical disciplines at a university. The aim of the study is to develop a methodological system for teaching students this type of activity when studying mathematical disciplines.

Materials and Methods: in the course of the study, theoretical methods were used: analysis of scientific and educational literature, systematization, generalization, analogy, as well as empirical methods: observation, conversations; analysis and generalization of the experience of teaching mathematical disciplines at the Mordovian Pedagogical Institute.

Results: the essence and content of search and research activities as a means of developing students' creative independence in the study of mathematical disciplines at a university are disclosed; methods and means of teaching this type of activity of students of pedagogical direction are highlighted, recommendations are given for the preparation of search and research tasks, which are illustrated by examples.

Discussion and Conclusions: the future teacher of mathematics, according to the Federal State Educational Standard of Higher Education, should be ready for different types of activities: pedagogical, design, research. For the implementation of research activities, the formation of special search and research skills among students is necessary. Such skills are formed in the process of organizing search and research activities. Teaching this type of activity when studying mathematical disciplines allows you to show the future teacher the process of creating search-research tasks, that is, a series of tasks, among which there are particular problems, generalization problems (or problems) that need to be solved, and problems, motivating the process of solving problems. This whole chain of tasks is aimed at involving students in active search and research activities and the formation of relevant search and research skills in them. Thus, the integration of mathematical and methodological training of the future teacher of mathematics takes place.

Key words: university training, search and research activity, search and research task, study of mathematical disciplines.

Acknowledgments: the study was carried out as part of a grant for research work on priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on the subject «Search training research activities of students in the pedagogical direction in the process of studying mathematical disciplines».

Введение

Кардинальные изменения, происходящие сегодня в обществе, быстро развивающаяся технологическая база профессиональной деятельности, широкое использование новых информационных технологий ориентируют систему образования на подготовку не только грамотного профессионала-исполнителя, но и самостоятельной, творчески развитой личности, критично и мобильно мыслящей, способной к непрерывному самообразованию.

Выпускникам вузов для полноценной жизни в новых условиях недостаточно сегодня одних лишь предметных знаний. Результативность и действенность принятых решений во многом зависит от уровня сформированности их познавательных, в частности поисково-исследовательских умений. Поэтому совершенствование образовательного процесса в вузе направлено на увеличение активных методов обучения, которые обеспечивают глубокое проникновение в сущность изучаемой проблемы, повышают мотивацию и личное участие каждого студента в ее решении. Большую роль в этом играет организация поисково-исследовательской деятельности студентов при изучении профильных дисциплин.

Основной целью поисково-исследовательской деятельности, требующей нестандартного творческого мышления, является развитие такого профессионально важного качества личности, как творческая самостоятельность.

Обзор литературы

Творческую деятельность обучающихся определяют как «деятельность, направленную на реализацию имеющихся у них знаний, способов действия и формирования на основании этого новых знаний, новых способов действия»¹ [1]. К чертам творческой деятельности личности относят: логическое мышление, лаконизм выражения, полноценность аргументации, способность чувствовать нечеткость рассуждений, способность рассматривать явления и процессы с новых точек зрения, интегрировать знания и методы разных наук.

Исследовательская деятельность школьников и студентов рассматривается в научной литературе как часть творческой деятельности. Вопросы, раскрывающие содержание понятий

«исследовательская деятельность» и «поисково-исследовательская деятельность», а также организации учебного процесса с использованием исследовательских методов в обучении математическим дисциплинам, анализируют в своих работах известные ученые, педагоги и математики (А. Д. Александров [2], Э. Г. Готман [3], В. А. Гусев [4], В. А. Далингер [5], Г. И. Саранцев [6] и др.). Они рассматривают исследовательскую деятельность как эффективное средство активизации учебно-познавательной деятельности учащихся. Большинство авторов представляют исследовательскую деятельность как процесс решения специально-подобранных задач или как дополнительную работу над задачей. Организации поисково-исследовательской деятельности школьников в процессе решения текстовых задач посредством интеграции алгебраического и геометрического методов посвящено и наше учебное пособие [7].

Другой формой творческой деятельности студентов является *поисковая деятельность*, которая трактуется как вид познавательной деятельности, направленной на решение проблемных задач. Одним из главных признаков поисковой деятельности при изучении математических дисциплин в вузе являются умения выполнять анализ математических объектов (последовательностей, функций, рядов и др.), условий, в которых они заданы, и формулировать на основе этого анализа обобщения и выводы.

Поисково-исследовательскую деятельность в методике обучения математике трактуют по-разному. Так, профессор В. А. Далингер квалифицирует ее как «процесс решения поставленной проблемы на основе самостоятельного поиска теоретических знаний; предвиденье и прогнозирование, как результатов решения, так и способов и процессов деятельности»². Этот процесс включает действия как поисковой, так и исследовательской деятельности. Т. П. Куряченко дает другое определение: «Поисково-исследовательская деятельность – это учебно-поисковая деятельность, осуществляемая на основе собственной практики при исходной эвристической и исследовательской деятельности»³ [8].

² Далингер В. А. Методика обучения математике: поисково-исследовательская деятельность учащихся : учебник и практикум для СПО. М. : Юрайт, 2016. С. 31.

³ Куряченко Т. П. Формирование приемов поисково-исследовательской деятельности будущих учителей математики в процессе обучения математическому анализу : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006. С. 26.

¹ Далингер В. А. Методика обучения математике: поисково-исследовательская деятельность учащихся : учебник и практикум для СПО. М. : Юрайт, 2016. С. 6.

Это определение также обеспечивает наличие у данного вида деятельности всех основных черт, присущих как поисковой, так и исследовательской деятельности обучающихся. Мы будем придерживаться первого определения.

Материалы и методы

В ходе исследования использовались теоретические (анализ научной и учебно-методической литературы, материалов ФГОС ВО, систематизация, обобщение) и эмпирические (наблюдение, анализ продуктов деятельности, обобщение опыта преподавания математических дисциплин в МГПИ) методы.

Результаты исследования

Исследование показало, что структура поисково-исследовательской деятельности состоит из отдельных этапов. Ее содержанием являются: 1) теоретические знания; 2) приемы поиска решения конкретных заданий; 3) действия (операции) поисково-исследовательского характера; 4) действия контроля и оценки. Кроме общих приемов в организации поисково-исследовательской деятельности используются и специальные приемы.

Прием поисково-исследовательской деятельности состоит из отдельных действий, которые выполняются в определенном порядке и направлены на решение проблемных заданий. Он может быть представлен в виде рекомендаций, предписаний по использованию мыслительных операций. Ведущими среди всех приемов являются следующие: 1) постановка проблемы; 2) выдвижение гипотезы; 3) доказательство (опровержение) гипотезы. Эти приемы одновременно являются главными и обязательными этапами исследования. Реализация каждого из них предполагает выполнение определенной последовательности действий. Рассмотрим их.

I. Прием постановки проблемы включает следующие действия:

1) проведение анализа задачи (выделение условия и требования задачи, объектов и отношений между ними, выполнение рисунка, если это необходимо, установление того, что в ней «необычного», можно ли ее решить известными методами и т. д.);

2) проведение анализа возникшей проблемной ситуации (определение известного и неизвестного, установление границ знания и незнания, выявление причин возникновения затруднений и факторов, которые вызвали их, и т. д.);

3) формулирование проблемной задачи в виде вопроса или задания.

II. Прием выдвижения гипотезы предполагает выполнение действий:

1) проведение анализа проблемы;

2) высказывание возможных интуитивных предположений (догадок, основанных на прошлом опыте);

3) решение частных задач, выделение действий, составляющих метод (способ) решения;

4) обобщение результатов, полученных в ходе предыдущих действий, составление алгоритма решения данного типа частных задач;

5) формулирование гипотезы о пути решения проблемы на основе полученных фактов.

III. Прием доказательства гипотезы состоит из следующих действий:

1) выяснение того, какое утверждение достаточно доказать для подтверждения гипотезы, проведение его анализа;

2) установление (исходя из п. 1) способа доказательства утверждения, составляющих его действий и последовательности их выполнения;

3) выполнение действий, установленных в п. 2, то есть непосредственное решение задачи на доказательство;

4) проверка истинности полученных результатов;

5) принятие или опровержение гипотезы.

Для формирования поисково-исследовательских умений у студентов, творческого отношения к учебной деятельности на первых этапах необходима постановка математических задач проблемного (поискового) характера.

Поисковая задача – это любая нестандартная задача, у которой студентам неизвестен заранее ни способ решения, ни его теоретический базис. В ходе решения таких (поисковых) задач студенты должны самостоятельно провести поиск плана решения задачи, установить, какой теоретический материал дает ключ к тому или иному способу решения. Информация, которую студенты получают в процессе решения задач, должна подвергаться критической оценке с их стороны. Они должны выделить из нее все наиболее важное и полезное. Такие умения формируются при решении поисково-исследовательских заданий.

«Поисково-исследовательское задание – это серия частных задач (первая из которых поисковая) и одна или две общего вида (исследовательского характера)»⁴. Процесс решения поисково-исследовательской задачи, как и любой исследовательской задачи, состоит из нескольких этапов. Большую роль играет так называемая «мотивационная задача», та задача, на основании которой строится обобщение. В ходе выполнения поисково-исследовательского задания приходится переформулировать мотиваци-

⁴ Далингер В. А. Методика обучения математике: поисково-исследовательская деятельность учащихся : учебник и практикум для СПО. М. : Юрайт, 2016. С. 101.

онную задачу по определенным требованиям и получать более общую задачу.

В методике обучения математике существует деление поисково-исследовательских заданий на функциональные уровни:

– задачи с обобщением первого уровня (характеризуются заменой в них числовых коэффициентов на буквенные параметры);

– задачи с обобщением второго уровня (характеризуются изменением задания, которое было на первом уровне, на задание более сложного уровня, возможно увеличение количества элементов);

– задачи уровня «открытости» (характеризуются тем, что одну и ту же поисковую задачу можно решить различными методами, а количество эвристических приемов обозначает уровень «открытости») [9].

Решение поисково-исследовательского задания состоит из отдельных этапов:

1) решение поисковой задачи на основе имеющихся знаний и умений;

2) выделение теоретического базиса и приемов решения поисковой задачи, необходимых для решения последующих исследовательских задач;

3) анализ условия исследовательской задачи данного уровня обобщения;

4) решение исследовательской задачи, на основе выявленных приемов решения предыдущих задач;

5) формулировка выводов.

Поисково-исследовательские задания по характеру требований можно разделить на следующие типы:

1) на вычисление (нахождение) (задачи, в которых нужно найти какую-либо неизвестную величину, используя обобщения разного уровня);

2) на решение уравнений и неравенств (задачи, в которых нужно решить уравнение или неравенство, используя обобщения разного уровня);

3) на доказательство (задачи, в которых нужно доказать утверждение, используя обобщения разного уровня);

4) на построение (задачи, в которых нужно выполнить построение, например, графика функции, используя обобщения разного уровня);

5) на всестороннее изучение (исследование) объекта (задачи, в которых сочетаются предыдущие типы задач).

Приведем примеры некоторых типов заданий.

I. Задания на вычисление неизвестной величины с применением обобщения первого уровня.

Задание 1. Найдите производную $y^{(10)}$, если

$$y = \frac{2x}{x+4}.$$

Применяя обобщение первого уровня, студенты формулируют проблему.

Проблема: «Найти производную $y^{(n)}$, если $y = \frac{ax+b}{cx+d}$ ».

Задание 2. Найдите интеграл $\int \frac{dx}{\cos x + \sin x}$ (мотивационная задача).

Применяя обобщение первого уровня, студенты формулируют проблему.

Проблема: «Найти интеграл $\int \frac{dx}{a \cos x + b \sin x}$ ».

Задание 3. Составьте уравнение касательной к параболе $y = x^2 - 2x + 3$, если касательная проходит через точку $A(-2; -4)$ (мотивационная задача).

Применяя обобщение первого уровня, студенты формулируют проблему.

Проблема: «Составить уравнение касательной к графику функции: $y = ax^2 + bx + c$, если касательная проходит через точку $A(n; m)$ ($m \neq an^2 + bn + c$)».

II. Задания на доказательство с применением обобщения первого или второго уровня.

Задание 4. Доказать неравенство $x^4 - x + 1/2 > 0$

для всех $x \in R$ (мотивационная задача).

Для этой задачи можно выполнить обобщения первого и второго уровня.

1) **Обобщение первого уровня:** вместо числа $1/2$ введем параметр a , тогда получим неравенство $x^4 - x + a > 0$, которое надо доказать для всех $x \in R$.

2) **Обобщение второго уровня:** вместо многочлена четвертой степени запишем многочлен 2^n -й степени, тогда получим неравенство более общего вида: $x^{2^n} - x + a > 0$. Теперь переформулируем мотивационную задачу.

Обобщенная задача. При каких значениях a неравенство $x^{2^n} - x + a > 0$ справедливо при всех $n \in N$ и $x \in R$.

Доказательство можно провести методом математической индукции.

III. Задания на всестороннее изучение (исследование) объекта.

Задание 1. Исследуйте по заданному плану функцию:

$$f(x) = \frac{1}{1 + \log_2 x} + \frac{4}{1 - \log_2 x}.$$

План исследования

1) **Исследование вспомогательной функции**

$$f(t) = \frac{1}{1+t} + \frac{4}{1-t};$$

а) найдите область определения функции $y = f(t)$;

- б) найдите корни функции $y = f(t)$;
- в) вычислите координаты экстремумов функции $y = f(t)$;
- г) найдите значения функции $y = f(t)$ при $t \rightarrow -\infty$ и $t \rightarrow +\infty$;
- д) постройте график функции $y = f(t)$.
- 2) Исследование функции $y = f(x)$:
- а) составьте таблицу значений x , если $\log_2 x = -1; 1; -5/3; -1/3; -3; 0$;
- б) найдите область определения функции $y = f(x)$;
- в) найдите точки экстремума функции $y = f(x)$;
- г) вычислите предельные значения функции $y = f(x)$ в граничных точках области определения;
- д) постройте график функции $y = f(x)$;
- е) найдите область значений функции $y = f(x)$.
- 3) Решение уравнений и неравенств с функцией $y = f(x)$:
- а) решите уравнение $f(x) = 1/2$;
- б) решите неравенство $f(x) \geq 5$;
- в) найдите число решений уравнения $f(x) = a$ в зависимости от a .
- 4) Вычисление производной функции $y = f(x)$:
- а) напишите уравнение касательной к графику функции $y = f(x)$ в точке с абсциссой $x = 1$;
- б) вычислите приближенное значение функции $f(0,97)$.

При выполнении этого поисково-исследовательского задания в решении последующих задач используются результаты предыдущих задач.

Средством активизации поисково-исследовательской деятельности студентов при изучении математических дисциплин могут служить также задания, ориентированные на поиск различных методов и способов решения задач, на поиск ошибки в приведенном решении, на отыскание контрпримеров к утверждениям и т. д. Задания такого характера можно предлагать как индивидуально, так и всей группе в целом.

Обучение поисково-исследовательской деятельности студентов можно организовать в малых группах в виде деловой игры. Например, можно провести математическую деловую игру (МДИ) на тему «Вычисление неопределенного интеграла». Студенты разделяются на несколько небольших групп по четыре-пять человек. В группе роли распределяются так, чтобы студент мог работать в процессе игры в разных режимах: и в групповом, и в индивидуальном. На интерактивной доске размещается таблица «Теоретическое поле МДИ» – это необходимый теоретический материал (определения, свойства,

формулировки теорем, микрозадачи). Одна колонка таблицы «Указания» дается в готовом виде, а остальные колонки заполняются студентами самостоятельно в ходе игры. В предлагаемой игре это могут быть: определения первообразной и неопределенного интеграла, правила вычисления первообразной, свойства неопределенного интеграла и методы его вычисления, правила интегрирования некоторых классов функций и т. д. Каждой группе предлагаются задания: найти неопределенные интегралы и обосновать способы их нахождения. Для работы предлагаются задания среднего уровня сложности, если работа организуется индивидуально, то целесообразно дифференцировать задания. Члены группы коллективно решают предложенные задачи, выполняя каждый свою роль. Затем от каждой группы выступает студент, который представляет результаты выполнения задания с обоснованием. Остальные студенты внимательно слушают, дополняют, задают уточняющие вопросы. В завершении игры делаются выводы, подводятся итоги и выставляются оценки.

Обсуждение и заключения

Студенты педагогического направления математических профилей, в отличие от студентов других направлений подготовки, должны не просто овладеть теоретическими знаниями и научиться применять их при решении задач, но и уметь формировать у школьников математические знания и умения, которыми они сами владеют. Сказанное означает, что при изучении математических дисциплин студент должен быть вовлечен в такую деятельность, которая адекватна его педагогической деятельности.

ФГОС общего образования предполагает использование в школе системы развивающего обучения, согласно которой развитие личности ученика, усвоение знаний и опыта творческой деятельности происходит только при активной деятельности обучающегося. Кроме того, специфика математики такова, что вне деятельности получить качественные знания невозможно. Алгебра перенасыщена многими формальными компонентами деятельности, геометрия соединяет в себе две противоположности: строгую логику и живое воображение. Отсюда оптимальным видом деятельности студента при изучении математических дисциплин в вузе является поисково-исследовательская деятельность, которую можно рассматривать в современных условиях как переходную форму от учебной деятельности к профессиональной деятельности.

Обучение поисково-исследовательской деятельности следует вести по этапам, используя как проблемные (поисковые) задачи, так и специальные поисково-исследовательские задания,

направленные на формулировку обобщения данной задачи и использование приемов решения частных задач для решения более общей задачи. Формы обучения при этом могут быть разные: индивидуальные, групповые, фронтальные.

Список использованных источников

1. Далингер В. А. Методика обучения математике: поисково-исследовательская деятельность учащихся : учебник и практикум для СПО. М. : Юрайт, 2016. 460 с.
2. Александров А. Д. О геометрии // Математика в школе. 1980. № 3. С. 56–62.
3. Готман Э. Г., Скопец З. А. Задача одна – решения разные: геометрические задачи : кн. для учащихся. М. : Просвещение, 2000. 224 с.
4. Гусев В. А. Психолого-педагогические основы обучения математике. М. : Академия, 2003. 432 с.
5. Далингер В. А. Методика обучения стереометрии посредством решения задач : учеб. пособие для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2017. 370 с.
6. Саранцев Г. И. Формирование современного методического мышления студентов педагогического вуза // Педагогика. 2011. С. 38–47.
7. Капкаева Л. С. Интеграция алгебраического и геометрического методов решения текстовых задач : учеб. пособие для студентов. Саранск, 2001. 134 с.
8. Куряченко Т. П. Формирование приемов поисково-исследовательской деятельности будущих учителей математики в процессе обучения математическому анализу : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006. 22 с.
9. Воробьев В. В. Поисково-исследовательские задачи по алгебре и геометрии как средство развития творческого мышления учащихся математических классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005. 22 с.

Поступила 01.11.2019;
принята к публикации 11.11.2019.

Об авторе:

Капкаева Лидия Семеновна, профессор кафедры математики и методики обучения математике ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), док-

тор педагогических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4703-8503>, lskapkaeva@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Dalinger V.A. Methods of teaching mathematics: Search and research activities of students: a textbook and workshop for open source software. Moscow, Yurayt, 2016. 460 p. (In Russ.)
2. Aleksandrov A.D. On geometry. *Matematika v shkole* = Mathematics at school. 1980; 3: 56–62. (In Russ.)
3. Gotman E.G., Skopets Z.A. The task is one, the solutions are different: a geometer. tasks: book for students. Moscow, Education, 2000. 224 p. (In Russ.)
4. Gusev V.A. Psychological and pedagogical foundations of teaching mathematics. Moscow, Academy, 2003. 432 p. (In Russ.)
5. Dalinger V.A. Methods of teaching stereometry through problem solving: textbook for academic baccalaureate. 2nd ed., Rev. and add. Moscow, Yurayt, 2017. 370 p. (In Russ.)
6. Sarantsev G.I. The formation of modern methodological thinking of students of a pedagogical university. *Pedagogika* = Pedagogy. 2011; 38–47. (In Russ.)
7. Kapkaeva L.S. Integration of algebraic and geometric methods for solving text problems: textbook for students. Saransk, 2001. 134 p. (In Russ.)
8. Kuryachenko T.P. Formation of methods of search and research activities of future teachers of mathematics in the process of teaching mathematical analysis: abstract. dis. ... cand. ped. sciences. Omsk, 2006. 22 p. (In Russ.)
9. Vorobyev V.V. Search and research problems in algebra and geometry as a means of developing creative thinking of students in mathematical classes: abstract. dis. ... cand. ped. sciences. Omsk, 2005. 22 p. (In Russ.)

Submitted 01.11.2019;
revised 11.11.2019.

About the author:

Lidia S. Kapkaeva, Professor, Department of the Mathematics and methods of teaching Mathematics, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), <https://orcid.org/0000-0002-4703-8503>, lskapkaeva@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 373.3

Проблемы, средства и способы обучения школьников удмуртскому языку как неродному**А. В. Коткова***АОУ ДПО УР «Институт развития образования», г. Ижевск, Россия**aljonakotkova@gmail.com*

Введение: целью работы является выявление эффективного современного способа обучения удмуртскому языку как неродному.

Материалы и методы: в работе использовались теоретический (анализ научной литературы по исследуемой проблеме) и эмпирический (опрос учащихся) методы.

Результаты исследования: в результате исследования определено, что использование электронной формы учебника является результативным средством обучения удмуртскому языку.

Обсуждение и заключения: для успешного обучения удмуртскому языку русскоязычных учащихся педагогу необходимо учитывать современное состояние образования. В последнее время бытует мнение о том, что в век информационных технологий становится сложнее заинтересовать детей преподаванием предмета с помощью печатной книги. В этой ситуации современная методическая наука ищет новые современные пути и способы. На наш взгляд, электронный учебник «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл!», разрабатываемый с 2015 г. в Научно-исследовательском институте национального образования Удмуртской Республики, вполне соответствует такому современному методическому средству. Его использование повышает интерес к удмуртскому языку, делает его преподавание интересным и качественным, способствует формированию коммуникативной компетенции учащегося.

Ключевые слова: удмуртский язык как неродной, методы и средства обучения, электронная форма учебника.

Благодарности: автор выражает благодарность д. пед. н., профессору Г. С. Трофимовой, ст. н. с. Н. П. Боталовой за полезные рекомендации и ценные советы в подготовке материалов статьи.

Problems, means and methods of teaching the Udmurt language to non-native schoolchildren**A. V. Kotkova***Institute of education development, Izhevsk, Russia**aljonakotkova@gmail.com*

Introduction: the aim of this article is to find out the effective modern method of the Udmurt language education as non-native.

Materials and Methods: theoretical methods as analysis of scientific literature about the research problem and empirical method such as interview of pupils were used in the work

Results: as a result of this research, it was determined that the use of the electronic form of the textbook is an effective tool of teaching the Udmurt language.

Discussion and Conclusions: it is necessary for a teacher to use modern teaching methods for successful learning of the Udmurt language for Russian-speaking pupils. In recent times it's considered that in the age of modern technologies it is becoming more difficult to interest children in learning the subject with the help of a printed book. In this situation modern methodical science looks for new ways and means. In our opinion, electronic textbook "Zech-a, bur-a udmurt kyle!", which has been developed since 2015 in the Research Institute of National Education of the Udmurt Republic, is quite consistent with this modern methodical means. The use of electronic textbook increases interest in the Udmurt language, makes the teaching interesting and high quality, and also contributes the formation of pupils communicative competence.

Key words: methods and means of teaching, the Udmurt language as a non-native, electronic form of the textbook.

Acknowledgements: the author would like to thank Dr. Sci. (Pedagogy), professor G. S. Trofimova, senior researcher N. P. Botalova for useful recommendations and valuable advices in the preparation of the article.

Введение

Современное поколение детей воспитывается в век электронной культуры. Для учащихся

приоритетными являются гаджеты и смартфоны. Они хотят видеть школьные учебники в своих смартфонах и обучаться по ним.

Понимая эту насущную педагогическую задачу, коллектив авторов НИИ национального образования Удмуртии, начиная с 2015 г., вплотную занимается созданием электронных учебников. Об этом в своем исследовании подробно пишет Н. И. Ураськина [1]. Электронные учебники разрабатываются по двум языковым линиям: удмуртский язык для владеющих языком и удмуртский язык – для невладеющих. В статье мы делаем акцент на вторую линию. Учитывая тот факт, что удмуртский язык имеет статус второго государственного языка Удмуртской Республики, основной целью обучения удмуртскому языку русскоязычных учащихся является сохранение и развитие удмуртского языка. Основной упор при обучении делается на развитие речи на удмуртском языке.

Обзор литературы

В развитии учебной удмуртской литературы выделяют пять этапов, которые начинаются с создания первых букварей, азбук, переводных богослужебных книг (В. Пуцек-Григорович, Н. И. Ильминский). Постепенно появляются первые учебные пособия, книги для чтения. В данных учебниках акцент делается на переводы русских произведений на удмуртский язык (И. С. Михеев, И. В. Яковлев). Наибольший расцвет учебных книг приходится на 1920–1930-е гг. В этот период издано около 40 названий учебников. Эти годы примечательны тем, что впервые появляются опытные учебники по родному языку. Период конца 30-х – 80-х гг. XX в. характеризуется проводимой в СССР политикой культурной тотальной унификации на русскоязычной основе. Это способствовало сокращению издания оригинальных учебников по ряду предметов. Имеющиеся создавались по шаблонам учебников русского языка и литературы. Расцвет современной учебной литературы начинается с конца 80-х годов XX в.

Наибольшая системность и государственная поддержка в разработке учебной литературы на удмуртском языке появляется после создания «Научно-исследовательского института национального образования» (1996 г.) [2]. Начало деятельности института характеризуется разработкой учебников по удмуртскому языку по трем направлениям: линия «Удмурт кыл» («Удмуртский язык») для тех, для кого язык является родным, линия «Анай кыл» («Родной язык») для обрусевших удмуртов (для тех, кто понимает, но не говорит) и линия «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл!» («Здравствуй, удмуртский язык!») для тех, кому удмуртский язык является неродным языком. Линия «Удмурт кыл» разработана для учащихся с 1 по 11 классы. Учебники создают научные сотрудники института, опытные педагоги-практики и вузовские преподаватели. Вторая

линия учебников «Анай кыл», ориентированная на обрусевших удмуртов, по ряду причин вышла из употребления. Школы перешли на учебники «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл!» для русскоязычных. Обучение удмуртского языка по трем линиям позволяет учитывать стартовую языковую подготовку школьника и охватить языковым образованием всех учащихся.

Целью нашего исследования является выявление эффективного современного способа обучения удмуртскому языку как неродному. На наш взгляд, результативным средством обучения удмуртскому языку становится использование электронной формы учебника. Более подробно систему электронных средств обучения освещают М. И. Беляев, В. В. Гриншкун, Г. А. Краснова [3], О. В. Зиминая, А. И. Кириллов [4].

Учебники линии «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл!» разработаны по методике изучения иностранного языка. К настоящему моменту данная линия охватывает 1–9 классы. Перечисленные учебники прошли различные экспертизы и допущены в качестве учебников для общеобразовательных школ.

Материалы и методы

Для достижения цели нами использовался метод теоретического анализа научной литературы, а также эмпирический метод опроса.

Результаты исследования

Проблема в обучении удмуртскому языку состоит в том, что нежелание учащихся учить язык заключается не в отрицательном отношении к удмуртскому языку, а прежде всего, в их незаинтересованности учить его. Безусловно, что применение таких традиционных способов обучения, как печатная книга, раздаточный материал, информация на доске неоспоримо, но в информационный век использование электронного учебника стало бы тем средством и способом, которое позволило учащимся шагать в ногу со временем.

Разработанный в Институте национального образования электронный учебник «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл!» является новым средством обучения удмуртскому языку русскоязычных учащихся. Это вид организации учебного процесса, в котором возможно комплексное сочетание разных методов и средств обучения. Учебник структурно состоит из графических, изобразительных и звуковых средств обучения и является тем средством и способом, с помощью которого возможно одновременно реализовать организацию и осуществление учебно-познавательной деятельности; стимулирование и мотивацию учебно-познавательной деятельности; контроль и самоконтроль за эффективностью учебно-познавательной деятельности. Все перечисленные методы отражены в структуре электронного

учебника. Более детальное описание методики работы с электронной формой учебника, а также сравнительный анализ его печатной и электронной формы приведены в работе О. Н. Масленниковой [5].

Учебник состоит из разделов и инструментов. Выделяются следующие разделы: словари, грамматический справочник, тренажер, журнал, контроль и самоконтроль. К инструментам относятся закладка, заметки, поиск, настройки. Учебник позволяет каждому учащемуся самостоятельно регулировать настройки, создавать заметки, делать нужные ссылки, что уже в целом меняет организацию учебно-познавательной деятельности, в сравнении с печатным учебником.

Подробнее рассмотрим раздел, в котором представлены удмуртско-русский и русско-удмуртский словари. Их использование значительно упрощает работу русскоязычных учащихся, экономит время при поиске значения неизвестного или забытого удмуртского слова. Не остается в стороне и грамматическая сторона речи, которая представлена справочником, главная цель которого – дать доступное объяснение грамматике удмуртского языка. Здесь представлены все языковые и грамматические категории удмуртского языка. Особенностью справочника являются аудированные правила удмуртского языка в 1 и 2 классах. Удобство справочника заключается в том, что все пройденные правила собраны в одном месте. Помимо этого, в электронном учебнике представлен журнал, в который вносятся результаты пройденных тестов по изученному материалу. Раздел «Журнал» предназначен для просмотра результатов пройденных тестов «Контроля».

Метод контроля и самоконтроля реализуется в разделе «Средства контроля и самоконтроля», расположенного в конце уроков и тематических разделов. Данный раздел представлен тренажером и самим контролем, необходимыми для проверки эффективности учебно-познавательной деятельности. Тренажеры, размещенные в конце каждого урока, используются для закрепления пройденного лексического и грамматического материала и предназначены для самопроверки. Количество заданий в тренажерах варьируется от 2 до 5, в зависимости от класса. Они помогают отслеживать степень освоения материала отдельными учащимися и создают условия для индивидуализации процесса обучения. «Контроль» проводится после каждой пройденной темы и используется для оценивания полученных знаний по каждому пройденному тематическому разделу. Количество заданий в разделе «Контроль» также варьируется и включает максимум 5 заданий. Контрольные и трени-

ровочные задания составлены в тестовой форме. Их условно можно разделить на несколько групп: задания на соответствие, задания на выбор вариантов из списка, задания на ввод значения, задания на упорядочивание, задания на классификацию и т. д.

Раздел «Контроль и самоконтроль» необходим для отработки заданий с целью их правильного выполнения и запоминания. Включение данного раздела в содержание электронного учебника имеет немаловажное значение, так как отражает основные требования ФГОС. Не случайно данным вопросом интересуются ученые Федерального института педагогических измерений, занимающиеся разработкой научно-методических подходов к отбору содержания и структуре контрольно-измерительных материалов.

Метод стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности заключается в широком использовании различных мультимедиа и гиперссылок в содержании электронного учебника. Единые требования к мультимедийному и интерактивному контенту электронного учебника освещены в работе Л. Л. Босовой [6]. Мультимедийные материалы представлены яркими картинками, разнообразными аудиоматериалами к каждому уроку, различными стихотворениями, песнями, видеофрагментами. С помощью мультимедийных материалов учащиеся неоднократно слышат удмуртскую речь, тренируются в правильном произношении не только на уроке, но и дома. К примеру, в электронных учебниках «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл!» для уровня начального общего образования включено более 700 аудитивных заданий, в том числе 24 песни с фонограммами, в которые вошли авторские и народные песни. Немаловажное значение при преподавании удмуртского как неродного имеет развитие у учащихся патриотического чувства по отношению к удмуртскому языку и приобщение к культуре, обычаям, традициям удмуртского народа. Поэтому в содержание электронного учебника включены произведения удмуртского народного фольклора (игры, загадки, сказки). Озвученные песни, стихотворения, диалоги, отрывки из текстов облегчают изучение языка, делая его запоминающимся, при этом выполняя главную цель обучения русскоязычных учащихся – развитие речи обучающихся на удмуртском языке. Использование этих средств носит целенаправленный характер. Они активизируют зрительную и эмоциональную память, развивают познавательный интерес и повышают мотивацию учащихся. Благодаря электронному учебнику можно использовать различные формы организации учебной деятельности: фронтальную,

групповую, индивидуальную работу и работу в парах. Это действительно эффективный прием при изучении удмуртского языка как неродного.

Электронный учебник существенно меняет метод учебной работы. С его помощью появляется возможность индивидуального процесса усвоения знаний учащимися. В сравнении с печатным учебником учащийся по-новому воспринимает информацию, в связи с тем, что подключены такие каналы восприятия информации, как зрительный, слуховой и осязательный. Исходя из этого, использование электронного учебника при обучении удмуртскому языку как неродному позволяет повысить качество обучения, сделать его интересным и динамичным, решить сразу несколько дидактических принципов: наглядность, доступность, индивидуальность, контроль и самостоятельность.

Среди учащихся 5-х классов нескольких школ районов Удмуртской Республики был проведен опрос об использовании электронной формы учебника по удмуртскому языку. В нем приняли участие 218 учащихся. Опрос показал, что учащимся нравятся занятия с использованием электронной формы учебника. Они отметили такие качества электронного учебника, как удобство интерфейса, интересное содержание, наличие нового дополнительного материала, аудиоматериалов и мультимедиа. Отрицательных отзывов не было. Учащиеся мобильных классов отметили лишь такие моменты, как «риск сломать планшет» и «наличие планшета не на каждого ученика».

Обсуждение и заключения

Использование электронного учебника «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл!» повышает мотивацию учеников при обучении удмуртскому языку как неродному. Представленные материалы приобщают к культуре удмуртского языка и делают процесс преподавания занимательным. Повышение мотивации в свою очередь приводит к повышению качества обучения, желанию говорить на удмуртском языке.

Список использованных источников

1. Ураськина Н. И. Формирование электронной образовательной среды на родном (удмуртском) языке: технологии, ресурсы, инновации // Пятые Флоровские чтения : материалы Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Глазов, 2019. С. 180–185.
2. Ураськина Н. И. Историко-педагогический опыт и проблемы разработки учебно-методических изданий в Удмуртии на современном этапе // Историко-педагогический опыт и проблемы разработки учебно-методических изданий в Удмуртии на современном этапе. К 10-летию Научно-исследовательского института национального образования Удмуртской

Республики : материалы Межрегион. науч.-практ. конф. Ижевск : МарШак, 2007. С. 19–29.

3. Беляев М. И., Гриншкун В. В., Краснова Г. А. Технология создания электронных средств обучения. URL: http://nashaucheba.ru/v17559беляев_м.и.,_гриншкун_в.в.,_краснова_г.а._технология_создания_электронных_средств_обучения?page=8 (дата обращения: 25.05.2019).

4. Зимица О. В., Кириллов А. И. Рекомендации по созданию электронного учебника. URL: http://www.academiaxxi.ru/Meth_Papers/AO_recom_t.htm (дата обращения: 18.06.2019).

5. Масленикова О. Н. Работа с электронной формой учебника : метод. пособие. М : Дрофа, 2016. 51 с.

6. Босова Л. Л., Зубченко Н. Е. Электронный учебник: вчера, сегодня, завтра // Образовательные технологии и общество. 2013. Т. 16. № 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyu-uchebnik-vchera-segodnya-zavtra> (дата обращения 25.06.2019).

Поступила 19.07.2019;

принята 27.07.2019.

Об авторе:

Коткова Алена Валерьевна, аспирант АОУ ДПО УР «Институт развития образования» (426009, Россия, г. Ижевск, ул. Ухтомского, д. 25), aljonakotkova@gmail.com

Автор прочитал окончательный вариант рукописи.

References

1. Uraskina N.I. Formation of electronic educational environment in the native (Udmurt) language: technologies, resources, innovations. *Pyatye Florovskie chteniya: materialy Vseros. (s mezhdunar. uchastiem) nauch.-prakt. konf.* = Fifth Florov's readings: materials of the all-Russian (with international participation) scientific-practical conference. Glazov, 2019. P. 180–185 (In Russ.)
2. Uraskina N.I. Historical and pedagogical experience and problems in the development of educational and methodical publications in Udmurtia at the present stage. *Istoriko-pedagogicheskiy opyt i problemy razrabotki uchebno-metodicheskikh izdaniy v Udmurtii na sovremennom etape. K 10-letiyu Nauchno-issledovatel'skogo instituta natsional'nogo obrazovaniya Udmurtskoy Respubliki: materialy Mezhhregion. nauchno-prakticheskoy konferentsii* = Historical and pedagogical experience and problems in the development of educational and methodical publications in Udmurtia at the present stage. To the 10th anniversary of the Research Institute of National Education of the Udmurt Republic: materials of the Interregional Scientific and Practical Conference. Izhevsk, Marshak, 2007. P. 19–29. (In Russ.)

3. Belyaev M.I., Grinshkun V.V., Krasnov G.A. Technology of creating electronic learning tools. Available at: http://nashaucheba.ru/v17559belyaev_m.i._profikun_v.v._r_rasnova_g.a._technology_to_create_electronic_means_of_learning_page?8 (accessed 25.05.2019). (In Russ.)

4. Zimina O.V., Kirillov A.I. Recommendations for the creation of an electronic textbook. Available at: http://www.academiaxxi.ru/Meth_Papers/AO_recom_t.htm (accessed 18.06.2019). (In Russ.)

5. Maslenikova O.N. Work with the electronic form of the textbook: methodological manual. Moscow, Drofa, 2016. 51 p. (In Russ.)

6. Bosova L.L., Zubchenok N.E. Electronic textbook: yesterday, today, tomorrow. *Obrazovatel'nyye*

tekhnologii i obshchestvo = Educational technologies and society. 2013; 16 (3). Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-uchebnik-vchera-segodnya-zavtra> (accessed 25.06.2019). (In Russ.)

*Submitted 19.07.2019;
revised 27.07.2019.*

About the author:

Aljona V. Kotkova, Postgraduate, Institute of education development (25 Uhtomskogo st., Izhevsk, Russia, 426009), aljonakotkova@gmail.com

*The author has read and approved
the final manuscript.*

УДК 37.013(045)

Педагогические условия сопровождения самоопределения обучающихся старших кадетских классов

А. А. Локтев

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
andrei_11981@mail.ru*

Введение: в статье обоснованы педагогические условия, необходимые для организации сопровождения самоопределения кадет-старшеклассников, выявлены моменты в организации кадетских классов, которые могут затруднять реализацию этих условий. Целью исследования явилась проверка обоснованных нами педагогических условий на эффективность.

Материалы и методы: междисциплинарный анализ научной литературы; логико-исторический анализ ключевых категорий исследования; системно-структурный анализ функционирования педагогических объектов при их проектировании; анализ нормативных документов; педагогический эксперимент.

Результаты исследования: в результате теоретического исследования определены, а в процессе опытно-экспериментальной работы проверены педагогические условия эффективности сопровождения самоопределения обучающихся старших кадетских классов, а именно: активация субъектного потенциала кадета; реализация принципа открытости в организации образовательного пространства; личностно-профессиональная готовность педагога содействовать кадету в самоопределении; использование ресурсов дополнительного образования для успешного самоопределения кадета; включение семьи кадета в коалицию субъектов сопровождения. Описаны потенциальные ограничения реализации названных условий, связанные со спецификой образовательной среды кадетских классов, в которых возможности личностного и профессионального выбора как основного механизма самоопределения могут сужаться из-за жесткой регламентации, свойственной воинской дисциплине.

Обсуждение и заключения: в ходе опытно-экспериментальной работы, которая состояла в освоении технологий сопровождения самоопределения старшеклассников педагогами кадетских классов, проведении системной работы со старшеклассниками-кадетами по актуализации механизмов их самоопределения, просвещении родителей для включения семьи кадета в коалицию субъектов сопровождения, названные педагогические условия были актуализированы и экспериментально проверены, их «работоспособность» в отношении педагогического сопровождения самоопределения обучающихся старших кадетских классов подтверждена.

Ключевые слова: кадетские классы, самоопределение, педагогическое сопровождение, педагогические условия эффективности сопровождения.

Pedagogical conditions of self-determination support of senior cadet classes students

A. A. Loktev

*Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
andrei_11981@mail.ru*

Introduction: the article presents the pedagogical conditions necessary for the organization of support of self-determination of cadet high school students and those moments in the organization of cadet classes that can complicate the implementation of these conditions. The aim of the study was to test these conditions for efficiency.

Materials and Methods: interdisciplinary analysis of scientific literature; logical and historical analysis of the key categories of research; system-structural analysis of the functioning of pedagogical objects in their design; analysis of normative documents; pedagogical experiment.

Results: as a result of theoretical research, the conditions of the effectiveness of support of self-determination of students of senior cadet classes are determined, and in the process of experimental work are checked: activation of the subject potential of the cadet; implementation of the principle of openness in the organization of educational space; personal and professional readiness of the teacher to assist the cadet in self-determination; use of additional education resources for successful self-determination of cadets; inclusion of the cadet family in the coalition of support subjects. The article describes the possible limitations of the implementation of these conditions associated with the specifics of the educational environment of cadet classes, in which the possibility of personal and professional choice as the main mechanism of self-determination may be narrowed due to the strict regulation inherent in military discipline.

Discussion and Conclusions: in the course of experimental work, which consisted in the development of technologies to support the self-determination of high school teachers of cadet classes, conducting systematic work with high school cadets to update the mechanisms of their self-determination, education of parents to include the family of the cadet in the coalition of subjects support named pedagogical conditions have been updated and experimentally tested, their «performance» in relation to the pedagogical support of self-determination of students of senior cadet classes confirmed.

Key words: cadet classes, self-determination, pedagogical support, pedagogical conditions of efficiency of support.

Введение

В России в 1990-е гг. появились новые типы образовательных учреждений – кадетские корпуса и школы-интернаты, призванные осуществлять довузовскую военную подготовку наряду с суворовскими (нахимовскими) училищами. Затем стали открываться профильные кадетские классы в общеобразовательных школах, в настоящее время этот процесс активизировался. Функционирование кадетских классов в общеобразовательных школах имеет свою специфику, однако исследований, посвященных этой специфике, крайне мало.

Педагогическое сопровождение как феномен современного образования признается важнейшим направлением деятельности педагога, призванным предельно индивидуализировать и гуманизировать образовательный процесс. Ранее в наших разработках [1] была описана специфика образовательной среды кадетских классов и обоснована актуальность проблемы педагогического сопровождения самоопределения обучающихся старших кадетских классов. Важным компонентом системы педагогического сопрово-

ждения является создание условий для оптимизации сопровождаемого процесса, в нашем случае – самоопределения кадет-старшеклассников.

Обзор литературы

Междисциплинарный анализ научной литературы выявил предпосылки для разработки проблемы педагогического сопровождения самоопределения обучающихся кадетских классов и условий его эффективности: философские, психологические и педагогические подходы к категории «самоопределение» (А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, М. Р. Гинзбург, Д. А. Леонтьев, Н. С. Пряжников, С. Л. Рубинштейн и др.); основы теорий педагогической поддержки (О. С. Газман, Н. Б. Крылова, Д. В. Кузнецов, С. М. Юсфин и др.) и педагогического сопровождения (Е. А. Александрова, М. Р. Битянова, М. И. Губанова, Е. И. Казакова, Т. Н. Сапожникова, М. В. Шакурова, Н. О. Яковлева и др.); теоретико-методические разработки организации кадетского образования (Н. И. Алпатов, А. Н. Данченко, Г. В. Калашников, Н. С. Костоусов, В. С. Новиков, Э. М. Филиппов и др.); исследования специфики развития личности в условиях кадет-

ского образования (А. М. Боровик, Л. М. Додова, А. А. Метелина, Е. А. Нездайминова, Л. В. Оганян и др.). Анализ научных источников [2–5] позволил заключить, что ключевыми при рассмотрении феномена педагогического сопровождения самоопределения кадет выступают категории *выбор, рефлексия, ценности, поддержка (фасилитация), создание условий*.

Материалы и методы

Основаниями для исследования стали общенаучные подходы – личностно-ориентированный, предписывающий максимальный учет индивидуальных, субъектных особенностей растущего человека и создание условий для его самоопределения в ходе педагогического сопровождения; аксиологический, актуализирующий необходимость организации ценностного поиска и выбора как оснований для самоопределения кадет; системный с его возможностью системного анализа многокомпонентной структуры феномена «педагогическое сопровождение самоопределения кадет». Использованы методы: междисциплинарный анализ научной литературы; логико-исторический анализ ключевых категорий исследования; системно-структурный анализ функционирования педагогических объектов при их проектировании; анализ нормативных документов; педагогическое моделирование; педагогический эксперимент.

Результаты исследования

Педагогическое сопровождение самоопределения старшеклассников из кадетских классов – это недирективная, непрерывная, адресная деятельность по созданию всех возможных в специфичной среде кадетских классов условий, обеспечивающих каждому кадету возможности свободного ответственного выбора с одновременной педагогической поддержкой развития его рефлексивности и субъектности.

В теоретическом исследовании были определены, а в ходе опытно-экспериментальной работы (в программу которой вошли: обучающий семинар для классных руководителей, офицеров-наставников, учителей-предметников; родительский практикум; тренинг самоопределения для кадет и др.) на базе двух школ Пензенской области проверены педагогические условия сопровождения самоопределения обучающихся старших кадетских классов. Разработанная нами программа была утверждена на кафедре педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева [6].

Представим способы реализации выявленных нами педагогических условий, а также те аспекты в организации кадетских классов, которые могут ограничивать их реализацию.

Первое условие – активация субъектного потенциала кадет. В нашем исследовании

оно имеет важнейший статус, поскольку именно к субъектности кадет должно адресоваться педагогическое сопровождение его самоопределения.

Анализируя совместно с педагогами на обучающем семинаре локальные документы, регламентирующие их работу в кадетских классах, мы отмечаем те положения, которые благоприятствуют активации субъектного потенциала кадет, и те, которые ее ограничивают. Так, в «Положении о кадетском классе» к первым относятся следующие: «Эффективность воспитательного процесса достигается через... сочетание высокой требовательности к кадетам с уважением их личного достоинства»; «Кадеты имеют право на уважение человеческого достоинства, свободу совести и информации, свободное выражение собственных взглядов и убеждений». Ко вторым: «Внутри социально-педагогической структуры кадетского класса во взаимоотношениях... действуют особые правила, построенные на основе уставов Российской армии. В соответствии с ними все работники и кадеты являются начальниками или подчиненными. Начальник имеет право отдавать подчиненным распоряжения, приказы и требовать их исполнения. Подчиненный обязан выполнять приказы начальника». Это требование вряд ли можно считать благоприятствующим таким важным факторам активации субъектного потенциала кадет, как «равноправие», «диалог», «партнерство». В «Положении о системе поощрений и дисциплинарных взысканий» говорится, что высокая дисциплина достигается, в частности, «воспитанием у кадет высоких морально-психологических и специальных качеств и сознательного повиновения командирам (педагогам); требовательностью командиров (педагогов) к подчиненным и контролем над их исполнительностью с применением мер убеждения, принуждения и общественного воздействия». В «Дисциплинарном уставе кадетских классов» значится 16 видов взысканий, налагаемых на кадет, против 10 видов поощрений, притом что поощрения «являются важным средством воспитания кадет и укрепления дисциплины». То есть о педагогической сверхзадаче поощрений – повышении самооценки кадет, создании эмоционального комфорта для успешного развития личности – речи не идет. Показывая противоречия между необходимостью активации субъектности кадет и ограничениями, налагаемыми организационной спецификой кадетских классов, мы приводили множество аргументов в пользу гуманизации межличностных отношений в системе «педагоги – кадеты», обсуждали способы такой гуманизации, не противоречащие в целом требованиям официальных документов в отношении кадетских классов.

На семинаре обсуждалось также, что профессиональное самоопределение кадет не должно сводиться к их ориентации на военные профессии, при этом оно должно оставаться в зоне ответственности сопровождающего и предполагать в качестве результата следующие показатели: ценностно-смысловой; информационный; деятельностно-практический [7]. Особое значение имеет такой информационный критерий, как возможность кадета познакомиться с большим реестром профессий, не ограниченным военными профессиями.

Нельзя говорить об активации субъектного потенциала кадета вне развития системы его ценностей. Кадетская среда благоприятствует приобщению воспитанников к социокультурным ценностям. Важно расширять ценностное пространство кадетского образования, не редуцировать его только до военно-патриотического контента. Педагогическое сопровождение предполагает инициирование и поддержку смыслопоисковой деятельности кадета. На обучающем семинаре демонстрировалось и осваивалось проведение индивидуальных бесед и консультаций, в ходе которых сопровождающий помогает старшекласснику осознать свои личностные, социальные и профессиональные интересы, на основе чего с большей или меньшей детализацией намечается эскиз жизненной стратегии. В таких беседах, безусловно, имеется потребность у самих старшеклассников, поскольку этот возраст сензитивен к экзистенциальным вопросам/ответам.

Второе условие – реализация принципа открытости в организации образовательного пространства. Изучая специфику кадетского образования, мы пришли к выводу о принадлежности его скорее к закрытому, чем к открытому типу. Открытость образования – это совокупность образовательных ресурсов, преодолевающих контекст школы, а в случае с кадетскими классами – и контекст класса, поскольку реализация кадетского компонента нередко сепарирует обучающихся от общего школьного контекста. Обусловлено это ориентацией профильного кадетского образования на насыщение жизни воспитанников военно-спортивными видами деятельности, призванными утвердить их в выборе профессии военного. Но только открытое образовательное пространство с присущими ему свойствами свободы выбора, открытости информации может обеспечить кадету возможности соотнесения собственных норм и ценностей с нормами и ценностями социума, использования преимуществ современного информационного пространства для самоопределения.

В «Положении о кадетском классе» базовых (в рамках опытно-экспериментальной ра-

боты) школ декларируется, что его главными задачами являются «получение кадетами первичных знаний и навыков военного дела, необходимых для выбора профессии, продолжения дальнейшего обучения в военных образовательных учреждениях; формирование у обучающихся специальных знаний и навыков, морально-психологических способностей, необходимых для службы в специальных подразделениях МО, МВД, ПВ, ФСБ; формирование у кадет чувства верности конституционному и воинскому долгу, дисциплинированности, добросовестного отношения к учебе, стремления к овладению профессией офицера и воспитание любви к военной службе». Таким образом, профильное кадетское образование отнюдь не предполагает многовариантность выбора как необходимое условие успешного самоопределения старшеклассника, напротив, все силы предлагается отдавать профилизации, ориентации растущей личности только в одном направлении.

В качестве компенсаторных направлений работы, нацеленных на увеличение степени открытости кадетского образовательного пространства и рекомендованных в рамках семинара педагогам, могут выступать: расширение спектра предметов в рамках дополнительного образования; характер внеурочной воспитательной деятельности, не центрированной лишь на военно-патриотической тематике; участие в совместных проектах, формах досуга, смешанных командах из обучающихся общеобразовательных и профильных классов; поощрение исследовательских, проектных инициатив кадет вне рамок военной тематики и пр. В образовательную программу кадетского класса входят учебные программы, программа военной подготовки, программа дополнительного образования, воспитательная программа. Для успешного самоопределения кадет необходимо сделать их по-настоящему гибкими, вариативными.

Третье условие – использование ресурсов дополнительного образования для успешного самоопределения кадет. Согласно ФГОС, в старшем звене школы каждый обучающийся будет выбирать свой индивидуальный образовательный маршрут. Правда, исследователями отмечается недостаточность условий для проектирования индивидуальной образовательной траектории в связи с ограниченным количеством курсов по выбору и форм их проведения¹. В кадетских

¹ Драчева Е. Ю. Индивидуальный учебный план как условие формирования регулятивных универсальных учебных действий в процессе профессионального самоопределения старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2017. 24 с.; Педан В. А. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников на основе событийных сетей : дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 243 с.

классах эта недостаточность в подавляющем большинстве случаев превращается в отсутствие. Функцию расширения пространства самоопределения и самореализации кадет должно взять на себя дополнительное образование, которое способно выполнить ее даже лучше, чем основное образование, поскольку: 1) осуществляется в формах более активных и индивидуализированных; 2) чаще обеспечивает воспитаннику наличие зоны успешности и самоутверждения, 3) как правило, связано с культуронасыщенной средой, актуализирующей эмоциональную, чувственную сферу личности.

В «Положении о кадетском классе» зафиксировано, что «военная и специальная подготовки ведутся на основании дополнительных образовательных программ, разрабатываемых учебным учреждением самостоятельно, и являются обязательными для всех обучающихся», т. е. прямо заявляется, что содержание дополнительного образования остается в рамках военного профиля. Как следует из анализа школьной документации и бесед с педагогами, обучающиеся-кадет адресно определяют в специально для них созданные военно-патриотический клуб «Звезда», клуб «Эстафета», кадетский хор, секцию «Юный стрелок», организуют экскурсии в воинские части, в военное училище г. Пензы, ОМОН, ГИБДД и т.п., на школьных конференциях им предлагается делать доклады преимущественно на военно-историко-патриотическую тематику, на ту же тематику проводятся конкурсы, игры, праздники. Очевидно, что такая узкая направленность дополнительного образования не может обеспечить свободу выбора досуговых занятий кадету, предоставить ему достаточный выбор сфер деятельности как ресурс самоопределения.

На семинаре обсуждалась необходимость как широкого информирования кадет об имеющихся в зоне доступа дополнительных услугах, так и обеспечения кадету возможности попробовать себя в разных видах досуга. В связи с этим было инициировано освоение педагогами «Методики сопровождения процесса самоопределения школьников в занятиях по интересам» (Б. В. Куприянов, О. В. Миновская)» [8], нацеленной на предоставление обучающимся осознанного выбора занятий по своим склонностям и способностям.

Четвертое условие – личностно-профессиональная готовность педагога содействовать кадету в самоопределении. По данным нашего эмпирического исследования, на начало опытно-экспериментальной работы у педагогов фиксировалась низкая степень психологической компетентности, недостаточная степень выраженности гуманистических установок, готовности к

фасилитации. В кадетских классах, где акцентированы дисциплинарно-контролирующие педагогические стратегии, педагоги часто ни концептуально, ни методически не готовы к превентивной и оперативной помощи старшеклассникам в процессе самоопределения, к развитию у них культуры рефлексии и критического мышления.

Анализ школьного документа «Инструкция учителю для исполнения при проведении занятий с кадетским классом» показал, что она регламентирует лишь формальные специфические процедурные требования – форма приветствия («Здравствуйте, господа кадеты!» – «Здравия желаем, госпожа учитель!» и др.), действия во время урока (Учитель: «Кадет Иванов!». Кадет: «Я!». Встает. Учитель: «Идите к доске». Кадет: «Есть!»). И хотя обращение на «Вы» создает впечатление реализации принципа уважения к личности воспитанника, содержательно из этих примеров явствует, что на деле реализуется принцип единоначалия.

В ходе семинара одной из задач являлась коррекция установок педагогов в отношении каждого кадету, который должен восприниматься не как объект дисциплинарного воздействия, не как «строевая единица», а как уникальный субъект. Чтобы выполнить главную миссию педагогического сопровождения – перевод сопровождаемого субъекта в режим саморазвития, педагог должен переформатировать свою педагогическую позицию и инструментовку для создания атмосферы доверия на принципах принятия, свободы, соразвития.

Важной является роль офицеров-наставников, нередко не имеющих педагогического образования. Их педагогическая позиция сочетает в себе традиционные для школы отношения «учитель – ученик» и принятые в военной среде «командир – подчиненный». В методической работе с ними мы делали акцент на максимально возможном отказе от психологического насилия, присущего авторитарному военному воспитанию. На семинаре происходило освоение педагогами элементов тьюторских технологий, которые хорошо справляются с задачей переформатирования педагогической позиции. По мнению Г. М. Беспаловой, тьюторское сопровождение очень привлекательно для педагога, который ценит и поддерживает самостоятельность ученика, его активность и право на выбор, ориентацию на собственные усилия и ответственность за свою жизнь².

Пятое условие – включение семьи кадету в коалицию субъектов сопровождения его самоопределения.

² Беспалова Г. М. Тьюторское сопровождение выбора профиля обучения [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/211738/> (дата обращения: 10.08.2017).

пределения. Воспитательный потенциал семьи, несмотря на некоторую конкуренцию со стороны других агентов социализации в информационном обществе, превосходит потенциал любого другого социального института. В рамках родительского практикума в процессе опытно-экспериментальной работы родителям, кроме мотивирования на участие в реализации стратегии педагогического сопровождения самоопределения старшеклассника-кадета, содержательно и доходчиво объяснялась их роль в том, как дети будут строить свою жизнь. Практикум решал следующие задачи: информирование об особенностях старшего школьного возраста, ключевого для самоопределения ребенка; просвещение по вопросам формирования ценностных ориентаций в старшем школьном возрасте; активизация поддерживающей роли родителей в решении проблем развития взрослеющего ребенка; переориентация родительских позиций на основе осознания необходимости передачи ребенку ответственности.

На семинаре с педагогами обсуждались формы педагогического просвещения родителей, помогающие им осознать, что в жизни старшего школьника роль семьи не ослабевает, а, напротив, усиливается при решении экзистенциальных вопросов, в большом количестве встающих перед взрослеющим человеком; отрабатывались конкретные приемы создания таких ситуаций в семейных отношениях, когда ребенок вынужден делать самостоятельный выбор, и способы поддержки ребенка в самостоятельности. Поднималась тема актуализации рефлексии родителями того факта, что социализация новых поколений проходит в принципиально иных условиях, и что жизненный опыт взрослых не всегда полезен их детям. Важнейшим условием семейного сопровождения самоопределения взрослеющего ребенка должен быть полноценный детско-родительский диалог как основа для базовой родительской стратегии сопровождения, опирающейся на триаду «понимание – принятие – поддержка».

Известно, что родители – полноценные участники образовательного процесса, поэтому школа обязана предоставить им права (и активно призывать их использовать), которые зафиксированы в школьных документах о кадетских классах. Так, в «Положении о кадетском классе» зафиксировано, что родители имеют, кроме прочих, права: посещать занятия по профильной подготовке кадет; участвовать в полевых занятиях в рамках учебной программы и выходах, проводимых во время каникул и военно-полевых сборов. Это позволит родителю (на военно-полевых сборах предпочтительно отцу) не толь-

ко лучше узнать своего ребенка, наладить с ним эмоциональный контакт, но и выполнить своего рода функцию общественного контроля, наблюдения за эмоциональным климатом в кадетской образовательной среде.

Обсуждение и заключения

Исследование позволило определить педагогические условия, необходимые для организации сопровождения самоопределения кадет-старшеклассников: активация субъектного потенциала кадета; реализация принципа открытости в организации образовательного пространства; личностно-профессиональная готовность педагога содействовать кадету в самоопределении; использование ресурсов дополнительного образования для успешного самоопределения кадет; включение семьи кадета в коалицию субъектов сопровождения. В ходе опытно-экспериментальной работы (в задачи которой вошли: освоение технологий сопровождения самоопределения старшеклассников педагогами кадетских классов; проведение системной работы со старшеклассниками-кадетами по актуализации механизмов самоопределения; просвещение родителей для включения семьи кадета в коалицию субъектов педагогического сопровождения) названные педагогические условия были актуализированы и экспериментально проверены, их «работоспособность» в отношении эффективности педагогического сопровождения самоопределения старшеклассников из кадетских классов подтверждена.

Список использованных источников

1. Локтев А. А. Специфика процесса самоопределения старшеклассников из кадетских классов // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 2. С. 88–93.
2. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. М. : НИИ школьных технологий, 2010. 335 с.
3. Леонтьев Д. А., Овчинникова Ю. Ю., Рассказова Е. И., Фам А. Х. Психология выбора. М. : Смысл, 2015. 463 с.
4. Яковлева Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2012. № 4 (263). С. 46–49.
5. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. 1995. № 3. С. 58–63.
6. Шукина Т. И., Горшенина С. Н., Кулебякина М. Ю. Организационно-педагогические условия реализации инновационной модели «вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация» // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 2 (30). С. 89–93.

7. Чистякова С. Н. Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования // Школа и производство. 2013. № 1. С. 9–12.

8. Куприянов Б. В., Миновская О. В., Ручко Л. С. Ролевая игра в детском загородном лагере : учеб.-метод. пособие / под ред. А. В. Мудрика. М. : ВЛАДОС, 2008. 220 с.

Поступила 04.09.2019;
принята к публикации 23.09.2019.

Об авторе:

Локтев Андрей Александрович, аспирант кафедры педагогики ФГБОУ «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), andrei_11981@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Loktev A.A. Specificity of the process of self-determination of high school students from cadet classes. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 9 (2): 88–93. (In Russ.)

2. Aleksandrova E.A. Pedagogical support of self-determination of senior pupils. Moscow, Research Institute of school technologies, 2010. 335 p. (In Russ.)

3. Leontiev D.A., Ovchinnikova Yu.Yu., Rasskazova E.I., Pham A.H. Psychology of choice. Moscow, Smysl, 2015. 463 p. (In Russ.)

4. Yakovleva N.O. Support as a pedagogical activity. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of South Ural State University. 2012; 4 (263): 46–49. (In Russ.)

5. Gazman O.S. Pedagogical support of children in education as an innovative problem. *Novyye tsennosti obrazovaniya: desyat kontseptsiy i esse* = New Values of Education: Ten Concepts and Essays. 1995; 3: 58–63. (In Russ.)

6. Shukshina T.I., Gorshenina S.N., Kulebyakina M.Yu. Organizational and pedagogical conditions for the implementation of the innovative model «University-basic Department-educational organization». *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2017; 2 (30): 89–93. (In Russ.)

7. Chistyakova S.N. New approaches to the formation of professional self-determination of students in continuous education. *Shkola i proizvodstvo* = School and manufacturing. 2013; 1: 9–12. (In Russ.)

8. Kupriyanov B.V., Minovskaya O.V., Ruchko L.S. Role-playing game in children's country camp: manual. Ed. A.V. Mudrik. Moscow, VLADOS. 2008. 220 p. (In Russ.)

Submitted 04.09.2019;
revised 23.09.2019.

About the author:

Andrey A. Loktev, Postgraduate, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), andrei_11981@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 372.854

Проблемное обучение как средство реализации личностно-ориентированного подхода на уроках химии

О. А. Ляпина*, **Н. В. Жукова**, **С. С. Фролова**, **Н. Р. Дудуркина**
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
*olga.koshelevaa@mail.ru

Введение: в статье рассматривается проблемное обучение как средство реализации личностно-ориентированного подхода в преподавании химии. Проблемное обучение в педагогической науке и практике считается ядром развивающего обучения, гуманистического и личностно-ориентированного по своей сути. При использовании заданий и эксперимента проблемного характера учащиеся получают возможность в соответствии с индивидуальными задатками и способностями достигать определенных результатов по предмету путем получения прочных и глубоких знаний в процессе их осмысленного усвоения.

Материалы и методы: в работе описана методика включения элементов проблемного обучения в учебный процесс как средство реализации личностно-ориентированного подхода, способствующая повышению теоретической и практической подготовки учащихся по химии. В исследовании использовались

теоретические (изучение и анализ научно-методической, психолого-педагогической и учебной литературы) и эмпирические методы (беседа с обучающимися, анкетирование учителей химии средних общеобразовательных школ, обработка результатов итоговых контрольных работ).

Результаты исследования: осуществлена экспериментальная проверка эффективности использования элементов проблемного обучения при изучении раздела «Растворы. Теория электролитической диссоциации», по итогам которого определялся коэффициент успешности выполнения заданий.

Обсуждение и заключения: выполненное исследование доказывает, что при использовании проблемного обучения на занятиях по химии у обучающихся развивается логическое мышление, более прочно усваивается информация, так как возникают ассоциации с конкретными действиями и событиями, а также повышается интерес к учебе в целом, что положительно влияет на прочность знаний.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, предмет химия, проблемное обучение, личностно-ориентированный подход.

Благодарности: исследование выполнено в рамках Программы внутривузовских грантов ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» по мероприятию 1 «Научно- и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса вуза» (тема «Разработка научно- и учебно-методического обеспечения дисциплин «Общая и неорганическая химия», «Химия» и «Методика обучения химии» направления подготовки Педагогическое образование).

Problem-based learning as a means of implementing a student-centered approach in chemistry lessons

O. A. Lyapina, N. V. Zhukova, S. S. Frolova, N. R. Dudurkina*

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**olga.koshelevaa@mail.ru*

Introduction: the article deals with problem learning as a means of implementing a personality-oriented approach in teaching chemistry. Problem teaching in pedagogical science and practice is considered to be the core of developmental education, humanistic and personality-oriented in its essence. When using tasks and experiments of problematic nature, students are able to according to individual inclinations, the ability to achieve certain results on the subject, by obtaining strong and in-depth knowledge in the process of their meaningful assimilation.

Materials and Methods: the paper describes a method of including elements of problem learning in the educational process as a means of implementing a student-centered approach that improves the theoretical and practical training of students in chemistry. The study used theoretical (study and analysis of scientific and methodological, psychological, pedagogical and educational literature) and empirical methods (interview with students, a survey of teachers of chemistry of secondary schools, processing the results of the final control works).

Results: experimental verification of the effectiveness of the use of elements of problem learning in the study of the section «Solutions. Theory of electrolytic dissociation», which determined the success rate of the tasks.

Discussion and Conclusions: the study proves that the use of problem learning in chemistry classes, students develop logical thinking, more firmly assimilated information, as there are associations with specific actions and events, as well as increased interest in learning in General, which has a positive effect on the strength of knowledge.

Key words: secondary school, subject chemistry, problem skills training, personality-oriented approach.

Acknowledgements: the research was carried out as part of the Intra-Institute Grants Program of Mordovian State Pedagogical Institute for event 1 “Scientific and educational-methodological support of the educational process of the university” (theme «Development of scientific and educational-methodological support of disciplines «General and inorganic chemistry», «Chemistry» and «Methods of teaching chemistry» directions of training Pedagogical education).

Введение

Система общего образования в современной экономической и социокультурной ситуации претерпела огромные изменения, которые затро-

нули не только информативное содержание учебных курсов, но и многочисленные методы и формы системы обучения. Главенствующей задачей образования является гармоничное развитие

личности обучающегося, личности, способной аккумулировать необходимые знания и навыки и без труда реализовывать их на практике. Система методов личностно-ориентированного обучения уже давно применяется в практике преподавания различных предметов, в том числе и химии, и принесла свои немалые плоды. Обучение становится индивидуальным, направленным на особенности и возможности каждого обучающегося, разумеется, химическое образование не является исключением, и ему следует соответствовать ожиданиям общества и развиваться в свете современных тенденций.

Обзор литературы

По мнению В. В. Серикова, для реализации личностно-ориентированного подхода необходимо создавать «личностно-утверждающую» или личностно-ориентированную ситуацию, которая способствовала бы проявлению индивидуальных способностей ребенка в процессе образования [1].

Проблемное обучение в педагогической науке и практике считается ядром развивающего обучения, гуманистического и личностно-ориентированного по своей сути.

Такие отечественные ученые, как А. Б. Брушлинский [2], В. Т. Кудрявцев [3], М. М. Левина [4], А. М. Матюшкин [5] и др. в своих научных трудах раскрывают вопросы, касающиеся психолого-педагогической сущности проблемного обучения, и считают, что использование творческих заданий в самостоятельной работе учащихся является необходимым условием эффективного обучения в дидактической практике.

И. Я. Лернер [6] создал систему и типологию творческих заданий, в основе которых лежит степень самостоятельности при их выполнении. М. М. Махмутов [7] классифицировал учебные проблемы в дидактическом и психологическом аспектах.

В коллективной монографии под редакцией Е. В. Ковалевской «Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее» [8] представлена история становления и развития проблемного обучения в XX – начале XXI вв., а также описано развитие теории проблемного обучения по спирали: от подхода к методу и далее – к системе.

Материалы и методы

Исследование проводилось на основе теоретических (изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической и учебной литературы) и эмпирических методов (беседа с обучающимися, анкетирование учителей химии средних общеобразовательных школ, обработка результатов итоговых контрольных работ). Базой для проведения исследования послужила МОУ «СОШ № 39» г. о. Саранск.

Результаты исследования

Всю жизнь перед человеком изо дня в день стоят сложные и неотложные задачи и проблемы. Появление их означает, что в находящейся вокруг нас реальности есть еще много скрытого, неизведанного и малоизученного. Это помогает нам осознать, что необходимо еще более глубокое познание мира, открытие в нем новейших всевозможных процессов, свойств, взаимосвязей людей и вещей. Вследствие этого развитие культуры проблемной деятельности обучающихся всегда было и остается одной из ведущих общеобразовательных и общевоспитательных задач. Проблемное обучение – один из существенных аспектов подготовки подрастающего поколения [9].

Исследователи отмечают, что успешная реализация проблемного обучения зависит от следующих факторов: 1) самостоятельное усвоение новых понятий обучающимися при решении учебных проблем в процессе специфической интеллектуальной деятельности; 2) применение учителем различных типов и видов самостоятельных работ учащихся; 3) одно из результативных средств формирования критического, творческого мышления; 4) связь обучения с жизнью; 5) осуществление принципа индивидуального подхода; 6) динамичность (подвижная взаимосвязь его элементов); 7) высокая эмоциональная активность ученика [10].

В условия проблемного обучения химии школьников можно вовлекать в процесс разрешения проблемных ситуаций разного вида:

– ситуации конфликта, которые базируются на противоречии между тем, что обучающийся усвоил ранее, и тем, что изучил на данном уроке, между результатами научных открытий и жизненными (бытовыми) представлениями обучающихся, между предполагаемым теоретическим ходом реакции и реально наблюдаемыми процессами и др.;

– ситуации затруднения, которые возникают в случаях, когда обучающимся можно указать на отсутствие или недостаточность у них необходимых для достижения поставленной цели знаний и умений, например, при получении какого-либо соединения, при объяснении полученных результатов в ходе эксперимента, при теоретическом обосновании сущности процесса и т. д.

При реализации личностно-ориентированного подхода в процессе изучения химии необходимо вовлечение каждого обучающегося в активную познавательную деятельность, которая предполагает применение полученных знаний на практике и четкое осознание, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены [11].

Одним из путей организации проблемного обучения является решение экспериментальных задач. Введение проблемного эксперимента необходимо для обеспечения связи познавательного процесса с проблемами самой науки. Химический эксперимент, творчески организованный, проблемный по содержанию и способу постановки будет влиять на уровень осмысления обучающимися теоретических вопросов курса химии.

Регулярное выполнение проблемных опытов резко повышает уровень теоретической подготовки школьников. Те же из них, кто обладает заметными теоретическими знаниями, более грамотно и осознанно могут проделывать новые исследовательские и проблемные опыты и, значит, дальше развивать творческое мышление. Если школьники в ходе эксперимента получают новые непредсказуемые факты, которые не совпадают с созданными у них теоретическими понятиями, то, стараясь осмыслить и объяснить их, обучающиеся целенаправленно выходят на новый уровень абстрактного понимания материала. Проблемное обучение химии, по мнению ведущих ученых и методистов по химии, является развивающим обучением [12].

В 9 классе огромную роль в организации учебного процесса играют средства, методы и формы активного обучения, в первую очередь компоненты проблемного обучения. Совместная деятельность учителя и обучающихся направлена на установление и раскрытие причинно-следственных связей; выполнение химического эксперимента; установление межпредметных связей с предметами естественнонаучной и гуманитарной областей; выполнение заданий на сравнение, классифицирование изучаемых объектов и на абстрагирование; на использование в обучении средств рационализации проблемно-творческой деятельности школьников, а также средств, способствующих ее четкой организации и управлению на уроке¹.

Содержание курса химии 9 класса состоит из двух разделов: 1) курса неорганической химии (химии элементов и их соединений); 2) основы органической химии. Каждый из данных разделов является переходом базы знаний на новый теоретический уровень. Так, например, первый раздел курса включает две темы «Растворы. Теория электролитической диссоциации» и «Химические реакции (закономерности протекания)», а материал остальных его тем основан на представлениях об электронно-ионном строении вещества. Содержание первой темы расширяет знания о периодичности, системе понятий «химический элемент», «химическое вещество»

и «химическая реакция» и базируется на уже известной учащимся теории о химической связи и строении вещества.

Учитывая направленность изучения химии в 9 классе на расширение и систематизацию знаний обучающихся об элементах и веществах и их интеграцию в единую систему знаний о природе и человеке как ее части, приоритетными в обучении станут учебные проблемы межпредметного характера. Круг вопросов курса, при изучении которых можно решать эти, а также комплексные учебные проблемы, включает: 1) причинно-следственные взаимосвязи особенностей строения атома элемента и его важнейших характеристик и свойств (характерных валентностей и степеней окисления, относительной электроотрицательности, окислительно-восстановительных свойств и др.); 2) распространение и роль химических элементов и их соединений в природе и в поддержании здоровья человека; 3) зависимость физико-химических свойств веществ от особенностей их состава и строения; 4) добычу и переработку минеральных ресурсов; 5) получение и применение веществ человеком и зависимость сфер применения от физико-химических свойств и распространения веществ в природе; 6) биогеохимические круговороты химических элементов и их соединений в природе и последствия их нарушения.

Проведенное нами исследование включало два этапа. На первом этапе (констатирующее исследование) мы пытались выяснить:

1. Состояние образовательной практики в средней школе на предмет готовности учителей к использованию проблемного обучения.
2. Уровень усвоения знаний и умений обучающихся по химии с целью отбора экспериментальной группы.

При изучении вопроса о состоянии образовательной практики в средней школе на предмет готовности учителей к использованию проблемного обучения было проведено анкетирование учителей химии г. о. Саранск и Республики Мордовия. В результате анкетирования было установлено, что учителя в своей работе используют элементы проблемного обучения: постановка учебной проблемы; поиск учебной проблемы; создание проблемных ситуаций. Около 40 % респондентов ответили, что основой проблемного обучения является постановка перед школьниками учебной проблемы и организации самостоятельной поисковой работы обучающихся. Практически все учителя отметили, что проблемное обучение направлено на индивидуальный поиск обучающимися новых понятий и способов действий.

¹ Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Каунас : Швиеса, 1983. 219 с.

При организации занятий по химии с элементами проблемного обучения возникают затруднения вследствие нехватки необходимой учебной и методической литературы, отсутствия опыта в проведении проблемных уроков, атмосфера в учебном заведении, не способствующая развитию творческого подхода. Применение совокупности методов, средств, технологий также требует от учителей тщательного подбора материала с выделением главного и существенного, с составлением к нему проблемных вопросов и задач, что требует существенных усилий и временных затрат.

Для выявления знаний у обучающихся 9 класса по химии была проведена контрольная работа по остаточным знаниям, необходимым для качественного усвоения темы «Растворы. Теория электролитической диссоциации».

На основе анализа остаточных знаний определялся коэффициент успешности (КУ) по методике А. В. Усовой по формуле: $Ky = n_h/n_o N$, где n_h – число верных ответов, n_o – число вопросов, N – количество учащихся.

$$Ky = 28/5 \cdot 8 = 0,70.$$

На основе анализа остаточных знаний также определялась абсолютная и качественная успеваемость.

Абсолютная успеваемость = 75 %.

Качественная успеваемость = 62,5 %.

При анализе результатов контрольной работы нам удалось получить необходимую информацию о состоянии подготовки обучающихся по химии на начальном этапе исследования.

На втором этапе эксперимента (формирующий) изучение раздела «Растворы. Теория электролитической диссоциации» осуществлялось с использованием элементов проблемного обучения. При решении учебных проблем и задач обучающиеся старались применить полученные знания, а не только усваивать информацию, преподносимую учителем в готовом виде. Например: «Почему раствор вещества с ковалентной полярной связью – сахарозы не проводит электрический ток?». У обучающихся может возникнуть такое предположение: при растворении сахарозы в воде не образуются ионы, и поэтому раствор данного вещества не проводит электрический ток. Учитель подтверждает данную гипотезу путем формирования у школьников представления о ковалентной малополярной связи. Далее учитель вводит понятие «неэлектролит» и раскрывает его сущность.

Высокий уровень теоретических знаний – это результат периодического использования проблемных экспериментов, исследовательских приемов работы и углубления в суть изучаемых явлений на основе более новых и современных теоретических концепций.

Приведем в качестве примера некоторые этапы практической работы с элементами проблемного обучения в рамках изучаемой темы «Растворы. Теория электролитической диссоциации»:

1. Используя выданные вам реактивы, проведите реакцию ионного обмена, в результате которой выделится: а) H_2O ; б) CO_2 ; в) $Cu(OH)_2$.

Действуйте по следующему плану:

1) определите, какие вещества необходимы для осуществления данной реакции;

2) запишите уравнение реакции;

3) проведите предполагаемые опыты, сделайте вывод исходя из результатов опыта и ответа на вопрос: «Какие условия необходимы для получения заданных веществ?».

2. Подействуйте на раствор гидросульфата натрия следующими веществами: а) $KHCO_3$; б) K_2SiO_3 . Что наблюдаете? Ответьте на следующие вопросы:

1) на какие ионы диссоциируют выданные вам вещества?

2) какой из образовавшихся ионов может взаимодействовать с карбонатом и силикатом калия?

3. Подумайте и ответьте на следующий вопрос. Сколько новых веществ можно получить, имея в качестве раствора следующие реактивы: нитрат серебра, карбонат натрия, раствор соляной кислоты? Запишите уравнения реакций образования новых веществ в краткой ионной форме.

Для определения уровня знаний школьников после эксперимента нами был проведен контрольный срез знаний по теме «Растворы. Теория электролитической диссоциации». При анализе контрольного среза знаний также была рассчитана качественная и абсолютная успеваемость обучающихся по изученной теме:

Абсолютная успеваемость = 87,5 %

Качественная успеваемость = 75

Рассчитывался также КУ, где $Ky = 32/5 \cdot 8 = 0,80$.

Предложенная контрольная работа включала в себя пять заданий, последнее из них содержало вопрос проблемного характера, с которым учащиеся справились практически на 86 %, по сравнению с входной контрольной работой, где были включены задания проблемного характера, вызвавшие наибольшие затруднения. Это указывает на то, что постепенно введение элементов проблемного обучения в учебный процесс способствует повышению уровня знаний учащихся и развитию мышления.

Обсуждение и заключение

Особенность проблемного обучения заключается в том, что оно способствует повышению интереса обучающихся, развитию их любоз-

нательности и творческой активности, является одним из средств активизации мыслительной деятельности, познавательной активности и самостоятельного открытия «нового, неизвестного», а также личностного роста и развития ученика. Школьников захватывает процесс поиска путей решения той или иной проблемной ситуации. Выполняемые задания способствуют интеграции знаний, побуждают учащихся использовать дополнительную литературу (и не только по химии), что повышает интерес к учебе в целом, положительно влияет на прочность знаний.

Список использованных источников

1. Сериков В. В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии. Волгоград : Перемена, 1994. 152 с.
2. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. М. : Знание, 1983. 96 с.
3. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М. : Знание, 1991. 79 с.
4. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 272 с.
5. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций. М. : КДУ, 2009. 190 с.
6. Лернер И. Я. Проблемное обучение. М. : Знание, 1974. 64 с.
7. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Каунас : Швиеса, 1983. 219 с.
8. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: Коллективная монография : в 3 кн. / под ред. Е. В. Ковалевской. Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. 301 с.
9. Милютин А. А., Бирюкова Н. А. Особенности реализации технологии проблемного обучения химии в школе // Бакалавр. 2015. № 5–6 (6–7). С. 46–49.
10. Ляпина О. А., Жукова Н. В., Алямкина Е. А. Использование личностно-ориентированного обучения на уроках химии // Гуманитарные науки и образование 2016. № 3 (27). С. 35–38.
11. Ляпина О. А., Жукова Н. В., Панькина В. В., Капустина Ю. Ф. Роль химического эксперимента в преподавании школьного курса химии в рамках реализации ФГОС ООО // Гуманитарные науки и образование. 2018. № 4. С. 73–79.
12. Шаталов М. А., Кузнецова Н. Е. Химия. Достижение метапредметных результатов обучения. Решение интегративных учебных проблем : 8–9 классы : метод. пособие. М. : Вента-Граф, 2012. 256 с.

Поступила 13.08.2019;
принята к публикации 16.08.2019.

Об авторах:

Ляпина Ольга Анатольевна, заведующая кафедрой химии, технологии и методик обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, olga.koshelevaa@mail.ru

Жукова Наталья Вячеславовна, декан естественно-технологического факультета, доцент кафедры химии, технологии и методик обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат химических наук, chem-teh@mail.ru

Фролова Светлана Сергеевна, магистрант кафедры химии, технологии и методик обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), iuliyacarpustina@yandex.ru

Дудуркина Наиля Равильевна, магистрант кафедры химии, технологии и методик обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), iuliyacarpustina@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Ляпина Ольга Анатольевна – научное исследование; подготовка начального варианта текста.

Жукова Наталья Вячеславовна – критический анализ и доработка текста; компьютерные работы; обеспечение ресурсами.

Фролова Светлана Сергеевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ полученных результатов.

Дудуркина Наиля Равильевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, проведение экспериментов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Serikov V.V. Personality-oriented approach in education: concepts and technologies. Volgograd, Peremena, 1994. 152 p. (In Russ).
2. Brushlinskiy A.V. Psychology of thinking and problem-based learning. Moscow, Knowledge, 1983. 96 p. (In Russ).
3. Kudryavtsev V.T. Problem-based learning: sources, essence, prospects. Moscow, Knowledge, 1991. 79 p. (In Russ).
4. Levina M.M. Technologies of professional pedagogical education: textbook for students of higher educational institutions. Moscow, Academy, 2001. 272 p. (In Russ).

5. Matyushkin A.M. Psychology of thinking. Thinking as a solution to problem situations. Moscow, KDU, 2009. 190 p. (In Russ).
6. Lerner I.Ya. Problem-based learning. Moscow, Knowledge, 1974. 64 p. (In Russ).
7. Makhmutov M.I. Organization of problem training in school. Kaunas, Sviesa, 1983. 219 p. (In Russ).
8. Problem-based learning: past, present, future: Collective monograph: in 3 vol. / Under the editorship of E.V. Kovalevskaya. Nizhnevartovsk, Nizhnevartovsk human. University's Publ., 2010. 301 p. (In Russ).
9. Milutina A.A., Biryukova N.A. Features of realization of technology of problem-based learning chemistry at school. *Bakalavr* = Bachelor. 2015; 5–6 (6–7): 46–49. (In Russ).
10. Lyapina O.A., Zhukova N.V., Alyamkina E.A. The Use of personality-oriented learning in chemistry lessons. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education 2016; 3 (27): 35–38. (In Russ.)
11. Lyapina O.A., Zhukova N.V., Pankina V.V., Kapustina Yu.F. The Role of chemical experiment in teaching school chemistry course within the framework of GEF LLC implementation. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and education. 2018; 4: 73–79. (In Russ.)
12. Shatalov M.A., Kuznetsova N.E. Chemistry. Achieving interdisciplinary learning outcomes. The integrative solution of training problems: 8–9 grades: a methodological guide. Moscow, Venta-Graf, 2012. 256 p. (In Russ).

*Submitted 13.08.2019;
revised 16.08.2019.*

About the authors:

Olga A. Lyapina, Head of the Department of chemistry, technology and techniques of training, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), olga.koshelevaa@mail.ru

Natalya V. Zhukova, Dean of the faculty of natural technology, Associate Professor, Department of chemistry, technology and techniques of training, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Chemistry), chem-teh@mail.ru

Svetlana S. Frolova, Undergraduate, Department of chemistry, technology and techniques of training, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), iuliyacapustina@yandex.ru

Nail R. Dudurkina, Undergraduate, Department of chemistry, technology and techniques of training, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), iuliyacapustina@yandex.ru

Contribution of the authors:

Olga A. Lyapina – research supervision; preparation of the initial version of the text.

Natalya V. Zhukova – a critical analysis and revision of text; computer work; resources provision.

Svetlana S. Frolova – analysis of scholarly literature, analysis of results.

Nail R. Dudurkina – analysis of scholarly literature, carrying out of experiments.

*All authors have read and approved
the final manuscript.*

УДК 378(045)

**Формирование исследовательской компетенции студентов
в рамках системы дополнительного образования**

В. В. Мирошкин*, П. В. Замкин

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

**miroshkinv@yandex.ru*

Введение: в статье представлен опыт факультета истории и права ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (МГПИ) по формированию исследовательской компетенции у студентов в рамках системы дополнительного образования в ходе реализации дополнительной общеобразовательной программы «Основы грантовой деятельности».

Материалы и методы: при проведении исследования использовались теоретические методы: анализ, обобщение и систематизация научной литературы, педагогического опыта, полученного при формировании исследовательской компетенции студентов-бакалавров МГПИ в рамках реализации дополнительной общеобразовательной программы «Основы грантовой деятельности», анкетирование.

Результаты исследования: в настоящее время важнейшим преимуществом выпускников педагогических вузов становится обладание ими такими качествами, как компетентность, ответственность, свободное владение своей профессией, академическая и социальная мобильность, ориентированность в смежных областях деятельности, готовность к эффективной учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе, готовность к самообразованию и самосовершенствованию. Это кадры новой формации, активно, творчески мыслящие, готовые к самостоятельному поиску научной информации и применению научных знаний на практике. Они выступают не только учителями-предметниками, но и учеными-исследователями. Решение задачи по активизации научно-исследовательской работы студентов, стремление привлечь будущих педагогов к работе сложившихся научно-исследовательских коллективов, развив таким образом молодежный исследовательский потенциал и выведя реализацию студенческих научных проектов на качественный иной уровень, с одной стороны, и слабое представление у большей части обучающихся о наличии у них возможности проведения научных изысканий по заказу научных фондов и организаций, о специфике ведения грантовой деятельности при отсутствии специализированного учебного курса, с другой стороны, обусловили необходимость использования возможностей системы дополнительного образования. Так, с целью формирования знаний у студентов и аспирантов в сфере грантовой деятельности профессорско-преподавательским составом факультета истории и права МГПИ в 2015 г. была разработана дополнительная общеобразовательная программа «Основы грантовой деятельности». Она ориентирует слушателей на овладение знаниями теоретических основ грантовой деятельности; ознакомление с основными принципами и этапами подготовки заявки на научный грант; освоение методов и форм ведения грантовой деятельности; формирование умений и навыков подготовки и ведения научного гранта; развитие навыков исследовательской, аналитической, прогностической, конструктивной деятельности; повышение конкурентоспособности выпускников педагогического вуза.

Обсуждение и заключения: в жизни современного студента возрастает значение гранта – не только как дополнительного способа заработка, но и как возможность получения необходимого финансирования на развитие собственного инновационного, творческого потенциала, закупки необходимого исследовательского оборудования, научной поездки за границу. Однако лишь незначительная доля обучающихся в вузе и даже аспирантуре обладает необходимыми познаниями в области грантовой деятельности, полученными в ходе обучения в *alma mater*. Частично эту задачу помогает решить разработанная дополнительная общеобразовательная программа, направленная на обеспечение взаимосвязи образовательного процесса и научной деятельности, повышение конкурентоспособности будущих педагогов за счет формирования у них знаний, умений, навыков, необходимых при работе с грантами. Об успешности реализации программы в период с 2016 по 2019 гг. свидетельствует повышение количества студентов, участвующих в оформлении заявок в рамках конкурсов РФФИ, РФФИ, сетевых и внутривузовских грантов, научных конкурсах различного уровня.

Ключевые слова: грантовая деятельность, дополнительное образование, формирование исследовательской компетенции студентов, научно-исследовательская деятельность студентов.

Благодарности: статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-01084).

Formation of research competence of students within the system of additional education

V. V. Miroshkin, P. V. Zamkin*

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**miroshkinv@yandex.ru*

Introduction: the article presents the experience of the faculty of history and law of the Mordovian State Pedagogical Institute on the formation of research competence of students in the framework of additional education, in particular during the implementation of additional General education program «Fundamentals of grant activity».

Materials and Methods: the study used theoretical methods: analysis of generalization and systematization of scientific literature, pedagogical experience gained in the formation of research competence of students-bachelors of MSPI in the framework of the additional General education program «Fundamentals of grant activity», questioning.

Results: currently, the most important advantage of graduates of pedagogical universities is their possession of such qualities as competence, responsibility, fluency in their profession, academic and social mobility, orientation

in related fields, readiness for effective educational and research work, readiness for self-education and self-improvement. These are cadres of a new formation-actively, creatively thinking, ready for independent search of scientific information and application of scientific knowledge in practice. They are not only subject teachers, but also research scientists. The solution of the problem to intensify research work of students, the desire to attract future teachers to the work of established research teams, developing thus the youth research capacity and withdrawing the implementation of student research projects on another level, on the one hand, and weak performance for the majority of students about their capabilities carry out scientific research order of research funds and associations about the specifics of conducting grant activities in the absence of a specialized training course, on the other hand, have caused necessity of use of opportunities of system of additional education. Thus, in order to form the knowledge of students and postgraduates in the field of grant activity, the faculty of history and law of MSPI in 2015 developed an additional General education program «Fundamentals of grant activity». It directs students to acquire knowledge of the theoretical foundations of grant activity; familiarization with the basic principles and stages of preparation of the application for a scientific grant; development of methods and forms of grant activity; formation of skills and abilities of preparation and maintenance of the scientific grant; development of skills of research, analytical, prognostic, constructive activity; increase of competitiveness of graduates of pedagogical higher education institution

Discussion and Conclusions: In the life of a modern student, the importance of a grant increases-not only as an additional way of earning money, but also as an opportunity to obtain the necessary funding for the development of their own innovative, creative potential, the purchase of necessary research equipment, scientific trips abroad. However, only a small proportion of students in higher education and even graduate school have the necessary knowledge in the field of grant activities obtained during training at alma mater. Part of this task helps to solve the developed additional General education program aimed at ensuring the relationship between the educational process and scientific activity, increasing the competitiveness of future teachers through the formation of their knowledge, skills, abilities necessary when working with grants. This success of the program in the period from 2016 to 2019 is evidenced by the increase in the number of students participating in the registration of applications in the framework of competitions of the RSF, RFBR, network and intra-University grants, scientific competitions of various levels.

Key word: grant activity, additional education, formation of research competence of students, research activity of students.

Acknowledgements: the article was prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research (Project No. 18-013-01084).

Введение

В условиях реформирования системы высшего образования России, в том числе педагогического, особое внимание уделяется проблеме формирования у студентов исследовательской компетенции. Эта задача закреплена, например, в «Стратегии инновационного развития России до 2020 года», которая акцентирует внимание руководства и профессорско-преподавательского состава российских вузов на необходимости развития у выпускников исследовательского мышления, овладения ими умениями и навыками научно-исследовательской деятельности. Данный подход в целом отвечает передовым европейским тенденциям развития высшего образования, где формирование личности компетентного специалиста напрямую связано с овладением им технологиями поиска новых знаний и решений, планирования результатов своей работы [1]. Сказанное в полной мере применимо и к подготовке кадров в педагогических вузах, которые сегодня имеют от государства и общества заказ на компетентного педагога-иссле-

дователя, способного использовать современные технологии постановки научно-педагогического эксперимента в школьном воспитательно-образовательном процессе [2]. Задача формирования исследовательской компетенции у будущих учителей тесно связана с решением проблемы практико-ориентированной подготовки в педагогическом образовании в целом.

В МГПИ традиционно уделяется повышенное внимание практико-ориентированному обучению будущих учителей, в рамках которого отдельным направлением стало формирование и развитие исследовательской компетенции учащихся, включение их в научно-исследовательскую деятельность [3]. С этой целью в образовательный процесс вуза были внесены изменения в учебные планы и рабочие программы дисциплин, внедрены новые курсы по выбору, акцентирующие внимание на осуществлении научно-исследовательской деятельности в условиях средней и высшей школы, расширена инновационная инфраструктура вуза. Важным звеном выстроенной системы стало дополнительное об-

разование, позволившее предложить студентам углубленную подготовку по ряду направлений ведения научно-исследовательской и проектной деятельности, в том числе грантовой деятельности.

Обзор литературы

Сегодня в центре внимания исследователей находятся самые различные аспекты проблемы организации и ведения грантовой деятельности. Среди них правовые аспекты регулирования грантовой поддержки (О. В. Белявский, Д. И. Провалинский и др.)¹, выполнение грантов в региональных вузах и активность исследовательской молодежи в регионах (М. И. Гомбоева, Л. В. Верзунова, Е. Н. Меньшикова, М. Ю. Семенов, Е. А. Болховитина и др.)², гранты в системе современных методов организации научно-исследовательской и инновационной деятельности (М. Н. Краснянский, Е. И. Муратова, Д. О. Завражин, С. В. Карпов, Н. Л. Никульшина, А. Ю. Иванов и др.)³.

Особое место занимают исследования, связанные с изучением студенческой грантовой деятельности, где учеными анализируются влияние и механизм работы, практика предоставления студенческих грантов (А. Ашер и др.)⁴, успешность включения студентов в реализацию грантов увязывается с вопросами формирования профессиональной и социально-психологической компетентности, с их личностным развитием (Т. И. Закирова, С. А. Леднева и др.)⁵.

Студенческие гранты рассматриваются также сквозь призму модернизационных процес-

сов, происходящих в российском образовании, прежде всего в разрезе усиления его практико-ориентированной составляющей (Г. И. Веденеева, И. О. Бакланов, Т. И. Шукшина, П. В. Замкин и др.)⁶. Данный подход в контексте реализации парадигмы современного российского образования представляется перспективным.

Материалы и методы

В исследовании были задействованы студенты 1–3 курсов МГПИ, обучающиеся по программам бакалавриата в рамках направления подготовки Педагогическое образование, профилю История. Право и Право. История, которые проходили подготовку по дополнительной общеобразовательной программе «Основы грантовой деятельности». В ходе него применялись такие теоретические методы, как анализ, обобщение и систематизация научной литературы, педагогического опыта, анкетирование.

Результаты исследования

В настоящее время важнейшим преимуществом выпускников педагогических вузов становится обладание ими такими качествами, как компетентность, ответственность, свободное владение своей профессией, академическая и социальная мобильность, ориентированность в смежных областях деятельности, готовность к эффективной учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе, готовность к самообразованию и самосовершенствованию. Это кадры новой формации – активно, творчески мыслящие, готовые к самостоятельному поиску научной информации и применению научных знаний на практике. Они выступают не только учителями-предметниками, но и учеными-исследователями.

Решение задачи по активизации научно-исследовательской работы студентов, стремление привлечь будущих педагогов к работе сложившихся научно-исследовательских коллективов, развив таким образом молодежный исследовательский потенциал и выведя реализацию студенческих научных проектов на качественной иной уровень, с одной стороны, и слабое представление у большей части обучающихся о наличии у них возможности проведения научных изысканий по заказу научных фондов и организаций, о специфике ведения грантовой дея-

¹ Белявский О. В. Проблемы правового регулирования грантовой поддержки фундаментальных научных исследований в Российской Федерации // Труды Института государства и права Российской академии наук. 2018. Т.13. № 4. С. 170–189; Провалинский Д. И. Гранты в системе правовых стимулов (общетеоретический и сравнительный анализ) : автореф. дис. ... канд. юрид. наук; Пензенский государственный университет. Пенза, 2017. 27 с.

² Гомбоева М. И. Управление эффективностью НИР в региональном вузе: публикационная активность и грантовая деятельность ППС // Гуманитарный вектор. 2012. № 1 (29). С. 172–178; Верзунова Л. В., Меньшикова Е. Н., Семенов М. Ю., Болховитина Е. А. Изучение актуального состояния грантовой активности молодых исследователей Белгородской области // Молодой ученый. 2012. № 3. С. 319–321.

³ Краснянский М. Н., Муратова Е. И., Завражин Д. О., Карпов С. В., Никульшина Н. Л., Иванов А. Ю. Современные методы организации научно-исследовательской и инновационной деятельности. Тамбов : ТГТУ, 2014. 96 с.

⁴ Ашер А. Студенческие гранты: влияние и механизм работы // Экономика образования. 2008. № 5 (48). С. 93–99.

⁵ Закирова Т. И. Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов вузов // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27080> (дата обращения: 11.08.2019); Леднева, С. А. Привлечение студентов к работе над грантами как фактор формирования социально-психологической компетентности будущего специалиста // Вестник Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. 2016. № 5 (89). С. 26–33.

⁶ Веденеева Г. И., Бакланов И. О. О подходах к организации научно-исследовательской деятельности студентов // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27118> (дата обращения: 08.08.2019); Шукшина Т. И., Замкин П. В., Мирошкин В. В., Паршина Л. Г. Формирование научно-педагогической компетентности у педагогических кадров в области физической культуры и спорта на основе актуализации научной деятельности студентов (из опыта работы Мордовского пединститута) // Теория и практика физической культуры. 2015. № 10. С. 11–14.

тельности при отсутствии специализированного учебного курса, с другой стороны, обусловили необходимость использования возможностей системы дополнительного образования. Так, с целью формирования знаний у студентов и аспирантов в сфере грантовой деятельности профессорско-преподавательским составом факультета истории и права МГПИ в 2015 г. была разработана дополнительная общеобразовательная программа «Основы грантовой деятельности». Она ориентирует слушателей на овладение знаниями теоретических основ грантовой деятельности; ознакомление с основными принципами и этапами подготовки заявки на научный грант; освоение методов и форм ведения грантовой деятельности; формирование умений и навыков подготовки и ведения научного гранта; развитие навыков исследовательской, аналитической, прогностической, конструктивной деятельности; повышение конкурентоспособности выпускников педагогического вуза.

Длительность курса составляет 72 часа, в том числе 36 часов составляет контактная работа, основной формой организации которой выступает лекция (26 часов). Программой также предусмотрены практические занятия (10 часов) и система учебных заданий для самостоятельной работы слушателей (36 часов): работа с литературой, написание и защита рефератов, подготовка научных заявок в фонды-грантодатели.

В результате освоения программы слушатели должны:

знать:

- нормативно-правовую базу грантовой поддержки;
- основные задачи планирования грантовой деятельности;
- основные элементы структуры и принципы подготовки заявки на научный грант;
- методы и формы ведения грантовой деятельности;
- основные российские и зарубежные научные фонды;
- технологии поиска грантов;

уметь:

- грамотно подготовить заявку на научный грант;
- осуществлять самостоятельный поиск грантов и оценивать возможность участия в них;

владеть:

- технологиями поиска информации, касающейся грантовой деятельности;
- методикой оформления заявки на научный грант.

В процессе освоения программы будет обеспечено формирование следующих *компетенций*:

– способен самостоятельно осуществлять грантовую деятельность в профессиональных целях;

– готов применять технологии поиска информации, касающейся грантовой деятельности.

Структурно программа разбита на два модуля: 1) «Грант как один из видов дополнительного финансирования научного исследования»; 2) «Основные научные фонды-грантодатели». Их основное содержание представлено в таблице 1.

Таблица 1

Содержание дополнительной общеобразовательной программы «Основы грантовой деятельности»

№ п/п	Наименование модуля	Содержание модуля
1.	Грант как один из видов дополнительного финансирования научного исследования	Понятие о гранте. Нормативно-правовая база грантовой деятельности. Заявка на научный грант: понятие, структура и общие принципы подготовки. Этапы подготовки заявки на научный грант. Экспертная оценка заявок: основные критерии. Порядок финансирования и отчетность по грантам: общие положения. Поиск информации о грантах
2.	Основные научные фонды-грантодатели	Российские и зарубежные научные фонды: общая характеристика. Российский научный фонд. Российский фонд фундаментальных исследований. Фонд содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере. Фонд «Русский мир»

В результате прохождения дополнительной общеобразовательной программы у слушателя должна сложиться целостная картина изучаемой проблемы, чтобы он имел возможность проследить логику программы, увидеть место отдельных тем и форм учебной работы в контексте всего курса. По курсу разработаны лекции разных типов – обзорного и проблемного характера, посвященные ключевым аспектам грантовой деятельности.

Материал практических занятий не дублирует соответствующие разделы лекционного курса, развивая в слушателе мыслительную деятельность, исследовательское начало. Основные проблемы, выносимые для обсуждения на практических занятиях, имеют разъяснение в виде ряда более мелких, частных вопросов, что позволяет слушателю увидеть главное в решении общей проблемы и правильно построить свой ответ. Многие вопросы ориентируют на самостоятельное изучение отдельных аспектов проблем контроля и оценивания достигнутых образовательных результатов. Итоговый контроль уровня усвоения слушателями учебного материала осуществляется в форме зачета.

В ходе реализации дополнительной образовательной программы «Основы грантовой деятельности» интерес к ней проявили не только студенты факультета истории и права, но и студенты филологического факультета, заинтересованные в формировании у них исследовательских компетенций, связанных с подготовкой и реализацией научных грантов.

Обсуждение и заключение

В жизни современного студента возрастает значение гранта – не только как дополнительного способа заработка, но и как возможности получения необходимого финансирования на развитие собственного инновационного, творческого потенциала, закупки необходимого исследовательского оборудования, научной поездки за границу. Однако лишь незначительная доля обучающихся в вузе и даже аспирантуре обладает необходимыми познаниями в области грантовой деятельности, полученными в ходе обучения в *alma mater*. Частично эту задачу помогает решить разработанная дополнительная общеобразовательная программа, направленная на обеспечение взаимосвязи образовательного процесса и научной деятельности, повышение конкурентоспособности выпускников педагогического вуза за счет формирования у них знаний, умений, навыков, необходимых при работе с грантами. Об этом свидетельствуют данные реализации программы в период с 2016 по 2019 гг.

Количество студентов, привлекаемых к реализации сетевых и внутривузовских грантов, увеличилось на 15 %; число студентов, участвующих в оформлении заявок на гранты РНФ и РФФИ в качестве исполнителей, возросло на 20 %. Повысилась на 26 % доля студентов, заявивших участие в научных конкурсах различного уровня, в том числе во Всероссийском конкурсе «Моя страна – моя Россия». Бесспорно, данные показатели могли бы быть еще выше, но в последние годы квалификационные требования к участникам грантов существенно выросли. Молодым исследователям уже недостаточно иметь определенное количество публикаций, входящих в РИНЦ или даже в журналах, рекомендованных ВАК РФ, что для них уже является серьезным достижением. Сегодня квалификация исследовательского коллектива во многом определяется публикационной активностью в изданиях, входящих в базы Web of Science либо Scopus. Молодые исследователи, не имеющие необходимого научного задела, воспринимаются как фактор, снижающий кадровый потенциал подаваемой заявки. Между тем только в ходе участия в реализации грантов молодые исследователи могут в полной мере реализовать сформированную у них исследовательскую компе-

тенцию, применить полученные знания, умения и навыки.

Список использованных источников

1. Замкин П. В., Паршина Л. Г., Мирошкин В. В. Организационно-педагогические условия развития научно-исследовательской деятельности студентов в процессе практико-ориентированной подготовки в вузе // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 4. С. 31–40.
2. Шукина, Т. И., Замкин П. В., Мирошкин В. В., Паршина Л. Г. Формирование научно-педагогической компетентности у педагогических кадров в области физической культуры и спорта на основе актуализации научной деятельности студентов (из опыта работы Мордовского пединститута) // Теория и практика физической культуры. 2015. № 10. С. 11–14.
3. Буянова И. Б., Горшенина С. Н., Неясова И. А., Серикова Л. А. Практико-ориентированная подготовка педагога к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 3. С. 16–22.
4. Белявский О. В. Проблемы правового регулирования грантовой поддержки фундаментальных научных исследований в Российской Федерации // Труды Института государства и права Российской академии наук. 2018. Т. 13. № 4. С. 170–189.
5. Провалинский Д. И. Гранты в системе правовых стимулов (общетеоретический и сравнительный анализ) : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Пенза, 2017. 27 с.
6. Гомбоева М. И. Управление эффективностью НИР в региональном вузе: публикационная активность и грантовая деятельность ППС // Гуманитарный вектор. 2012. № 1 (29). С. 172–178.
7. Верзунова Л. В., Меньшикова Е. Н., Семенов М. Ю., Болховитина Е. А. Изучение актуального состояния грантовой активности молодых исследователей Белгородской области // Молодой ученый. 2012. № 3. С. 319–321.
8. Краснянский М. Н., Муратова Е. И., Завражин Д. О., Карпов С. В., Никульшина Н. Л., Иванов А. Ю. Современные методы организации научно-исследовательской и инновационной деятельности. Тамбов : ТГТУ. 2014. 96 с.
9. Ашер А. Студенческие гранты: влияние и механизм работы // Экономика образования. 2008. № 5 (48). С. 93–99.
10. Закирова Т. И. Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов вузов // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27080> (дата обращения: 11.08.2019).
11. Леднева С. А. Привлечение студентов к работе над грантами как фактор формирования соци-

ально-психологической компетентности будущего специалиста // Вестник Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. 2016. № 5 (89). С. 26–33.

12. Веденеева Г. И., Бакланов И. О. О подходах к организации научно-исследовательской деятельности студентов // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27118> (дата обращения: 08.08.2019).

Поступила 05.10.2019;
принята к публикации 10.10.2019.

Об авторах:

Мирошкин Владимир Вячеславович, доцент кафедры всеобщей истории ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11 а), кандидат исторических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9801-0228>, miroshkinv@yandex.ru

Замкин Петр Васильевич, начальник управления научной и инновационной деятельностью ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9935-9333>, p.zamkin@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Мирошкин Владимир Вячеславович – анализ опыта по формированию исследовательской компетенции студентов в рамках системы дополнительного образования в ходе реализации дополнительной общеобразовательной программы «Основы грантовой деятельности».

Замкин Петр Васильевич – анализ отечественных и зарубежных источников по проблеме исследования, анализ и обобщение результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Zamkin P.V., Parshina L.G., Miroshkin V.V. Organizational and pedagogical conditions for the development of research activities of students in the process of practice-oriented training at high school. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 9; 4: 31–40. (In Russ.).

2. Shukshina T.I., Zamkin P.V., Miroshkin V.V., Parshina L.G. Formation of research competency of physical education and sports teachers based on actualization of students' research work (from the experiment of Mordovian Pedagogical Institute). *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* = Theory and practice of physical culture. 2015; 10: 11–14. (In Russ.).

3. Buyanova I.B., Gorshenina S.N., Neyasova I.A., Serikova L.A. Practice-oriented training of a teacher for the design of individual educational route of the student. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2019. 10; 3: 16–22. (In Russ.).

4. Belyavsky O.V. Problems of legal regulation of the grant support of fundamental scientific research in the Russian Federation. *Trudy Instituta gosudarstva i prava Rossijskoj akademii nauk* = Proceedings of the Institute of state and law of the Russian Academy of Sciences. 2018. 13; 4: 170–189. (In Russ.).

5. Provalinski D.I. Grants in the system of legal incentives (theoretical and comparative analysis): autoref. dis. ... Cand. Jus. Sciences. Penza, 2017. 27 p. (In Russ.).

6. Gomboeva M.I. Managing Research Effectiveness in a Regional University: Faculty's Publication and Grant Activities. *Gumanitarnyj vektor* = Humanitarian vector. 2012; 1 (29): 172–178. (In Russ.).

7. Verzunova L.V., Menshikova E.N., Semenov M.Yu., Bolkhovitina E.A. Study of the actual state of grant activity of young researchers of the Belgorod region. *Molodoj uchenyj* = Young scientist. 2012; 3: 319–321. (In Russ.).

8. Krasniansky M.N., Muratova E.I., Zavrzhin D.O., Karpov S.V., Nikulshina N.L., Ivanov A.Yu. Modern methods of organization of research and innovation activities. Tambov, TSTU, 2014. 96 p. (In Russ.).

9. Asher A. Student grants: impact and mechanism of work. *Ekonomika obrazovaniya* = Economics of education. 2008. 5 (48): 93–99. (In Russ.).

10. Zakirova T.I. Students' project activities as a method of formation of University students' competencies. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2017. 5. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27080> (accessed 11.08.2019). (In Russ.).

11. Ledneva S.A. Attracting students to work on grants as a factor in the formation of socio-psychological competence of the future specialist. *Vestnik Rossijskogo ekonomicheskogo universiteta im. G.V. Plekhanova* = Bulletin of the Russian economic University G. V. Plekhanov. 2016. 5 (89): 26–33. (In Russ.).

12. Vedeneeva G.I., Baklanov I.O. On approaches to the organization of research activities of students. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2017. 6. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27118> (accessed 08.08.2019). (In Russ.).

Submitted 05.10.2019;
revised 10.10.2019.

About the authors:

Vladimir V. Miroshkin, Associate Professor, Department of domestic and foreign history and teaching methods, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (History), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9801-0228>, miroshkinv@yandex.ru

Petr V. Zamkin, Manager of scientific and innovation activity, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogics), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9935-9333>, p.zamkin@yandex.ru

Contribution of the authors:

Petr V. Zamkin – definition of goals, objectives and stages of search and experimental activities; SWOT-analysis of existing approaches and practices of the

organization and management of research activities of students at high school.

Vladimir V. Miroshkin – the analysis of experience on formation of research competence of students within the system of additional education during implementation of the additional General education program «Bases of grant activity».

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 373.21

**Формирование предпосылок инженерного мышления
у дошкольников посредством конструирования**

Г. В. Никитина*, О. С. Елшанская

ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия

*g.v.nikitina@utmn.ru

Введение: в статье актуализирована проблема формирования предпосылок инженерного мышления у дошкольников посредством конструирования; обоснована идея вариативного конструирования; представлены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию предпосылок инженерного мышления у старших дошкольников с использованием программы дополнительного образования «Инженерка».

Материалы и методы: в исследовании использовались методы теоретического анализа научно-методической и психолого-педагогической литературы; изучение передового педагогического опыта, беседа, анализ продуктов деятельности детей, наблюдение, педагогический эксперимент; методы количественного и качественного анализа эмпирических данных.

Результаты исследования: представлен анализ современных конструкторов на предмет использования в ДОУ с целью формирования предпосылок инженерного мышления у дошкольников; предложенная авторами программа дополнительного образования «Инженерка» отражает реализацию идеи вариативного конструирования и позволяет формировать предпосылки инженерного мышления у старших дошкольников.

Обсуждение и заключения: формирование предпосылок инженерного мышления у дошкольников является важным направлением как для ранней инженерно-технической профессиональной направленности, так и для личностного развития ребенка. Систематическая оптимально организованная конструктивная деятельность располагает мощным потенциалом для решения поставленной проблемы.

Ключевые слова: инженерное мышление, предпосылки инженерного мышления у дошкольников, конструктивная деятельность, вариативное конструирование.

Благодарности: авторы выражают благодарность администрации МАДОУ детский сад № 25 г. Тюмени за предоставленную возможность для проведения педагогического эксперимента.

**The forming the prerequisites of engineering thinking
in preschoolers through construction**

G. V. Nikitina*, O. S. Elshanskaya

FSBEI HE «Tyumen State University» Tyumen, Russia

*g.v.nikitina@utmn.ru

Introduction: the article actualizes the problem of forming the prerequisites of engineering thinking in preschoolers through construction; justifies the idea of variable construction. The results of experimental work on the formation of prerequisites for engineering thinking in senior preschoolers using the program of additional education «Engineer» are presented.

Materials and Methods: the study used the methods of theoretical analysis of scientific, methodological, psychological and pedagogical literature; the study of advanced pedagogical experience, conversation, analysis of the products of children's activities, observation, pedagogical experiment; methods of quantitative and qualitative analysis of empirical data.

Results: the article presents an analysis of modern constructors for use in preschool institutions with the aim of forming prerequisites for engineering thinking in preschool children. The program of additional education "Engineer" proposed by the authors reflects the implementation of the idea of variable construction. This program allows you to form the prerequisites for engineering thinking in older preschoolers.

Discussion and Conclusions: forming prerequisites for engineering thinking in preschoolers is an important direction for both early engineering and technical professional orientation and personal development of a child. Systematic optimally organized constructive activity has a powerful potential to solve the problem posed.

Key words: engineering thinking, prerequisite engineering thinking prerequisites, constructive activity, variable construction.

Acknowledgements: the authors are grateful to the administration of the MAPEE Kindergarten No. 25 of Tyumen for the opportunity to conduct a pedagogical experiment.

Введение

Проблема формирования предпосылок инженерного мышления у детей сегодня обусловлена различными факторами. Во-первых, жизнь в цифровую эпоху предполагает взаимодействие человека уже с младшего возраста с техническими средствами, роботизированными и автоматизированными системами. Такое взаимодействие очевидно предполагает осуществление специфических мыслительных операций у ребенка. Во-вторых, ранняя инженерно-техническая профессиональная ориентация детей в условиях нехватки специалистов инженерных направлений и востребованностью их в будущем является серьезной задачей для инновационного развития страны. Анализ «Атласа профессий будущего»¹ свидетельствует о том, что профессия инженера и смежные с ней профессии (технического профиля, IT-сферы, архитектурно-строительного направления, профессии на стыке инженерии и биологии, медицины, химии, физики и т. д.) будут в рейтинге наиболее востребованных в перспективе.

Обзор литературы

Вопросы формирования предпосылок инженерного мышления у детей рассматривали в своих работах Т. В. Кудрявцев [1], Л. Д. Столяренко [2], М. В. Мухина², З. С. Сазонова, Н. В. Чечеткина [3], Н. Ю. Гутарева [4], Д. А. Мустафина, Г. А. Рахманкулова, Н. Н. Короткова [5], Е. А. Дума [6], П. В. Зуев, Е. С. Кошечева [7], Г. А. Ечмаева, Е. Н. Малышева [8].

Сам термин «инженерное мышление» является неустоявшимся. Некоторые ученые отождествляют его с техническим мышлением

(Т. В. Кудрявцев); другие (Д. А. Мустафина, Г. А. Рахманкулова, Н. Н. Короткова) понимают как «особый вид мышления, формирующийся и проявляющийся при решении инженерных задач»³, включая в него техническое, конструктивное, исследовательское и экономическое виды мышления. По их мнению, в структуру инженерного мышления входят взаимосвязанные компоненты: техническое, пространственное, конструктивное, исследовательское виды мышления.

Применительно к детям дошкольного возраста корректнее говорить о прединженерном мышлении или о предпосылках его развития [9].

Проблема формирования предпосылок инженерного мышления у детей дошкольного возраста находит отражение на федеральном и региональном уровнях через проведение различных соревнований, конкурсов и фестивалей инженерно-технической направленности («ИКа-Ренок», «Робофест», «Политехфест» и др.), развитие центров дополнительного образования по конструированию, робототехнике, ЦМИТов, детских технопарков, кванториумов и т. п.

В последние годы учеными разработаны и апробированы парциальные образовательные программы и программы дополнительного образования по конструированию и техническому творчеству. В частности, парциальная образовательная программа дошкольного образования «От Фребеля до робота: растим будущих инженеров» (Т. В. Волосовец, Ю. В. Карпова, Т. В. Тимофеева)⁴ направлена на разработку си-

³ Мустафина Д. А., Рахманкулова Г. А., Короткова Н. Н. Модель конкурентоспособности будущего инженера-программиста // Педагогические науки. 2010. № 8. С. 18.

⁴ Волосовец Т. В., Карпова Ю. В., Тимофеева Т. В. Парциальная программа дошкольного образования «От Фребеля до робота: растим будущих инженеров»: учеб. пособие. Самара: Астрал, 2017. 78 с.

¹ <http://atlas100.ru/catalog/> (дата обращения: 17.07.2019).

² <https://www.dissercat.com/content/razvitie-tekhnicheskogo-myshleniya-u-budushchego-uchitelya-tekhnologii-i-predprinimatelstva/read> (дата обращения: 17. 07. 2019)

стемы формирования у детей предпосылок готовности к изучению технических наук средствами игрового оборудования в соответствии с ФГОС ДО. Парциальная модульная программа «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» (Т. В. Волосовец, В. А. Маркова, С. А. Аверин)⁵ предполагает развитие интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество. Во многих дошкольных образовательных учреждениях реализуются как парциальные программы, связанные с конструированием (ЛЕГО-конструирование, робототехника и т. д.)⁶, так и различные программы дополнительного образования.

Конструирование соответствует возрастным и психологическим особенностям детей дошкольного возраста. Л. А. Парамонова [10] отмечает, что особенность конструирования заключается в том, что оно, как игра, отвечает интересам и потребностям ребенка.

Рассмотрению конструктивной деятельности дошкольников в психолого-педагогической науке посвящены работы А. Н. Давидчука [11], Н. Н. Поддьякова [12], А. Р. Лурии [13], А. В. Белошистой [14], Л. А. Парамоновой [10], Л. В. Куцаковой [15], З. В. Лиштван [16] и др.

Конструирование принято подразделять на два типа: техническое и художественное. В контексте нашего исследования представляет интерес техническое конструирование, к которому относят сборку различных моделей. Этот тип конструирования опирается на реальные характеристики объектов, учитывает форму, структуру. Творческий подход применяется, но с учетом реальных соотношений [16]. В целом техническое конструирование предполагает конструирование из строительного материала; конструирование из деталей конструкторов (этот вид рассматривается в нашей работе); конструирование из крупногабаритных модульных блоков. Конструирование также можно разделить на плоскостное и объемное. Ученые предлагают следующие формы организации работы по конструированию: по образцу, по модели, по условиям, по простейшим чертежам и наглядным схемам, по замыслу, по теме, каркасное конструирование.

⁵ Волосовец Т. В., Маркова В. А., Аверин С. А. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество : учеб. программа. 2-е изд., стереотип. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. 112 с.

⁶ Маркова В. А., Житнякова Н. Ю. LEGO в детском саду (парциальная программа интеллектуального и творческого развития дошкольников на основе образовательных решений LEGO EDUCATION). ЗАО «ЭЛТИ-КУДИЦ». 2015.

Конструирование, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования⁷, является компонентом обязательной части программы, включающим вид деятельности, способствующий развитию исследовательской, творческой активности детей, умений наблюдать, экспериментировать.

Материалы и методы

В ходе исследования использовался комплекс методов: теоретический анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы; изучение передового педагогического опыта, беседа, анализ продуктов деятельности детей, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент; методы количественного и качественного анализа эмпирических данных.

Экспериментальной площадкой выступил МАДОУ детский сад № 25 г. Тюмени. Всего в исследовании приняло участие 40 детей подготовительных групп (по 20 человек в экспериментальной и контрольной группах).

Результаты исследования

С целью формирования предпосылок инженерного мышления у старших дошкольников была разработана и апробирована программа дополнительного образования «Инженерка».

Задачи программы:

1) научить детей создавать постройки по индивидуальному и совместному замыслу; поддерживать стремление проявлять изобретательность, экспериментирование;

2) закреплять представление о строительных деталях, их свойствах; развивать умение самостоятельно анализировать постройки, конструкции, чертежи, рисунки, схемы; определять назначение частей предметов, их пространственное расположение;

3) развивать интерес к техническому конструированию, робототехнике, стимулировать творческое развитие дошкольников;

4) развивать у детей: психофизические качества (память, внимание, мышление), мелкую моторику, исследовательские компетенции, приемы мыслительной деятельности (анализ, синтез, сравнение, классификация и обобщение);

5) формировать коммуникативные навыки: умение вступать в дискуссию, отстаивать свою точку зрения; умение работать в коллективе, команде, малой группе (в паре), презентовать результаты своего труда.

В основу программы положены такие принципы и подходы, как доступность предполагаемого материала, соответствие возрастным особенностям детей; систематичность и последовательность; личностно-ориентированный подход;

⁷ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М., 2013.

творческий и индивидуальный подход к решению проблемы.

Содержание программы «Инженерка» обусловлено идеей о вариативном конструировании, под которым мы понимаем целенаправленную, систематизированную конструктивную деятельность с применением современных видов конструкторов.

Большинство программ дополнительного образования предполагают использование только одного вида конструктора в течение освоения всей программы (чаще всего конструктора «Лего» или робототехнического конструктора). Мы считаем принципиально важным включение не одного конструктора, а нескольких различных видов, так как использование одного вида конструктора в течение длительного времени снижает интерес детей к занятию конструктивной деятельностью в дошкольном возрасте. На основе анализа более 20 видов современных конструкторов нами отобрано 7 («Magformers», «Фанкластик», «ТИКО», «Лего-мозаика», «Лего», «Lego WeDo», «Йохо-куб»), которые гипотетически позволяют формировать отдельные компоненты инженерного мышления (технический, пространственный, конструктивный, исследовательский), вызывают интерес и желание создавать собственные конструкции, а также имеют внешние отличия. Учитывались и такие параметры, как возможность использования конструкторов в типичном детском саду, доступность, безопасность. Важным явилось включение конструкторов, ориентированных в отдельности на плоскостное и объемное конструирование, использование элементов робототехники, магнетизма. Заметим, что перед нами не стояла задача отобрать все конструкторы, направленные на формирование предпосылок инженерного мышления. В исследовании мы ограничились именно 7 видами, поскольку в течение учебного года их можно оптимально освоить с точки зрения организации образовательного процесса и для развития ребенка. Использование отдельного конструктора на протяжении модуля (в среднем месяц) позволяет ребенку изучить особенности работы с конкретным видом конструктора; погрузиться в конструктивную деятельность; перейти от конструирования по образцу к более сложному и творческому виду – конструированию по собственному замыслу.

Программа «Инженерка» имеет блочно-модульную структуру, что позволяет реализовать идею вариативного конструирования. Программа состоит из следующих модулей: 1) «Магнитное конструирование (конструктор «Magformers»)»; 2) «Конструирование из 3d конструктора «Фанкластик»»; 3) «Плоскостное и объемное «ТИКО-конструирование»»; 4) «Пло-

скостное конструирование «Лего-мозаика»»; 5) «Объемное конструирование «Лего»»; 6) «Основы робототехники с «Lego WeDo»»; 7) «Объемное конструирование «Йохо-куб»».

Продолжительность освоения каждого модуля 1 месяц (8 занятий, по 2 занятия в неделю в течение 30 минут). Первое занятие каждого модуля вводное, посвящено освоению принципов работы с конкретным видом конструктора (в зависимости от особенностей конструктора, может быть несколько занятий, в частности, модуль с конструктором «Фанкластик»). Последние 2–3 занятия посвящены созданию собственного проекта, его презентации и защите. Промежуточные занятия имеют следующую структуру: 1) встреча с героем дня (используются игры-приветствия, сюрпризные моменты, проблемные ситуации, создание целевой установки); 2) задания для развития предпосылок инженерного мышления (на классификацию, анализ, сравнение, обобщение, ориентировку в пространстве); 3) беседа по теме (детям предлагается найти решение игровой задачи, используя уже имеющиеся знания или даются новые); 4) индивидуальная, подгрупповая или групповая работа (выполняются задания по карточкам, анализируют образец); 5) конструирование (перед началом конструирования проводится пальчиковая гимнастика); 6) физкультминутка; 7) выставка детских работ (дети рассматривают выполненные модели товарищей, проводя анализ и оценку); 8) рефлексия. Используются такие методы и приемы работы, как наглядные (рассматривание иллюстраций, схем, инструкций, технологических карт, моделей, демонстрация способов крепления, в том числе и видеопозаказ); словесные (беседа, краткое описание и объяснение действий, анализ схем); практические (обследование деталей, определение пространственных соотношений между ними, конструирование); игровые (применение сюжета и вовлечение персонажей для организации детской игровой деятельности и обыгрывания сюжета); метод проектов.

С целью проверки эффективности разработанной программы дополнительного образования «Инженерка» был проведен педагогический эксперимент. На контрольном этапе эксперимента был изучен уровень сформированности предпосылок инженерного мышления дошкольников с использованием методики Л. И. Миназовой [10]. Результаты проведенного эксперимента свидетельствовали о недостаточном уровне в контрольной и экспериментальной группах (рис. 1). На формирующем эксперименте в экспериментальной группе реализовывалась разработанная программа дополнительного образования «Инженерка» с октября 2018 г. по апрель 2019 г. После чего был проведен контрольный

этап эксперимента. Результаты констатирующего и контрольного этапов отражены на рисунке 1.



Рис. 1. Динамика формирования предпосылок инженерного мышления у детей в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Из рисунка видно, что динамика формирования предпосылок инженерного мышления у дошкольников экспериментальной группы выше по всем трем критериям. Так, интерес и желание конструировать по результатам проведенной работы в экспериментальной группе повысился на 50 %, в то время как в контрольной группе он остался на прежнем уровне. По критерию «способности и умение конструировать» прирост составил 55 % в экспериментальной группе и только 10 % в контрольной группе. А по критерию «наличие и сформированность познавательных способностей» увеличились результаты на 60 % и 5 % в экспериментальной и контрольной группах соответственно.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень сформированности предпосылок инженерного мышления у детей экспериментальной группы значительно выше. Мы убедились в том, что дети, изучающую программу «Инженерка», к концу эксперимента не только успешнее конструировали, но и выполняли логические задания, могли легко придумать новую конструкцию и аргументировать. В конце учебного года в ходе мониторинга развития детей дети экспериментальной группы показали высокие результаты по уровню сформированности элементарных математических представлений (в частности, пространственные представления и представления о форме и геометрических фигурах).

Обсуждение и заключения

Формирование предпосылок инженерного мышления у дошкольников является сложным важным направлением как для ранней инженерно-технической профессиональной направленности, так и личностного развития ребенка. Си-

стематическая оптимально организованная конструктивная деятельность располагает мощным потенциалом для решения поставленной проблемы. Разработанная и апробированная программа дополнительного образования «Инженерка» подтвердила свою эффективность и может использоваться педагогами ДООУ для формирования предпосылок инженерного мышления у старших дошкольников.

Список использованных источников

1. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления: процесс и способы решения технических задач. М. : Педагогика, 1975. 304 с.
2. Столяренко Л. Д., Столяренко В. Е. Психология и педагогика для технических вузов : учебник. Ростов н/Д. : Феникс, 2001. 512 с.
3. Сазонова З. С., Четкина Н. В. Развитие инженерного мышления – основа повышения качества образования : учеб. пособие. М. : МАДИ (ГТУ). 2007. 195 с.
4. Гутарева Н. Ю. Учет практического инженерно-технического мышления будущих специалистов в обучении иностранным языкам. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1283> (дата обращения: 15.02.2019).
5. Мустафина Д. А., Рахманкулова Г. А., Короткова Н. Н. Модель конкурентоспособности будущего инженера-программиста // Педагогические науки. 2010. № 8. С. 16–20. URL: http://www.volpi.ru/files/vpf/vpf_membership/rakhmankulova/article_3.pdf (дата обращения: 10.02.2019).
6. Дума Е. А., Кибаева К. В., Мустафина Д. А., Рахманкулова Г. А., Ребро И. В. Уровни сформированности инженерного мышления // Успехи современного естествознания. 2013. № 10. С. 143–144. URL: <http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33024> (дата обращения: 16.02.2019).
7. Зуев П. В., Коцеева Е. С. Развитие инженерного мышления учащихся в процессе обучения // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 44–49. URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/1255/7.pdf> (дата обращения: 17.02.2019).
8. Ечмаева Г. А., Малышева Е. Н. Теоретический аспект формирования инженерного мышления школьников // Теория, практика и перспективы развития современной школы : монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск : Зебра, 2017. С. 173–182.
9. Миназова Л. И. Особенности развития инженерного мышления детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2015. № 17. С. 545–548. URL: <https://moluch.ru/archive/97/20543/> (дата обращения: 13.09.2018).
10. Парамонова Л. А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Теория, практиче-

ские рекомендации, конспекты занятий для слушателей курсов повышения квалификации и читателей, интересующихся темой детского конструирования // Дошкольное образование. 2008. № 17, 18 (233). С. 78–85.

11. Давидчук А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. 2-е изд., доп. М. : Просвещение, 1976. 79 с.

12. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М. : Педагогика, 1977. 272 с.

13. Лурия А. Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольников // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М., 1995. С. 44–74.

14. Белошистая А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики : курс лекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС, 2003. 400 с.

15. Куцакова Л. В. Конструирование и ручной труд в детском саду : пособие для воспитателя дет. сада: из опыта работы. М. : Просвещение, 2010. 158 с.

16. Лиштван З. В. Конструирование. М., 2009. 271 с.

Поступила 23.07.2019;
принята к публикации 27.07.2019.

Об авторах:

Никитина Галина Викторовна, старший преподаватель кафедры теории и методики начального и дошкольного обучения ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 6), кандидат педагогических наук, g.v.nikitina@utmn.ru

Елшанская Ольга Сергеевна, воспитатель МАДОУ «Детский сад № 25» г. Тюмени (625053, Россия, г. Тюмень, ул. Боровская, д. 26 корп. 1), helga_2208@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Никитина Галина Викторовна – научное руководство, критический анализ; подготовка итогового варианта статьи.

Елшанская Ольга Сергеевна – проведение исследования, сбор данных; анализ эмпирических данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Kudryavtsev T.V. Psychology of technical thinking: the process and ways to solve technical problems. Moscow, Pedagogy, 1975. 304 p. (In Russ.)

2. Stolyarenko L.D., Stolyarenko V.E. Psychology and pedagogy for technical universities: a textbook. Rostov-on-Don, Phoenix, 2001. 512 p. (In Russ.)

3. Sazonova Z.S., Chechetkina N.V. Development of engineering thinking is the basis for improving the quality of education: Study Guide. Moscow, MADI (STU), 2007. 195 p. (In Russ.)

4. Gutareva N.Yu. Considering practical engineering and technical thinking of future specialists in teaching foreign languages. Available at: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1283> (accessed 15.02.2019). (In Russ.)

5. Mustafina D.A., Rakhmankulova G.A., Korotkova N.N. Model of the future competitiveness of a software engineer. *Pedagogicheskie nauki = Pedagogical sciences*. 2010; 8: 16–20. Available at: http://www.volpi.ru/files/vpf/vpf_membership/rakhmankulova/article_3.pdf (accessed 10.02.2019). (In Russ.)

6. Duma E.A., Kibaeva K.V., Mustafina D.A., Rakhmankulova G. A., Rebro I. V. Levels of formation of engineering thinking. *Successes of modern science*. 2013; 10: 143–144. Available at: <http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33024> (accessed 16.02.2019). (In Russ.)

7. Zuev P.V., Koscheeva E.S. The development of engineering thinking of students in the learning process. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical education in Russia*. 2016. No. 6. P. 44–49. Available at: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/1255/7.pdf> (accessed 17.02.2019). (In Russ.)

8. Echmaeva G.A., Malysheva E.N. The theoretical aspect of the formation of engineering thinking of schoolchildren. *Teoriya, praktika i perspektivy razvitiya sovremennoj shkoly: kollek. monografiya = Theory, practice and prospects for the development of modern school: a collective monograph*. Ed. A.Yu. Nagornova. Ulyanovsk, Zebra, 2017. P. 173–182. (In Russ.)

9. Minazova L.I. Features of the development of engineering thinking of children of preschool age. *Molodoj uchenyj = Young scientist*. 2015; 17: 545–548. Available at: <https://moluch.ru/archive/97/20543/> (accessed 13.09.2018). (In Russ.)

10. Paramonova L.A. Designing as a means of developing the creative abilities of children of senior preschool age. Theory, practical recommendations, abstracts of classes for students of advanced training courses and readers interested in the topic of children's design. *Doshkol'noe obrazovanie = Preschool education*. 2008; 17, 18 (233): 78–85. (In Russ.)

11. Davidchuk A.N. The development of preschoolers constructive creativity. Ed. 2nd, add. Moscow, Enlightenment, 1976. 79 p. (In Russ.)

12. Poddyakov N.N. Thinking of a preschooler. Moscow, Pedagogy, 1977. 272 p. (In Russ.)

13. Luria A.R. The development of constructive activities of preschool children. *Voprosy psikhologii rebenka doshkol'nogo vozrasta = Questions of psychology of the child of preschool age*. M., 1995. P. 44–74. (In Russ.)

14. Beloshistaya A.V. Formation and development of mathematical abilities of preschoolers: Questions of theory and practice: A course of lectures for students.

DOSK. faculties of higher. studies, institutions. Moscow, VLADOS, 2003. 400 p. (In Russ.)

15. Kutsakova L.V. Designing and manual labor in kindergarten: A guide for children educator. Kindergarten: From work experience. Moscow, Education, 2010. 158 p. (In Russ.)

16. Lishtvan Z.V. Design. Moscow, 2009. 271 p. (In Russ.)

*Submitted 23.07.2019;
revised 27.07.2019.*

About the authors:

Galina V. Nikitina, Senior Lecturer, Departments of the theory and technique of Preschool and Primary

education, University of Tyumen (6 Volodarsky St., Tyumen, 625003, Russia), Ph.D. (Pedagogy), g.v.nikitina@utmn.ru

Olga S. Elshanskaya, educator of MAPEE Kindergarten No. 25 of Tyumen (2b block 1 Borovskaya St., Tyumen, 625053, Russia), helga_2208@mail.ru

Contribution of the authors:

Galina V. Nikitina – research supervision, critical analysis; preparation of the final version of the article.

Olga S. Elshanskaya – conducting research, collecting data; analysis of empirical data.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.016: 811.11(045)

**Совершенствование навыков чтения
студентов неязыковых факультетов с помощью текстов СМИ**

В. М. Пронькина, О. Е. Тукаева*, О. В. Федорина
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
*tukaevaolga@yandex.ru

Введение: в статье рассматриваются возможности использования англоязычных статей на занятиях по иностранному языку в процессе обучения чтению, предлагается экспериментально апробированный комплекс упражнений для студентов неязыковых факультетов.

Материалы и методы: исследование проводилось с помощью таких методов, как анализ теоретических источников, благодаря которому были сформулированы исходные позиции исследования, результаты учебной деятельности студентов и преподавателей, наблюдение, анкетирование, качественный и количественный анализ полученных результатов, математические методы обработки результатов исследования.

Результаты исследования: в результате экспериментального исследования выявлено, что аутентичные иноязычные публицистические тексты вызывают интерес у студентов неязыковых факультетов. Обобщение полученных результатов свидетельствует о том, что данный вид работы с материалами СМИ, в частности с текстом газетной статьи, отличается высоким коммуникативным потенциалом и является эффективным средством обучения чтению.

Обсуждение и заключения: проблема подбора аутентичных материалов, знакомящих с реалиями страны изучаемого языка, приобщающих к культурным ценностям других народов и расширяющих тем самым область лингвосоциокультурной компетенции студентов, является важной и актуальной. Именно такими аутентичными материалами и являются статьи из англоязычных газет. Предлагаемый комплекс упражнений способствует совершенствованию навыков чтения на иностранном языке, расширению кругозора, развивает навыки работы с оригинальными текстами, а также позволяет интенсифицировать процесс изучения иностранного языка за счет подключения дополнительной мотивации.

Ключевые слова: обучение чтению, средства обучения чтению, этапы работы с текстом, аутентичный текст, принципы отбора газетных статей.

Благодарности: исследование выполнено в рамках Программы внутривузовских грантов ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» по мероприятию 1 «Научно- и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса вуза» (тема «Разработка научно- и учебно-методического обеспечения дисциплины «Иностранный язык» для бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование»).

Improving reading skills of students of non-linguistic faculties with the use of media texts

V. M. Pronkina, O. E. Tukaeva*, O. V. Fedorina
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
*tukaevaolga@yandex.ru

Introduction: the article discusses the possibilities of using English-language newspaper articles in the process of improving reading skills at the English language lessons and offers an experimentally tested set of exercises for students of non-linguistic faculties.

Materials and Methods: the research was conducted by using such methods as analysis of theoretical sources, according to which the initial positions of the research were formulated, the results of students and teachers, observation, questioning, qualitative and quantitative analysis of the results, mathematical methods for processing the results of the research.

Results: as a result of experimental research, it was revealed that authentic foreign media texts are of interest to students of non-linguistic faculties. The generalization of received results shows that this type of work with media materials, in particular with the text of a newspaper article, has a high communicative potential and is an effective means of teaching reading.

Discussion and Conclusions: the problem of selecting such authentic materials that familiarize with the realities of the target-language country, attach to the cultural values of other nations and thereby expands the field of linguistic and sociocultural competence of students is important and relevant. Such authentic materials are articles from English-language newspapers. The offered set of exercises improves the reading skills in a foreign language, broadens the mind, develops skills in working with original texts, and also allows to intensify the process of studying a foreign language by connecting additional motivation.

Key words: teaching reading, the means of teaching reading, the stages of working with the text, authentic text, the principles of selecting newspaper articles.

Acknowledgements: the research was carried out as part of the Intra-Institute Grants Program of Mordovian State Pedagogical Institute for event 1 “Scientific and educational-methodological support of the educational process of the university” (theme «Development of scientific and methodological support of the discipline «Foreign language» for bachelors in the direction of training» Pedagogical education).

Введение

Чтение на иностранном языке является важным видом речевой деятельности. Вступать в устный контакт с носителями языка могут сравнительно немногие, возможность читать иностранную литературу, пользоваться ресурсами СМИ – практически все. Актуальность проблемы исследования определяется необходимостью поиска эффективных способов обучения чтению студентов неязыковых факультетов.

Одним из средств повышения мотивации и активности обучающихся в процессе обучения чтению на иностранном языке является использование на занятии материалов англоязычных СМИ, а именно газетных статей. Их применение в качестве аутентичных текстов является очень эффективным. Средства массовой информации оказывают влияние на сознание людей и являются частью культурной и духовной жизни общества. Из источников СМИ люди получают актуальную информацию о том, что происходит в мире, ценные знания, которые значимы для общества. СМИ можно считать мощным фактором, влияющим на мировоззрение личности и ценностной ориентации общества. Следователь-

но, проблема создания эффективного средства обучения чтению на английском языке с использованием материалов публицистического текста является одной из ключевых в процессе подготовки студентов неязыковых факультетов.

Обзор литературы

Различные аспекты, затрагивающие основные вопросы современной теории и методики обучения иностранному языку, рассматривали в своих работах такие отечественные ученые, как П. К. Бабинская, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Н. И. Еремкина, Т. П. Леонтьева, Е. А. Маслыко, И. И. Михайлевская, Е. И. Пассов, Ф. М. Рабинович, Т. В. Сапун, В. М. Филатов, А. Н. Шапов и др. Так, например, в работе Н. И. Еремкиной и О. Е. Тукаевой обращается внимание на особенности использования интерактивных практико-ориентированных заданий для формирования языковой профессиональной компетенции студентов педагогического вуза [1]. Работы И. А. Гиниатуллина, З. И. Клычниковой, О. Д. Кузьменко, К. М. Левитана, Е. В. Носонович, Г. В. Роговой, Е. Н. Солововой посвящены теории и методике обучения чтению на иностранном языке. В исследованиях S. Baran [2],

R. Hanson [3], R. Sherrington [4] нашли свое отражение проблемы, связанные с использованием материалов СМИ в обучении. В статье В. М. Пронькиной, Т. В. Адамчук, А. А. Ветошкина анализируется роль видеофильмов в обучении английскому языку [5].

Анализ литературы по исследуемой проблеме показывает, что совершенствование навыков и умений в чтении является важной составляющей процесса обучения иностранному языку. Чтение как познавательный процесс вызывает умственную активность у студентов, в процессе которой происходит решение конкретных мыслительных задач, которые требуют осмысления и анализа фактов из текста, их группировки и сопоставления. Кроме того, зачастую текст становится основой для письма, говорения и аудирования.

Под чтением в данной статье будем понимать «один из рецептивных видов речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста; который входит в сферу коммуникативной деятельности людей и обеспечивает в ней одну из форм (письменную) общения»¹ [6].

Материалы и методы

Исследование проводилось с помощью таких методов, как анализ теоретических источников, благодаря которому были сформулированы исходные позиции исследования, результаты учебной деятельности студентов и преподавателей. Нами использованы также наблюдение, анкетирование, качественный и количественный анализ полученных результатов, математические методы обработки результатов исследования.

Результаты исследования

На этапе подготовки к внедрению предложенного комплекса упражнений студентам неязыковых факультетов было предложено анкетирование, содержащее ряд вопросов на выявление их интереса к различным источникам СМИ, к публицистическому тексту, а также личную оценку использования англоязычных газетных статей на занятиях по иностранному языку. В эксперименте принимали участие студенты неязыковых факультетов.

Результаты опроса позволили сделать следующие выводы: 53 % опрошенных отметили, что получают информацию посредством СМИ ежедневно, 27 % студентов – часто, остальные 20 % не испытывают такой потребности. 87 % получают информацию из Интернета, 13 % из ТВ, газет и журналов. 27 % признались, что не читают печатные СМИ, 60 % ответили, что редко, и всего 13 % отвечающих часто пользуются печатными СМИ; 73 % студентов получали ин-

формацию из англоязычного источника СМИ, остальные 27 % – никогда. 20 % опрошенных признались, что знакомы с англоязычной газетой «The Times», 7 % знают «The New York Times» и «The Guardian», остальные 66 % не знакомы с англоязычными газетами. 100 % студентов считают, что чтение англоязычных газет может помочь в изучении английского языка. 73 % анкетированных считают работу со статьей из англоязычной газеты на занятиях по иностранному языку интересной, остальные 27 % имеют противоположное мнение. Студенты отметили следующие преимущества, которые дает, по их мнению, чтение англоязычных газет при изучении иностранного языка: расширение кругозора, получение актуальной информации о странах изучаемого языка, расширение лексического запаса, совершенствование навыков чтения на иностранном языке, улучшение навыков перевода, способствует более глубокому изучению языка. Среди наиболее интересных тем следующие: *наука, информационные технологии, политика, спорт, мода, красота и здоровье, окружающий мир, бизнес, культура, путешествия*. 80 % опрошенных считают, что важно уделять внимание чтению статей из англоязычных газет на занятиях по английскому языку, остальные 20 % имеют противоположное мнение.

Результаты анкетирования позволяют утверждать, что 53 % студентов получают информацию из СМИ ежедневно; 87 % опрошенных предпочитают интернет-источники; 60 % студентов редко, но читают печатные СМИ; 73 % получали информацию из англоязычных источников, но с англоязычными газетами знакомы лишь немногие. Все опрошенные студенты считают, что чтение англоязычных газет может помочь в изучении английского языка.

За основу методической разработки комплекса упражнений нами была выбрана классификация этапов работы над текстом, предложенная Е. Н. Солововой. Она выделяет три основных этапа работы над текстом: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Апеллируя к данной классификации, был разработан комплекс упражнений, рекомендуемых к статье: “Snap, crackle and flop: our modern lives mean we’re too busy for breakfast”, взятой из электронной версии британской газеты «The Guardian»².

Pre-reading tasks:

1) **The role of newspapers in our lives.** Talk about the role of newspapers in daily life in pairs

¹ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов : пособие для учителя. СПб. : Златоуст, 1999. С. 346.

² Phoebe-Jane Boyd. Snap, crackle and flop : our modern lives mean we’re too busy for breakfast / Phoebe-Jane Boyd // The Guardian [Электронный ресурс]. 2017. August 11. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/aug/11/snap-crackle-flop-modern-lives-busy-breakfast-millennials> (дата обращения: 29.03.2019).

or in small groups. If your students don't read newspapers, then talk about why they don't.

2) Do the following tasks. 1. Read the title and say what the article will be about. 2. What do you think about this theme in general? 3. Look at the title of the article. Define the theme of the article. 4. What problem does the author want to show?

3) Do you agree with these statements?

Use the following phrases to express your agreement or disagreement: In my opinion...; To my mind...; I disagree with...; It seems to me that...; I'm afraid I can't agree...; Yes, I agree with...; I partly agree with...; I absolutely disagree with...

1. Nowadays a lot of people prefer energy bars or nothing instead of wholesome breakfast. 2. Modern people are too busy and haven't got enough time for preparing breakfast. 3. Cereal isn't a good fit for breakfast. 4. If you haven't got enough time for breakfast it will be better for you to eat something on the go while running to the school, university, office etc.

4) Answer the questions.

1. Do you usually have breakfast in the morning? 2. Where do you usually have breakfast? 3. Do your parents have enough time for breakfast? 4. Who usually prepares breakfast for you?

While-reading tasks:

1) Find the English equivalents for the words and word combinations.

2) Find out phrasal verbs in this article, write them down and translate. Make up your own sentences using these phrasal verbs.

3) Say true or false.

1. For most people breakfast isn't the most important meal of the day. 2. Most people have breakfast on the go because they haven't got enough time for it. 3. The 11 o'clock breakfasters are usually respected by their tired and sludge-drinking colleagues.

4) Make up compound words from the following words. Translate them into Russian. E. g. lunch + time = lunchtime

lunch, case, time, work, brief, space, day, time, pay, night, flat, mid, mate, morning, week, time, day, full.

Post-reading tasks:

1) Find in the articles arguments in favor of the title. 2) Define the part of the article where the main issues are represented. 3) Find in the article facts which can be used for the annotation. 4) Make the plan of the article. Retell the article. 5) What is the main idea of this article? 6) Say which of the following statements express the main idea of the article.

1. Modern people haven't got enough time for their families. 2. Eating on the go isn't good for our health. 3. Modern people are too busy for having breakfast. 4. Breakfast has evolved into a lifestyle

choice instead of the most important meal of the day.

7) Discuss the problem raised in the article.

8) Compare this problem with the situation in your country.

Анализ выполненных заданий позволяет сделать следующие выводы:

– на этапе до прочтения текста 60 % студентов успешно справились с заданиями, ответы были развернутыми, была использована ранее изученная лексика по теме. У 40 % студентов возникли небольшие трудности. Ответы на вопросы были краткими, не было полностью выражено мнение по заданным вопросам;

– в процессе выполнения упражнений на этапе прочтения текста у 80 % студентов не возникло затруднений. Студенты справились с тестовыми заданиями, направленными на контроль понимания прочитанного. У 20 % студентов возникли небольшие трудности, связанные с ответами на вопросы по содержанию текста;

– в ходе выполнения упражнений после прочтения текста у 70 % студентов возникли трудности, так как данные задания были направлены на обсуждение проблемы из прочитанной статьи, то есть на говорение. Основная причина – затруднения в способах выражения собственного мнения. Максимальный объем высказывания базировался от 1 до 3 простых предложений. 30 % студентов продемонстрировали высокий уровень практического владения коммуникативными умениями в сфере устного иноязычного общения. Данные студенты могли полно и развернуто выразить свое мнение по обсуждаемой проблеме, активно участвовали в дискуссии.

Обсуждения и заключения

Полученные сведения позволяют сделать вывод о том, что аутентичные иноязычные публицистические тексты вызывают интерес у студентов неязыковых факультетов как у представителей современного поколения, а значит, данный вид работы с материалами СМИ, в частности с текстом газетной статьи, отличается высоким коммуникативным потенциалом и является эффективным средством обучения чтению.

Список использованных источников

1. Еремкина Н. И., Тукаева О. Е. Особенности использования интерактивных практико-ориентированных заданий для формирования языковой профессиональной компетенции студентов педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 4 (28). С. 63–67.

2. Baran S. J. Introduction to mass communication : media literacy and culture. 7th ed. New York : McGraw-Hill, 2012. 449 p.

3. *Hanson R. E.* Mass communication: living in a media world. 4th ed. Los Angeles [etc.] : SAGE Publications, 2014. 432 p.

4. *Sherrington R.* Television and language skills. London : Oxford university press, 1973. 180 p.

5. *Пронькина В. М., Адамчук Т. В., Ветoshкин А. А.* Роль видеофильмов в обучении английскому языку в средней школе // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 2. С. 127–131.

6. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Словарь методических терминов : пособие для учителя. СПб. : Златоуст, 1999. 472 с.

*Поступила 16.09.2019;
принята к публикации 24.09.2019.*

Об авторах:

Пронькина Валентина Михайловна, доцент кафедры лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, доцент, vm_pronkina@list.ru

Тукаева Ольга Евгеньевна, доцент кафедры иностранных языков и методик обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, доцент, tukaevaolga@yandex.ru

Федорина Ольга Витальевна, магистрант факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), fedorina_olya_90@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Пронькина Валентина Михайловна – научное руководство; определение замысла и методологии статьи.

Тукаева Ольга Евгеньевна – критический анализ и доработка текста; компьютерная работа с текстом; обеспечение ресурсами.

Федорина Ольга Витальевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; сбор данных; анализ полученных результатов; подготовка начального варианта текста.

*Авторы прочитали и одобрили
окончательный вариант рукописи.*

References

1. Eremkina N.I., Tukaeva O.E. The features of interactive, practice-oriented tasks for the formation of the

language professional competence of students of a pedagogical establishment. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2016; 4 (28): 63–67. (in Russ.)

2. Baran S.J. Introduction to mass communication : media literacy and culture. 7th ed. New York : McGraw-Hill, 2012. 449 p.

3. Hanson R.E. Mass communication: living in a media world. 4th ed. Los Angeles [etc.], SAGE Publications, 2014. 432 p.

4. Sherrington R. Television and language skills. London, Oxford university press, 1973. 180 p.

5. Pronkina V.M., Adamchuk T.V., Vetoshkin A.A. The role of video films in teaching English in secondary school. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 9 (2): 127–131. (in Russ.)

6. Asimov E.G., Shchukin A.N. Dictionary of methodical terms: manual for teachers. St. Petersburg, Zlatoust, 1999. 472 p. (in Russ.)

*Submitted 16.09.2019;
revised 24.09.2019.*

About the authors:

Valentina M. Pronkina, Associate Professor, Department of linguistics and translation, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), vm_pronkina@list.ru

Olga E. Tukaeva, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), tukaevaolga@yandex.ru

Olga V. Fedorina, Undergraduate, Faculty of Foreign Languages, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), fedorina_olya_90@mail.ru

Contribution of the authors:

Valentina M. Pronkina – scientific guidance; definition of the concept and methodology of the article.

Olga E. Tukaeva – critical analysis and revision of the text; computer work with the text; provision of resources.

Olga V. Fedorina – theoretical analysis of the literature on the research problem; data collection; analysis of the received results; preparation of the initial version of the text.

*The authors have read and approved
the final manuscript.*

УДК 373.2(045)

**Моделирование процесса формирования готовности
к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста
в организациях дополнительного образования**

Н. В. Рябова*, Е. В. Барцаева**

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

**ryabovanv@bk.ru, **ezhovkina.elena@mail.ru*

Введение: в статье отражены результаты научного исследования по подготовке детей старшего дошкольного возраста к самостоятельной жизнедеятельности с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Раскрыта сущность социально-бытовой ориентации как ориентировочной основы социально-бытовой деятельности, обеспечивающей успешность социальной адаптации ребенка. Представлены теоретические основы моделирования процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования.

Материалы и методы: при проведении исследования использовались такие теоретические методы, как анализ нормативно-правовой документации и научной литературы, обобщение и систематизация педагогического опыта, педагогическое моделирование.

Результаты исследования: на основе анализа литературы обоснованы ключевые понятия исследования «социально-бытовая ориентация», «готовность к социально-бытовой ориентации»; раскрыта сущность структурных компонентов готовности (личностного, когнитивного, деятельностного) с учетом психолого-педагогических особенностей детей старшего дошкольного возраста; обоснованы этапы формирования рассматриваемой готовности в организациях дополнительного образования; разработана модель формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования, включающая такие компоненты, как целевой, содержательный, организационно-процессуальный и оценочно-результативный; определены педагогические условия формирования такой готовности.

Обсуждение и заключения: педагогическое моделирование любого процесса или явления обеспечивает целостное, системное представление изучаемого объекта; его применение в педагогических исследованиях позволяет теоретически обосновать сущность рассматриваемого процесса, структурировать его, обосновать связи между компонентами и представить в обобщенном виде. Педагогическое моделирование процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования позволит раскрыть его сущность с учетом целевого, содержательного, организационно-процессуального и оценочно-результативного компонентов, а также обосновать педагогические условия эффективной реализации данного процесса в организациях дополнительного образования.

Ключевые слова: социально-бытовая ориентация, готовность к социально-бытовой ориентации, структура готовности (личностный, когнитивный и деятельностный компоненты), формирование готовности к социально-бытовой ориентации, модель, моделирование, дополнительное образование, старшие дошкольники.

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00508\19).

**Modeling of the readiness formation process for social orientation
of preschool children in organizations of additional education**

N. V. Ryabova*, E. V. Bartsaeva**

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**ryabovanv@bk.ru, **ezhovkina.elena@mail.ru*

Introduction: the article reflects the results of scientific study on training children of preschool age to independent life taking into account the requirements of the Federal state educational standard of preschool education (FSES PE). The essence of social and household orientation as an indicative basis of social and household activities, ensuring the success of the social adaptation of the child is revealed. Theoretical bases of modeling of process of formation of readiness for social orientation of children of the senior preschool age in the organizations of additional education are presented.

Materials and Methods: the study used such theoretical methods as analysis of legal documentation and scientific literature, generalization and systematization of pedagogical experience, pedagogical modeling.

Results: on the basis of the literature analysis the key concepts of the study «social orientation», «readiness for social orientation» are substantiated; the essence of the structural components of readiness (personal, cognitive, activity) taking into account the psychological and pedagogical features of preschool children is revealed; the stages of formation of the considered readiness in the organizations of additional education are substantiated; the model of formation of readiness for social orientation of children of senior preschool age in the organizations of additional education including such components as target, substantial, organizational-procedural and estimated-effective is developed; pedagogical conditions of formation of such readiness are defined.

Discussion and Conclusions: pedagogical modeling of any process or phenomenon provides a holistic, systematic representation of the object under study; its application in pedagogical research allows you to theoretically substantiate the essence of the process under consideration, to structure it, to justify the relationship between the components and present in a generalized form. Pedagogical modeling of the process of formation of readiness for social orientation of preschool children in organizations of additional education will reveal its essence, taking into account the target, content, organizational, procedural and evaluative components, as well as to justify the pedagogical conditions for the effective implementation of this process in organizations of additional education.

Key words: social and household orientation, readiness for social and household orientation, readiness structure (personal, cognitive and activity components), formation of readiness for social and household orientation, model, modeling, additional education, senior preschoolers.

Acknowledgements: the study was supported by the Russian Foundation for Basic Research (Project № 19-013-00508\19).

Введение

В образовательном процессе образовательной организации любого уровня как важнейшее средство познания используется педагогическое моделирование, которое дает возможность рассматривать изучаемые явления и процессы системно, представляя их целостное отражение, раскрывая связи между компонентами. Модель, как правило, выступает средством проверки теоретических представлений об изучаемом объекте и является инструментом исследования различных аспектов рассматриваемого процесса.

Целью нашего исследования стало проектирование модели формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования. В основу данного процесса были положены нормативно-правовые документы (Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ¹; Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ МО и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155)²; Концепция развития дополнительного

образования детей (распоряжение от 4 сентября 2014 г. № 1726-р)³ и др.), регламентирующие специфику образования детей дошкольного возраста и особенности организации образовательного процесса детей данной категории в организациях дополнительного образования. В основу исследования было заложено понимание, что дошкольный возраст является сенситивным периодом для самостоятельного познания окружающей действительности, социально-бытовой среды, овладения различными видами социально-бытовой деятельности. Основу данного процесса составляет такая интегративная характеристика личности, как социально-бытовая ориентация [1]. В этой связи становится актуальным обоснование теоретических основ проектирования и реализации процесса формирования личностного, когнитивного и деятельностного компонентов готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста, а также педагогических условий эффективной реализации данного процесса. Сегодня возможность для формирования данной готовности открывается как для организаций дошкольного, так и дополнительного образования.

Обзор литературы

В наших работах понятие *социально-бытовая ориентация* исследуется с учетом возмож-

¹ Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 12.08.2019).

² Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 13.08.2019).

³ Концепция развития дополнительного образования детей от 4 сентября 2014 г. № 1726-р [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70733280/> (дата обращения: 21.08.2019).

ностей реализации социокультурного (В. Г. Бочарова, М. А. Галагузова, А. В. Мудрик и др.), системного (Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин и др.), деятельностного (П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина и др.) и антропологического (Б. М. Бим-Бад, В. Б. Куликов, В. И. Слободчиков и др.) подходов и определяется как «... механизм социализации (социальной адаптации), ориентировочная основа социально-бытовой деятельности, средство их реализации»⁴ [2]. Понятие *готовности к социально-бытовой ориентации* обосновывается нами с учетом анализа психолого-педагогической литературы (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Н. Д. Узнадзе, А. В. Веденов, К. К. Платонов, В. И. Ширинский, В. А. Крутецкий, С. М. Лыбин, П. А. Рудник, М. И. Дьяченко, Л. А. Кондыбович, Л. В. Григоренко, Л. Д. Кондрашова, А. А. Сластенин) и определяется как «... свойство личности, обеспечивающее ориентировочную основу и выполнение различных видов социально-бытовой деятельности»⁵ [3]. Анализ научных трудов Б. Г. Ананьева, М. И. Дьяченко, Л. А. Кондыбович, Д. Н. Узнадзе позволил нам выделить следующие структурные компоненты *готовности к социально-бытовой ориентации*: личностный, когнитивный и деятельностный [3–5]. Содержательное наполнение указанных компонентов с учетом психолого-педагогических особенностей детей дошкольного возраста (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн и др.) характеризуется нами следующим образом: личностный компонент включает ценностные ориентации; мотивационную направленность; эмоциональное благополучие; интегративные качества личности, обеспечивающие становление и развитие готовности к социально-бытовой ориентации [6]; когнитивный компонент включает элементарные представления о себе и об окружающем мире; элементарные социокультурные представления; элементарные представления о социально-бытовой деятельности; элементарные представления о нормах и правилах поведения в социуме [7]; деятельностный компонент включает общеинтеллектуальные; общетрудовые; социально-бытовые; коммуникативные умения [8].

Раскроем сущность проектирования модели процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего до-

⁴ Рябова Н. В. Дидактическая система формирования деятельности педагога по социально-бытовой ориентации учащихся / под науч. ред. Ю. В. Варданян; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2008. С. 23.

⁵ Рябова Н. В. Педагогические основы социально-бытовой ориентировки умственно отсталых школьников. Саранск, 2007. С. 100.

школьного возраста в организациях дополнительного образования.

Анализ научных работ Ю. К. Бабанского, А. С. Белкина, В. И. Загвязинского, М. Н. Скаткина, В. А. Сластенина позволил нам определить категорию *формирование готовности к социально-бытовой ориентации* как «... целенаправленный процесс, обеспечивающий развитие интереса и мотивации к социально-бытовой деятельности, осознания ее значимости, формирование личностных качеств, социально-бытовых знаний и умений, накопление опыта практико-ориентированной деятельности»⁶. Данный процесс включает три этапа, а именно: *развитие интереса и мотивации к социально-бытовой деятельности; осознание значимости социально-бытовой ориентации для эффективной реализации социально-бытовой деятельности; формирование личностно-значимых качеств, социально-бытовых знаний и умений, практико-ориентированного опыта деятельности*⁷.

Новизна исследования заключается в том, что нами предпринята попытка проектирования *процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей дошкольного возраста в организациях дополнительного образования*. Анализ психолого-педагогической литературы (В. В. Абраухова, А. Г. Асмолов, Г. П. Буданова, В. П. Голованов, В. А. Горский, А. Я. Журкина, Л. А. Николаева, О. Г. Тавстуха, В. В. Усанов, А. И. Щетинская и др.) позволил нам определить понятие «дополнительное образование» как «...инструмент формирования ценностей, мировоззрения, гражданской идентичности подрастающего поколения, адаптивности к темпам социальных и технологических перемен»⁸ [9]. Для дошкольников организации дополнительного образования становятся базой получения нового социального опыта, когда происходит становление собственной жизненной позиции, закладываются основы самостоятельной социально-бытовой деятельности, что является фундаментом успешной социализации. Этот процесс осуществляется квалифицированными педагогами путем целенаправленной разработки содержания, которое реализуется в разнообразных формах с применением активных, развивающих, продуктивных методов, средств

⁶ Barcaeva E. V., Ryabova N. V., Zolotkova E. V. Scientific and Methodological Basics of Formation of Preschoolers' Readiness for Social and Personal Orientation // International Journal of Engineering & Technology. 2018. Vol. 7. No. 4.38. P. 54. URL: <https://www.sciencepubco.com/index.php/ijet/article/view/24320> (дата обращения: 10.08.2019).

⁷ Там же. P. 55.

⁸ Рябова Н. В., Барцаева Е. В. Научно-практические основы формирования готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников в организациях дополнительного образования // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 310.

и технологий. Результатом такой работы становится сформированная готовность к социально-бытовой ориентации, без которой невозможна подготовка детей дошкольного возраста к самостоятельной жизнедеятельности, в нашем случае – социально-бытовой.

Таким образом, выполненный анализ современных научных исследований позволил нам определить ключевые понятия исследования: *социально-бытовая ориентация, готовность к социально-бытовой ориентации, формирование готовности к социально-бытовой ориентации, структура готовности к социально-бытовой ориентации детей дошкольного возраста*; раскрыть сущность процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей дошкольного возраста в организациях дополнительного образования. Это послужило теоретической основой для создания модели указанного процесса.

Материалы и методы

Исследование основано на применении теоретических методов, в частности, анализе нормативно-правовой документации и научной литературы, посвященной различным аспектам социализации, социальной адаптации, социально-бытовой деятельности, моделирования процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников в организациях дополнительного образования. Мы обращались к обобщению и систематизации собственного педагогического опыта по обозначенной проблеме. Ведущим стал метод педагогического моделирования, который позволил охарактеризовать концептуальные основы модели формирования указанного процесса, выделить ее структурные компоненты (личностный, когнитивный, деятельностный) и раскрыть их содержательное наполнение.

Результаты исследования

Анализ психолого-педагогической литературы (Ю. К. Бабанский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. В. Кузьмина, Н. Г. Салмина, Р. Х. Шакуров, Г. П. Щедровицкий и др.) позволяет утверждать, что моделирование является одним из значимых средств познания. Это позволяет активно использовать его для изучения различных явлений и процессов, в том числе – в сфере образования. Ю. К. Бабанский указывает, что педагогическое моделирование обеспечивает систематизацию знаний об исследуемых процессах и явлениях; конкретизирует возможности их целостного отражения в реальной действительности; позволяет достаточно полно характеризовать связи между компонентами педагогической системы; обеспечивает проверку подлинности и полноты теоретических представлений об изучаемых объектах; дает возможность для

сравнительного изучения различных аспектов процесса [10]. Педагогическое моделирование является инструментом моделирования педагогической системы. Г. П. Щедровицкий отмечает, что процесс системного описания объектов или явлений может быть представлен следующим образом: во-первых, представление системы как процесса (или процессов); во-вторых, как функционирующей структуры или структуры функций; в-третьих, как организованность материала – морфологию, как бы фиксирующую следы процессов и функциональных структур, и как субстрат [11]. Таким образом, модель представляет собой «спроектированный объект», дающий возможность целостного восприятия структурных компонентов формирования данной готовности как процесса в такой педагогической системе, как организация дополнительного образования.

Раскрывая понятие «процесс формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей дошкольного возраста в организациях дополнительного образования», мы ориентировались на сущность и структурные компоненты «образовательного процесса». В трудах ученых структурные компоненты образовательного процесса представлены по-разному: стимулирующе-мотивационный, целевой, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий, рефлексивный (А. В. Хуторской [12]); целевой, содержательный, деятельностный, результативный (И. П. Подласый [13]). С учетом данных исследований структурные компоненты изучаемого процесса в организациях дополнительного образования могут быть представлены как *целевой, содержательный, организационно-процессуальный и оценочно-результативный*. Сущность *целевого компонента* состоит в развитии мотивов, интересов и потребностей, осознании дошкольниками значимости социально-бытовой деятельности для успешной социализации в реальной действительности. В этой связи значима роль педагога, который должен осознать сущность и значимость социально-бытовой ориентации как ориентировочной основы социально-бытовой деятельности. Моделирование *содержательного компонента* осуществляется на основе актуализации содержания социально-бытовой направленности образовательных областей ФГОС ДО, а также анализа примерной региональной программы дошкольного образования, в которой выделяются такие направления развития дошкольников, как познавательно-речевое, социально-личностное, физическое, художественно-эстетическое [14]. Анализ данных документов позволил нам разработать содержание программы кружка «Социально-бытовая ориентация: шаг за ша-

гом», ориентированное на формирование у дошкольников личностных качеств, позволяющих успешно адаптироваться в новой социально-бытовой ситуации; элементарных знаний и умений, обеспечивающих включение в социально-бытовую действительность и деятельность; опыта социально-бытовой деятельности, дающего возможность решать практико-ориентированные задачи социально-бытового характера. Содержание данной программы реализуется в организациях дополнительного образования г. о. Саранск, в частности, в Центре продленного дня при МГПИ, реализующим инновационные и прикладные научные исследования в практике обучения детей дошкольного и младшего школьного возрастов [15; 16]. *Организационно-процессуальный компонент* представлен формами, методами, средствами, которые реализуются на каждом этапе формирования готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников. Основной формой организации образовательного процесса является кружок, в котором в различных видах игровой деятельности, являющейся ведущей деятельностью дошкольника, проводятся нестандартные формы занятий (занятия-моделирования реальных ситуаций, занятия-сюжетно-ролевые игры, интегрированные занятия и др.) с учетом психолого-педагогических особенностей ребенка применяется индивидуальный подход. С ориентацией на направления развития дошкольников, указанных выше, кроме занятий в кружке применялись активные социально-значимые формы работы, например, социально-образовательные проекты, коллективные творческие дела, социальные пробы. С учетом ведущей деятельности дошкольников эффективно применялись игровые методы обучения, например, дидактические, сюжетные, ролевые, театрализованные игры, а также здоровьесберегающие, информационные и практико-ориентированные методы, элементы проблемного и проектного методов. Например, на таком этапе формирования готовности к социально-бытовой ориентации, как «развитие интереса и мотивации к социально-бытовой деятельности» можно применять театрализованные игры, для того чтобы заинтересовать ребенка в том или ином виде социально-бытовой деятельности. Так, Незнайка приглашает дошкольников в путешествие по увлекательному миру «Вкуснотеево», когда предлагает ребятам выбрать блюда, которые можно есть на завтрак, обед и ужин; в игровой форме объясняет, почему необходимы овощи и фрукты, в какое время их лучше всего употреблять в пищу, а также как приготовить «загадочные» бутерброды, которыми можно угостить маму на завтрак. К эффективным средствам обучения можно отнести слово

(печатное и произнесенное), деятельность (учебную, коммуникативную, игровую), средства информационно-коммуникационных технологий (аппаратное обеспечение, средства мультимедиа, телекоммуникационные средства)⁹. Сущность *оценочно-результативного компонента* модели заключается в характеристике полученного результата – сформированная у старших дошкольников готовность к социально-бытовой ориентации. Это осуществляется через обоснованные критерии, показатели и уровни сформированности структурных компонентов готовности к социально-бытовой ориентации. Критерий понимается нами как определенный признак, на основании которого проводится оценка чего-либо. В исследовании мы ориентируемся на критерии оценки сформированности трех структурных компонентов, а именно: критерий личностного компонента готовности (ценностные ориентации; мотивационная направленность; эмоциональное благополучие; интегративные качества личности, обеспечивающие становление и развитие готовности к социально-бытовой ориентации); критерий когнитивного компонента готовности (элементарные представления о себе и об окружающем мире; элементарные социокультурные представления; элементарные представления о социально-бытовой деятельности; элементарные представления о нормах и правилах поведения в социуме); критерий деятельностного компонента готовности (совокупность умений: общеинтеллектуальных, общетрудовых, социально-бытовых, коммуникативных). Для каждого критерия выделяются определяющие его показатели, если в наличии все показатели, то можно говорить о полном проявлении критерия и судить о необходимом уровне его проявления. Показателями сформированности личностного компонента готовности могут выступать интересы к социально-бытовой деятельности, направленность на нее, включенность в любую социально-бытовую ситуацию, стремление довести начатое дело до логического завершения, инициативность, ответственность. Когнитивный компонент готовности раскрывается через такие показатели, как полнота, глубина, системность, осознанность владения знаниями. В качестве показателей деятельностного компонента готовности могут выступать умения проектировать и планировать предстоящую социально-бытовую деятельность, организовывать, реализовывать и контролировать ее выполнение. Уровень сформированности готовности определяется че-

⁹ Рябова Н. В., Барцаева Е. В. Научно-практические основы формирования готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников в организациях дополнительного образования // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 310–316.

рез уровень сформированности ее компонентов (каждый компонент готовности раскрывается через сформированность на высоком, среднем и низком уровнях).

Эффективное формирование указанной готовности возможно с учетом созданной совокупности педагогических условий, а именно: во-первых, актуализация содержания социально-бытовой направленности образовательных областей в рамках ФГОС ДО; во-вторых, проектирование содержания программы «Социально-бытовая ориентация»; в-третьих, реализация этапов формирования готовности у старших дошкольников; в-четвертых, осуществление целенаправленного взаимодействия субъектов дополнительного образования [17].

Обсуждение и заключения

Изменения, происходящие в различных сферах жизнедеятельности социума, усилили интерес к проблемам социализации личности, актуализировав задачу поиска механизмов ее социализации на всех уровнях образования. В требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО) подчеркивается, что у дошкольников необходимо формировать ценности, принятые в обществе; развивать общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками, формируя готовность к совместной деятельности; формировать уважительное отношение и чувство принадлежности к своей семье и сообществу детей и взрослых, а также позитивные установки к различным видам труда и творчества, основы безопасного поведения в быту, социуме, природе; формировать первичные представления о себе и других людях, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира. Реализация данных требований ФГОС ДО невозможна без целенаправленного формирования социально-бытовой ориентации, представляющей собой интегративную характеристику личности, обеспечивающую ориентировочную основу и выполнение различных видов социально-бытовой деятельности. Поэтому актуальным и значимым становится создание модели формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования, что обеспечит целостное, системное представление данного процесса с учетом связей между его компонентами. Апробация данной модели в условиях опытно-экспериментального обучения позволит организовать и реализовать формирование готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников в организациях дополнительного образования на качественно ином уровне, эффективно решая проблему социальной адаптации детей дошкольного возраста.

Список использованных источников

1. Barcaeva E. V., Ryabova N. V., Zolotkova E. V. Scientific and Methodological Basics of Formation of Preschoolers' Readiness for Social and Personal Orientation // International Journal of Engineering & Technology. 2018. Vol. 7 No. 4.38. P. 54–59. URL: <https://www.sciencepubco.com/index.php/ijet/article/view/24320> (дата обращения: 10.08.2019).
2. Рябова Н. В. Дидактическая система формирования деятельности педагога по социально-бытовой ориентации учащихся / Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2008. 155 с.
3. Рябова Н. В. Педагогические основы социально-бытовой ориентировки умственно отсталых школьников. Саранск, 2007. 240 с.
4. Ryabova N. V., Parfyonova T. A. Study of personal and social adjustment ability of the disabled pupils // International Education Studies. 2015. Vol. 8. No. 5. P. 213–221. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060914.pdf> (дата обращения: 17.08.2019).
5. Рябова Н. В. Готовность дефектолога к педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося // Гуманитарные науки и образование. 2010. № 3. С. 44–48.
6. Барцаева Е. В. Сущность личностного компонента готовности к социально-бытовой ориентации дошкольников // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология : сб. науч. тр. Ялта : РИО ГПА, 2018. Вып. 59. Ч. 3. С. 67–69.
7. Барцаева Е. В. Содержание когнитивного компонента готовности к социально-бытовой ориентации дошкольников [Электронный ресурс] // Современные научные исследования. Вып. 9 : сб. ст. участников Всерос. конкурса «Лучшая молодежная научная статья – 2018», проведенного АНО ДПО «МЦИТО», г. Киров (август 2017 – май 2018 года). Киров : Изд-во МЦИТО, 2018. 1 эл. оп. диск (CD-R).
8. Барцаева Е. В., Демина М. А., Харлампова А. С. К проблеме содержания деятельностного компонента готовности к социально-бытовой ориентации дошкольников // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 11. С. 12–14.
9. Рябова Н. В., Барцаева Е. В. Научно-практические основы формирования готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников в организациях дополнительного образования // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 310–316.
10. Бабанский Ю. К. Педагогика : курс лекций. М. : Просвещение, 1988. 213 с.
11. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (Методологический аспект) // Педагогика и логика : сб. науч. ст. М. : Касталь, 1993. С. 45–48.

12. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб. : Питер, 2004. 541 с.

13. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : в 2 кн. : учеб. для студентов вузов, обуч. по пед. специальностям. М. : Владос, 2005. 574 с.

14. Примерная региональная программа дошкольного образования / авт.-сост. Н. В. Винокурова, С. И. Васенина, С. Л. Уланова ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2012. 113 с.

15. Винокурова Н. В. Инновационная модель практической подготовки будущего педагога // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 2 (10). С. 46–48.

16. Винокурова Н. В., Приходченко Т. Н. Профессиональная подготовка воспитателя детского сада: современные требования и модели // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 4 (28). С. 83–87.

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

Поступила 04.09.2019;
принята к публикации 23.09.2019.

Об авторах:

Рябова Наталья Владимировна, зав. кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13), доктор педагогических наук, доцент, ryabovanv@bk.ru

Барцаева Елена Васильевна, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13), ezhovkina.elena@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Рябова Наталья Владимировна – научное руководство, определение замысла и методологии статьи, критический анализ и доработка текста.

Барцаева Елена Васильевна – сбор литературных данных, подготовка текста статьи, компьютерная работа с текстом.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Bartsaeva E.V., Ryabova N.V., Zolotkova E.V. Scientific and Methodological Basics of Formation of Preschoolers' Readiness for Social and Personal Orienta-

tion. *International Journal of Engineering & Technology*. 2018; 7 (4.38): 54–59. Available at: <https://www.sciencepubco.com/index.php/ijet/article/view/24320> (accessed 10.08.2019).

2. Ryabova N.V. Didactic system of formation of activity of the teacher on social orientation of pupils / Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2008. 155 p. (In Russ.)

3. Ryabova N.V. Pedagogical bases of social and household orientation of mentally retarded schoolchildren. Saransk, 2007. 240 p. (In Russ.)

4. Ryabova N.V., Parfyonova T.A. Study of personal and social adjustment ability of the disabled pupils. *International Education Studies*. 2015; 8 (5): 213–221. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060914.pdf> (accessed 14.08.2019).

5. Ryabova N.V. Readiness of the defectologist to pedagogical activity on social orientation of the pupil. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2010; № 3: 44–48. (In Russ.)

6. Bartsaeva E.V. The Essence of the Personal Readiness Component to the social orientation of preschoolers. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser.: Pedagogika i psihologiya = Problems of modern pedagogical education. Ser.: Pedagogy and psychology: Collection of proceedings*. Yalta, RIO GPA, 2018; 59 (3): 67–69. (In Russ.)

7. Bartsaeva E.V. Content of cognitive component of readiness for social orientation of pre-school children. *Sovremennye nauchnye issledovaniya. Vyp. 9: sb. st. uchastnikov Vseros. konkursa «Luchshaya molodyozhnaya nauchnaya stat'ya – 2018», provedyonnogo ANO DPO «MCITO», g. Kirov (avgust 2017 – maj 2018 goda) = Modern scientific researches. Iss. 9: collection of articles of participants of the all-Russian contest “Best youth scientific article-2018”, held by ANO DPO “ICITO”, Kirov (August 2017 – may 2018). Kirov, MZITO Publ., 2018. 1 El. wholesale. disc (CD-R). (In Russ.)*

8. Bartsaeva E.V., Demina M.A., Harlampova A.S. On the problem of the content of the activity component of readiness for social orientation of preschool children. *Vestnik obrazovatel'nogo konsorciuma Srednerusskij universitet. Seriya: Gumanitarnye nauki = Bulletin of the educational consortium Central Russian University. Series: Humanities*. 2018; 11: 12–14. (In Russ.)

9. Ryabova N.V., Bartsaeva E.V. Scientific and practical bases of formation of readiness for social orientation of senior preschool children in the organizations of additional education. *Samarskij nauchnyj vestnik = Samara scientific Bulletin*. 2019; 8 (3 (28)): 310–316. (In Russ.)

10. Babanskij Yu.K. Pedagogy: a course of lectures. Moscow, Education, 1988. 213 p. (In Russ.)

11. Shchedrovitskij G.P. the System of pedagogical studies (Methodological aspect). *Pedagogika i logika = Education and logic: collection of scientific articles*. Moscow, Castaly, 1993. P. 45–48. (In Russ.)

12. Hutorskoj A.V. Workshop on didactics and modern teaching methods. St. Petersburg, Peter, 2004. 541 p. (In Russ.)

13. Podlasyj I.P. Pedagogy. New course: in 2 books: textbook for university students studying in pedagogical specialties. Moscow, Vldos, 2005. 574 p. (In Russ.)

14. Approximate regional program of pre-school education / ed.-comp. N.V. Vinokurova, S.I. Vasenina, S.L. Ulanova; Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2012. 113 p. (In Russ.)

15. Vinokurova N.V. Innovative model of practical training of the future teacher. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2012; 2(10): 46–48. (In Russ.)

16. Vinokurova N.V., Prikhodchenko T.N. Professional training of a kindergarten teacher: modern requirements and models. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016; 4 (28): 83–87. (In Russ.)

17. Bartsaeva E.V., Ryabova N.V. Conditions of formation of readiness for social orientation of children of senior preschool age in the organizations of additional

education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 3 (10): 11–16. (In Russ.)

Submitted 04.09.2019;

revised 23.09.2019.

About the authors:

Natalia V. Ryabova, Head of the Department of special education and medical bases of speech, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), ryabovanv@bk.ru

Elena V. Bartsaeva, Senior lecturer, Department of special pedagogy and medical bases of speech, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), ezhovkina.elena@mail.ru

Contribution of the authors:

Natalia V. Ryabova – scientific management, the definition of the concept and methodology of the article, critical review and revision of the text.

Elena V. Bartsaeva – the collection of literature data, drafting of article, computer text processing.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378.1

Практико-ориентированная подготовка будущего специалиста в области воспитания к исследовательской деятельности

Л. А. Серикова*, И. А. Неясова

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

*larisaserikova1@yandex.ru

Введение: важным компонентом готовности к осуществлению профессиональной деятельности нормативными документами определяется готовность педагогического работника к успешному осуществлению исследовательской деятельности в области воспитания. Об этом свидетельствует тот факт, что одним из приоритетных видов профессиональной деятельности, к которым должны быть готовы выпускники, освоившие программу магистратуры, является научно-исследовательская. Статья посвящена выявлению и апробации педагогических условий формирования готовности будущего специалиста в области воспитания к исследовательской деятельности и обобщению опыта организации процесса практико-ориентированной подготовки магистранта к данному виду профессиональной деятельности.

Материалы и методы: в исследовании использовались теоретические методы, среди которых можно выделить анализ информационных источников, сравнение, обобщение, систематизацию материала по проблеме практико-ориентированной подготовки будущего специалиста в области воспитания. Для решения исследовательских задач применялись эмпирические методы – педагогический эксперимент, тестирование, кейс-метод, математическая обработка эмпирически полученных данных.

Результаты исследования: в результате исследования обобщен опыт практико-ориентированной подготовки будущего специалиста в области воспитания к исследовательской деятельности, имеющийся в ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», выявлены и апробированы педагогические условия формирования готовности будущих специалистов в области воспитания к исследовательской работе.

Обсуждение и заключения: в результате теоретического анализа информационных источников нами установлено, что под «готовностью будущего специалиста в области воспитания к исследовательской

деятельности» следует понимать динамическую, интегративную характеристику личности, являющуюся результатом практико-ориентированной профессиональной подготовки и личностного роста будущего специалиста в области воспитания, обеспечивающую его способность грамотно исследовать процесс воспитания, опирающуюся на накопленные профессиональные знания, умения, опыт и соответствующий уровень личностного развития. Практико-ориентированная подготовка будущего специалиста в области воспитания будет продуктивной при соблюдении комплекса выявленных и апробированных в процессе экспериментальной работы педагогических условий.

Ключевые слова: практико-ориентированная подготовка; готовность будущего специалиста в области воспитания к исследовательской деятельности; будущий специалист в области воспитания; магистрант; педагогические условия формирования готовности к исследовательской деятельности.

Благодарности: статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-01084).

Practice-oriented training of a future specialist in the area of education for research activity

L. A. Serikova, I. A. Neyasova*

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**larisaserikova1@yandex.ru*

Introduction: an important component of the willingness to carry out professional activities by regulatory documents determines the willingness of a teacher to successfully carry out research activities in the field of education. This is evidenced by the fact that one of the priority types of professional activity for which graduates who have mastered the master's program should be ready is research. The article is devoted to the identification and testing of pedagogical conditions for the formation of the readiness of a future specialist in the field of education for research activities and the generalization of experience in organizing the process of practice-oriented preparation of a graduate student for this type of professional activity.

Materials and Methods: the study used theoretical methods, among which one can distinguish the analysis of information sources, comparison, generalization, systematization of material on the problem of practice-oriented training of a future specialist in the field of education. To solve research problems, empirical methods were used – a pedagogical experiment, testing, case method, mathematical processing of empirically obtained data.

Results: the study summarizes the experience of practice-oriented training of a future specialist in the field of education for research, available at the Mordovian State Pedagogical Institute, the pedagogical conditions for the formation of the readiness of future specialists in the field of education for research .

Discussion and Conclusions: as a result of a theoretical analysis of information sources, we found that “readiness of a future specialist in the field of education for research activities” should be understood as a dynamic, integrative personality profile that is the result of practice-oriented professional training and personal growth of a future specialist in the field of education, ensuring his ability to competently explore the process of education, based on the accumulated professional knowledge, skills, experience and favoring the level of personal development. The practice-oriented training of the future specialist in the field of education will be productive subject to a set of pedagogical conditions identified and tested in the process of experimental work.

Key words: practice-oriented training, research activity, readiness of a prospective specialist in the area of pedagogy for research activity; a prospective specialist in the area of pedagogy; a master student; pedagogical conditions of formation of readiness for research activity.

Acknowledgements: the article was prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research (Project No. 18-013-01084).

Введение

В современной системе образования острейшим образом стоит проблема готовности специалиста в области воспитания к проектированию воспитательных технологий и их реализа-

ции в условиях конкретной воспитательной системы, коррекции воспитательных воздействий, прогнозированию результатов воспитания. Основной причиной столь сложной ситуации является отсутствие достаточного количества педаго-

гических работников, готовых к осуществлению исследовательской деятельности в реальных условиях образовательной среды. В настоящее время уровень готовности выпускника педагогического вуза регламентируется Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата), 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры). Уровень готовности педагогического работника к осуществлению профессиональной деятельности в области воспитания должен соответствовать требованиям профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»¹. Его анализ показал, что отдельно научно-исследовательская деятельность как трудовая функция или трудовое действие в нем не рассматривается. Однако многие аспекты исследовательской деятельности, такие как: способность осуществлять различные виды анализа, организовывать диагностику педагогических процессов в сфере воспитания и трактовать ее результаты, применять диагностические технологии и процедуры, проводить маркетинговые исследования запросов обучающихся на образовательные услуги и др. – зафиксированы в числе знаний и умений, необходимых специалисту в области воспитания, в нем отражаются и обозначаются как обязательные.

Обзор литературы

В результате анализа информационных источников по теме исследования нами установлено, что под «готовностью будущего специалиста в области воспитания к исследовательской деятельности» следует понимать динамическую, интегративную характеристику личности, являющуюся результатом профессиональной подготовки и личностного роста будущего специалиста в области воспитания, обеспечивающую его способность грамотно исследовать процесс воспитания, опирающуюся на накопленные профессиональные знания, умения, опыт и соответствующий уровень личностного развития. В результате анализа определены требования к личности специалиста в области воспитания, способного к качественному осуществлению исследовательской деятельности; структура и критерии готовности к осуществлению данного вида деятельности, педагогические условия практико-ориентированной подготовки будущего специалиста в области воспитания к исследовательской деятельности.

¹ Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71495630/#1000> (дата обращения: 11.09.2019).

В современных научно-педагогических исследованиях нам удалось выделить несколько аспектов, характеризующих сущность практико-ориентированной подготовки: погружение в профессиональную реальность в период различных видов практик, результатом которого является формирование профессионального опыта студентов (С. Н. Горшенина, И. А. Неясова, Л. А. Серикова [1], О. В. Тумашева [2] и др.); использование технологий и методик, ориентированных на освоение различных видов профессиональной деятельности в имитационных формах учебного процесса (И. В. Кузина, Е. В. Левкина, В. Ф. Миронычева, Н. В. Федосеева [3], С. Н. Горшенина, И. А. Неясова [4] и др.); ориентация на разработку оптимальных моделей реализации образовательных программ в соответствии с направлением и профилем подготовки (В. А. Гуружапов, В. В. Рубцов [5], А. А. Марголис [6]).

Материалы и методы

В исследовании использовались теоретические методы, среди которых анализ информационных источников, сравнение, обобщение, систематизация материала по проблеме практико-ориентированной подготовки будущего специалиста в области воспитания. Для решения исследовательских задач применялись эмпирические методы – педагогический эксперимент, тестирование, кейс-метод, математическая обработка эмпирически полученных данных. Педагогический эксперимент, в процессе которого апробировались выявленные педагогические условия практико-ориентированной подготовки будущего специалиста в сфере воспитания, осуществлялся на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (МГПИ). В нем приняли участие магистранты направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

Результаты исследования

На констатирующем этапе эксперимента был проведен анализ уровня сформированности каждого из компонентов готовности к исследовательской деятельности. В результате обработки эмпирически полученных данных было выявлено, что большая часть первокурсников, поступивших в магистратуру по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (68 %), имеет пороговый уровень сформированности готовности к исследовательской деятельности в сфере воспитания. В связи с этим обстоятельством и исходя из целей подготовки магистров, была осознана необходимость целенаправленной работы с магистрантами в данном направлении.

На формирующем этапе экспериментальная и контрольная группы были сформированы

из магистрантов 1 курса направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, обучающихся по реализующимся на кафедре педагогики МГПИ таким профилям подготовки, как Социальная педагогика и Теории и технологии воспитательной деятельности педагогического работника. Перечисленные профили имеют целью формирование готовности к профессиональной деятельности педагогических работников для разных ступеней системы образования, однако каждый из выпускников этих профилей магистратуры сталкивается с необходимостью осуществления воспитательной деятельности в реальных условиях образовательной среды. Для качественной реализации целей воспитания магистр должен владеть не только приемами, методами, методиками и технологиями воспитания, но и навыками организации исследовательской деятельности, что, на наш взгляд, способствует повышению уровня осознанности целенаправленности, прогнозируемости результатов, продуктивности профессиональной педагогической деятельности. В связи с этим при выявлении и апробации педагогических условий успешной практико-ориентированной подготовки к научно-исследовательской деятельности будущего специалиста в области воспитания в состав контрольной и экспериментальной групп были включены магистранты названных профилей, деятельность которых была непосредственно связана с проектированием и реализацией процесса воспитания на разных ступенях системы образования. Особое внимание было уделено формированию исследовательской готовности магистрантов профиля Теории и технологии воспитательной деятельности педагогического работника, поскольку выпускник данного профиля является специалистом в области воспитания. Эта группа магистрантов выступила как экспериментальная. В качестве контрольной группы был выбран профиль Социальная педагогика, поскольку трудовые функции, трудовые действия, необходимые знания и умения профессии, должности «социальный педагог» регламентируются профессиональным стандартом «Специалист в области воспитания».

Профиль Теории и технологии воспитательной деятельности педагогического работника был открыт в МГПИ в ответ на потребность общества в подготовке педагогических работников в соответствии с профессиональным стандартом «Специалист в области воспитания». Именно в рамках данного профиля имелись все предпосылки для внедрения педагогических условий, необходимых для организации практико-ориентированной подготовки будущего специалиста в сфере воспитания к исследовательской деятельности. Учебный план данного профиля

предусматривал как теоретическую, так и практическую подготовку к формированию данного вида готовности. Значительный потенциал для реализации практико-ориентированного аспекта подготовки имеют научно-исследовательская работа, производственная и преддипломная практики, зафиксированные в учебном плане. Организации продуктивной практико-ориентированной подготовки к исследовательской деятельности также способствовала образовательная среда «Центра духовно-нравственной культуры и воспитания МГПИ», на базе которого магистранты имели возможность осуществлять исследовательскую деятельность в рамках всех видов практик и в процессе выполнения практико-ориентированных заданий по изучаемым дисциплинам.

Основания для организации работы по формированию исследовательских умений и навыков у магистрантов заложены в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры). Базируясь на положениях этого документа, в вузе составлены учебные планы, в которых отражены требования стандартов, как в содержании читаемых курсов, так и практик, предусмотрена подготовка выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации). Для полноценной реализации целей подготовки магистранта к исследовательской деятельности на кафедре педагогики разработана система практико-ориентированных заданий для всех видов практики, в том числе научно-исследовательской работы, в процессе осуществления которой магистрант приобретает компоненты исследовательской компетентности, отрабатывает умения и навыки проектирования и реализации исследовательской деятельности. В ходе научно-исследовательской работы в 1 семестре 1 курса магистрантам предлагается осуществить выбор темы магистерской диссертации, подготовить ее обоснование, составить терминологическую матрицу структуры ведущего понятия. Таким образом, начиная с первого вида практики, магистрант получает индивидуальное задание исследовательского характера, в процессе выполнения которого у него формируются аналитические, прогностические, проективные и рефлексивные умения, а научный руководитель имеет возможность определить уровень сформированности исследовательской компетентности на момент начала обучения, определить индивидуальную траекторию практико-ориентированной подготовки будущего специалиста в области воспитания к исследовательской деятельности.

В рамках теоретической подготовки магистрантов предусмотрено изучение таких дис-

циплин, как «Современные концепции воспитания», «Педагогическая аксиология», «Воспитательная работа с различными группами обучающихся», «Духовно-нравственное воспитание личности», «Организация воспитательной деятельности в образовательных организациях различного типа», «Проектирование и экспертиза программ воспитания» и др. При их изучении магистрантам также предлагается система практико-ориентированных заданий, направленная на формирование готовности к исследовательской деятельности.

Особую ценность для решения задач практико-ориентированной подготовки будущего специалиста в области воспитания к исследовательской деятельности, на наш взгляд, имеет проведение обучающимися самостоятельных исследований, посвященных изучению воспитательного процесса. В современной педагогической науке и практике наблюдается уменьшение количества практико-ориентированных исследований проблем воспитания, при этом декларируется важность практического решения этих проблем. Студент-магистрант данного профиля подготовки имеет уникальную возможность заниматься исследованием проблем воспитания на протяжении всего периода обучения во всех видах деятельности, предусмотренных образовательным стандартом и учебным планом, отразить результаты исследования как в публикациях, так и в выпускной квалификационной работе (магистерской диссертации). Целенаправленная исследовательская практико-ориентированная работа не может не повлиять на уровень осознания студентом необходимости формирования готовности к исследовательской деятельности и важности ее реализации в последующей работе.

В настоящее время наряду с активной работой по практико-ориентированной подготовке к исследовательской деятельности в учебном процессе большая работа ведется и в ходе деятельности внеучебной. Значительным потенциалом для организации такого рода деятельности обладает Центр духовно-нравственной культуры и воспитания, организованный в МГПИ и обеспечивающий возрождение духовных, нравственных и этических ценностей молодого поколения на основе познания мировой культуры посредством просветительской, социально-культурной, экскурсионной, выставочной и других видов деятельности. В структуру Центра входит ряд подразделений, успешно функционирующих на базе вуза. Среди них: Дискуссионный клуб «Диалог конфессий», Музыкальный салон, Педагогическая мастерская «Этнокультурное пространство детства», Литературная гостиная, Музейный комплекс «История народного образования в мордовском крае», Философский клуб,

Студенческая киностудия «Неформат», Научно-учебная лаборатория «Духовно-нравственное воспитание личности». Магистранты, включаясь в работу Центра, имеют возможность не только повысить собственный уровень общей культуры и духовно-нравственной воспитанности, но и регулярно взаимодействовать с различными категориями воспитанников (обучающиеся общеобразовательных организаций и воспитанники учреждений дополнительного образования, студенты СПО и бакалавриата), приобретая опыт проведения педагогических диагностических процедур по определению уровня воспитанности и организации воспитательных дел, мероприятий и занятий; практикующими специалистами в области воспитания, участвуя в обобщении передового и массового педагогического опыта в сфере воспитания; преподавателями-руководителями подразделений Центра, включаясь в подготовку отчетов и материалов для публикации по результатам воспитательного взаимодействия.

Контрольный этап эксперимента позволил выявить изменения уровня сформированности готовности будущего специалиста в области воспитания к исследовательской деятельности в сторону уменьшения количества обладателей порогового (23 %) и низкого уровней (15 %) и увеличения достаточного (43 %) и высокого уровней готовности (19 %).

Обсуждение и заключения

В результате исследования нами определено, что формирование готовности будущего специалиста в области воспитания будет более эффективным, если созданы условия для развития устойчивой положительной мотивации будущего специалиста в области воспитания к осуществлению исследовательской деятельности; образовательная ситуация обуславливает активную исследовательскую позицию будущего специалиста в воспитательном процессе; обеспечивается возможность осуществления комплекса познавательной, проектно-исследовательской и практической воспитательной деятельности; происходит поэтапное формирование профессиональных умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности в воспитательном процессе.

Список использованных источников

1. Горшенина С. Н., Неясова И. А., Серикова Л. А. Профессиональная проба как средство практико-ориентированной подготовки будущего педагога // Гуманитарные науки и образование. 2018. № 4 (9). С. 105–112. URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/fe5/Tom-9-4-_oktyabr_dekabr_.pdf (дата обращения: 16.09.2019).

2. Тумашева О. В. Методическая подготовка будущего учителя: погружение в профессиональную реальность // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 63–70. URL: https://docviewer.yandex.ru/view/14553142/?page=2&*=nke6eAHТc9TpPnsJ&lang=ru (дата обращения: 11.09.2019).

3. Кузина И. В., Левкина Е. В., Мироничева В. Ф., Федосеева Н. В. Имитационная игра как одна из форм работы со студентами младших курсов при изучении дисциплин педагогического цикла // Гуманитарные науки. 2017. № 3 (39). С. 112–119. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29924194> (дата обращения: 11.09.2019).

4. Горшенина С. Н., Неясова И. А. Кейс-задача как средство практико-ориентированной подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности классного руководителя // Гуманитарные науки и образование. 2018. № 3 (9). С. 39–45. URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/24d/Tom-9_3-_iyul_sentyabr_.pdf (дата обращения: 11.09.2019).

5. Гуружапов В. А., Рубцов В. В. Проектирование магистерской программы исследовательского типа с учетом результатов апробации и внедрения профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2016. № 2 (21). С. 12–21. URL: http://psyjournals.ru/psyedu/2016/n2/rubtsov_guruzhapov.shtml (дата обращения: 11.09.2019).

6. Марголис А. А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. № 5 (20). С. 45–64 URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2015/n5/margolis.shtml> (дата обращения: 11.09.2019).

Поступила 17.09.2019;
принята к публикации 27.09.2019

Об авторах:

Неясова Ирина Александровна, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 Б), кандидат педагогических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1125-1345>, 25909101@mail.ru

Серикова Лариса Александровна, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 Б), кандидат педагогических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8235-4408>, Larisaserikoval@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Неясова Ирина Александровна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; обеспечение ресурсами; проведение исследования.

Серикова Лариса Александровна – определение замысла и методологии статьи, сбор литературных

данных; проведение исследования; сбор материала исследования, проведение исследования; критический анализ и доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Gorshenina S.N., Neyasova I.A., Serikova L.A. Professional test as a means of practice-oriented preparation of the future teacher. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 4 (9): 105–112. Available at: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/fe5/Tom-9-4-_oktyabr_dekabr_.pdf (accessed 16.09.2019). (In Russ.)

2. Tumasheva O.V. Methodological training of future teachers: immersion in professional reality. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher education in Russia. 2017; 12: 63–70. Available at: https://docviewer.yandex.ru/view/14553142/?page=2&*=nke6eAHТc9TpPnsJ&lang=ru (accessed 11.09.2019). (In Russ.)

3. Kuzina I.V., Lyovkina E.V., Mironycheva V.F., Fedoseeva N.V. Simulation game as one of the forms of work with undergraduate students in the study of disciplines of the pedagogical cycle. *Gumanitarnye nauki* = Humanities. 2017; 3 (39): 112–119. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29924194> (accessed 11.09.2019). (In Russ.)

4. Gorshenina S.N., Neyasova I.A. Case-task as a means of practice-oriented training of future teacher to educational activity of the class teacher. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 3 (9): 39–45. Available at: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/24d/Tom-9_3-_iyul_sentyabr_.pdf (accessed 11.09.2019). (In Russ.)

5. Guruzhapov V.A., Rubtsov V.V. Design of the master's program of research type taking into account results of approbation and introduction of the professional standard of the teacher. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological science and education. 2016; 2 (21): 12–21. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu/2016/n2/rubtsov_guruzhapov.shtml (accessed 11.09.2019). (In Russ.)

6. Margolis A.A. Models of teacher training in the framework of applied bachelor's and master's pedagogical programs. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological science and education. 2015; 5 (20): 45–64. Available at: <http://psyjournals.ru/psyedu/2015/n5/margolis.shtml> (accessed 11.09.2019). (In Russ.)

Submitted 17.09.2019;
revised 27.09.2019.

About the authors:

Irina A. Neyasova, Associate Professor, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), 25909101@mail.ru

Larisa A. Serikova, Associate Professor, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), Larisase-rikova1@yandex.ru

Larisa A. Serikova – the definition of the concept and methodology of the article, the collection of literature data; preparation of the initial text version, carrying out research; critical analysis and revision of the text.

Contribution of the authors:

Irina A. Neyasova – theoretical analysis of literature on the problem of research; resources provision; carrying out research.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378.1

Мысленный эксперимент как средство формирования готовности будущих педагогов к самостоятельному решению профессиональных задач

С. А. Харченко^{1*}, М. Г. Голубчикова^{1,2}, М. Д. Амракулова^{1***}**

¹ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, Россия

²Иркутская государственная медицинская академия последипломного образования – филиал ФГБОУ ДПО

«Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования»

Минздрава России, г. Иркутск, Россия

*sv1707@bk.ru, **mg2@bk.ru, ***black_cat_484@mail.ru

Введение: в статье анализируются специфика формирования готовности будущих педагогов к самостоятельному решению профессиональных задач с использованием мысленного эксперимента. Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности формирования готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач посредством мысленного эксперимента.

Материалы и методы: в ходе исследования был использован комплекс методов: теоретический анализ психолого-педагогической и научной литературы, анкетирование, наблюдение за ходом учебного процесса, количественный и качественный анализ полученных результатов, графические методы обработки материалов исследования, изучение и обобщение педагогического опыта.

Результаты исследования: в результате экспериментального исследования был выявлен и описан педагогический потенциал метода мысленного эксперимента, а именно возможности использования мысленного эксперимента в качестве средства формирования готовности к решению профессиональных задач у студентов вуза.

Обсуждение и заключения: готовность будущих педагогов к решению профессиональных задач раскрывается через систему умений (умение анализировать педагогическую ситуацию, выделять педагогическую задачу, планировать решение, реализовать план решения задачи, анализировать полученные результаты), определяющих способность активного изменения ситуации педагогом для получения планируемого результата. Формированию готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач способствует обогащение алгоритмов процесса решения задачи операциями мысленного эксперимента. Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенная программа и условия ее реализации в учебном процессе могут быть использованы преподавателями вузов для формирования профессионально-педагогического мышления будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональная задача, готовность к решению профессиональных задач, будущий педагог, мысленный эксперимент, вузовское образование.

Thought experiment as a means of forming the readiness of future teachers to independent professional problems solution

S. A. Kharchenko^{a*}, M. G. Golubchikova^{a, b}, M. D. Amrakulova^{a***}**

^aIrkutsk state university, Irkutsk, Russia

^bIrkutsk State Medical Academy of Postgraduate Education – Branch Campus of the Federal State Budgetary Educational Institution of Further Professional Education «Russian Medical Academy of Continuing Professional Education»

of the Ministry of Healthcare of the Russia, Irkutsk, Russia

*sv1707@bk.ru, **mg2@bk.ru, ***black_cat_484@mail.ru

Introduction: the article analyzes the specifics of the formation of the readiness of future teachers to independent professional problems solution using a thought experiment. The aim of the research is theoretical substantiation and experimental verification of the possibility of formation of readiness of the future teachers to solve professional problems through a thought experiment.

Materials and Methods: the study used a range of methods: theoretical analysis of psychological and educational and scientific literature, questionnaires, observation of the educational process, quantitative and qualitative analysis of the results, image processing techniques study materials, study and generalization of pedagogical experience.

Results: as a result of an experimental study, the pedagogical potential of the thought experiment method was identified and described, namely, the possibility of using the thought experiment as a means of creating readiness for independent solving professional problems among university students.

Discussion and Conclusions: the readiness of the future teachers to independent solving professional problems is revealed through the skill system (the ability to analyze the educational situation, to allocate a pedagogical task, plan a solution to implement a plan for solving the problem, analyze the results), which determine the ability of a teacher actively change the situation for the planned result. The enrichment of the algorithms of the process of solving the problem by operations of a thought experiment contributes to the readiness of future teachers to solve professional problems. The practical significance of the study lies in the fact that the proposed program and the conditions for its implementation in the educational process can be used by university teachers to form professional and pedagogical thinking of future specialists.

Key words: professional task, willingness to solve professional problems, future teacher, thought experiment, university education.

Введение

В настоящее время в различных сферах общественной жизни происходят серьезные изменения, что в свою очередь инициирует осмысление актуальных задач образования. Возросшая роль образования в обеспечении успешности протекания социальных процессов обостряет потребность в специалистах, не только обладающих обширными знаниями, но и способных к принятию ответственных решений и действующих в неопределенной ситуации, в условиях отсутствия в своей знаниевой базе готовых алгоритмов.

Очевидно, что в профессиональном становлении будущих педагогов определяющую роль играет способность к решению педагогических задач и готовность делать это самостоятельно. Необходимость выполнения профессиональных действий и осознание педагогом цели образования и условий ее достижения в педагогической ситуации и есть результат педагогической задачи. Мы полагаем, что эта готовность приобретает студентами при условии включения их в деятельность, сущность которой состоит в аналитико-рефлексивном рассмотрении педагогических ситуаций, переводящей их в статус задач.

Следует отметить, что в процессе подготовки студентов к самостоятельному решению профессиональных педагогических задач находят применение педагогические методы традиционного характера, разные формы и приемы, но нужно признать, что при этом многообразии средств не всем студентам удается достаточно успешно анализировать педагогические ситуации и ре-

шать педагогические задачи. По этой причине в системе высшего педагогического образования осуществляется поиск наиболее эффективных методов и технологий обучения, обладающих значительным потенциалом для формирования способности обучающихся к решению педагогических задач [1].

Обзор литературы

В психолого-педагогических исследованиях проблема решения профессиональных задач нашла отражение в работах М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. М. Матюшкина, С. Л. Рубинштейна, В. А. Сластенина и др. Теоретико-методологическую основу исследования составили также работы в области исследования проблемы готовности специалиста к определенной деятельности (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Р. Д. Санжаева, Л. Ф. Гайсина и др.); исследования по проблеме формирования профессиональной педагогической готовности и умений, входящих в ее структуру (К. М. Дурай-Новакова, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, А. А. Матюшкин и др.).

Теоретический анализ свидетельствует о том, что на сегодняшний день феномен готовности к решению профессиональных задач изучен в разных аспектах. Однако проблема обучения будущего специалиста самостоятельному решению профессиональных задач в педагогическом вузе остается актуальной – студенты и начинающие учителя недостаточно владеют умением решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности в условиях образовательной организации.

Следовательно, технологии обучения не решают в должной мере проблемы поэтапного обучения будущих специалистов профессиональным действиям, необходимым для принятия правильных решений.

Анализ и обобщение теоретических положений позволили сделать вывод о том, что профессионально-педагогическая готовность к деятельности является интегральным состоянием личности, которое включает в себя четыре основных компонента: мотивационно-ценностный, интеллектуальный, эмоционально-волевой и рефлексивный [2].

Изучение основных положений концепции о мысленном эксперименте таких авторов, как Э. Мах, В. С. Степин, В. П. Филатов, В. А. Штофф, В. С. Библер и др. способствовало выявлению значительного развивающего потенциала данного метода, достаточного для решения проблемы исследования. Таким образом, в качестве средства формирования готовности будущих специалистов к самостоятельному решению профессиональных задач нам представилось целесообразным рассматривать мысленный эксперимент. Его сущность заключается в том, что всю деятельность субъектов педагогического процесса целесообразно не только описывать, но и проектировать, а, следовательно, реализовывать как систему последовательных действий, необходимых для решения ряда взаимосвязанных задач.

Материалы и методы

Для изучения возможностей формирования готовности будущих педагогов к самостоятельному решению профессиональных задач было проведено экспериментальное исследование на базе Педагогического института ФГБОУ ВО «ИГУ». Общее количество участников, принявших участие в экспериментальной работе, составило 35 человек: студенты второго курса групп 2НД1 и 2НД2. В ходе исследования был использован комплекс методов: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, анкетирование, наблюдение за ходом учебного процесса, количественный и качественный анализ полученных результатов, графические методы обработки материалов исследования, изучение и обобщение педагогического опыта.

Результаты исследования

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе (2017–2018 гг.) – теоретическом – изучалось состояние исследуемой проблемы формирования готовности будущего педагога к решению профессиональных задач, была изучена степень разработанности проблемы в теории и практике, осуществлялся анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; анализ диссертационных исследова-

ний. На втором этапе (2018–2019 гг.) – экспериментальном – был осуществлен педагогический эксперимент по организации учебного процесса, направленного на формирование готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач посредством мысленного эксперимента. Третий этап (2019 г.) – обобщающий. На этом этапе нами был произведен анализ результатов экспериментальной работы, их математическая обработка и оформление.

Теоретическое исследование, проведенное на первом этапе, позволило определить сущность готовности педагога к решению профессиональных задач. Принимая во внимание компетентностные ориентиры в системе высшего образования, готовность студентов педагогических вузов к решению профессиональных педагогических задач мы рассматривали как сложное личностное качество, характеризующееся стремлением будущего специалиста решать профессиональные задачи на основе интегративной системы знаний, умений, опыта деятельности, сформированных мотивов и интереса успешно [3]. Теоретический анализ показал, что готовность к самостоятельному решению профессиональных задач предполагает сформированность определенного минимума умений, связанных со способностью включиться в ситуации практической деятельности и изменить их. Этот минимум включает в себя следующие компоненты: анализ педагогической ситуации, выделение педагогической задачи, планирование решения, реализация выбранного плана решения, рефлексия. Данные действия будущий педагог должен уметь выполнять самостоятельно.

Оценка уровня сформированности данных умений проводилась посредством применения оценочно-диагностического комплекса, в который были включены анкета и блок заданий и вопросов по выявлению уровня готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач. Анализируя полученные результаты, мы обнаружили, что только у 17,6 % студентов экспериментальной и 22,3 % респондентов контрольной групп выявлен высокий уровень готовности к решению профессиональных задач. Средний, преобладающий, уровень отмечен у половины респондентов. Анализ их анкет и блока заданий и вопросов показал, что были допущены ошибки в определении существенных признаков, цель была поставлена, однако влекла за собой ошибочный выбор тактики воздействия и не соотносилась с достигнутыми результатами. Низкий уровень был отмечен у 35,4 % экспериментальной и 27,7 % контрольной групп респондентов. Диагностика показала, что у этих студентов умения готовности будущего педагога к решению профессиональных задач практи-

чески не сформированы. Данные, полученные в результате проведенной диагностики, подтвердили наше предположение о наличии проблемы исследования, поскольку студенты продемонстрировали преимущественно средний и низкий уровни сформированности изучаемого феномена.

На формирующем этапе исследования была реализована программа по формированию готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач посредством мысленного эксперимента. На основе данной программы был разработан цикл практических занятий, а также задания для организации самостоятельной работы студентов, направленные на включение обучающихся в процесс реализации мысленного эксперимента с решением педагогических задач и комментариями по каждому этапу.

Программа по формированию готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач посредством мысленного эксперимента состояла из пяти этапов. На первом этапе студенты анализировали сущность понятия «готовность будущего педагога к решению профессиональных задач» и познакомились с понятием «мысленный эксперимент». На данном этапе проводились занятия по следующему алгоритму. Первый шаг: рассмотрение существенных и несущественных признаков наблюдаемой педагогической ситуации, сравнение, сопоставление и установление между ними связи, а также установление связи с теми обстоятельствами, в которых она протекала; осмысление педагогической ситуации с привнесением в нее целью для выделения педагогической задачи. Второй шаг: выделение субъектов ситуации, моделирование и оценка их поведения; выработка стратегии и тактики воздействия на субъекты; прогноз влияния выбранного решения на формирование и развитие субъектов. Третий шаг: реализация выбранного плана решения задачи. Четвертый шаг: анализ преобразованных условий задачи, при которых возникло решение; сравнение поставленной цели с достигнутыми результатами, оценка своей деятельности; формулирование выводов.

Следующий этап – это самостоятельная работа студентов с произведениями художественной литературы. Важность этого этапа состояла в том, что художественные произведения позволяют в полной мере воссоздать целостное представление о мире, в котором живет ребенок. Поскольку зачастую педагогические ситуации, анализируемые студентами, вырваны из контекста реальной жизни, они лишены мотивов совершаемых поступков субъектов [4]. Кроме того, такие произведения могут дать студенту возможность почувствовать себя на месте субъекта, вжиться в его мысли и чувства, понять его жизненную по-

зицию. Исходя из полученной информации, студент сможет сформировать свое отношение к происходящему, оценить ситуацию [5].

Говоря о возможностях художественных произведений для реализации мысленного эксперимента, нельзя не отметить то, что разные авторы могут предлагать разные варианты решения схожих проблем. Студент, ознакомившись с различными способами решения одной проблемы, сможет выбрать вариант, наиболее подходящий ситуации, возникшей в реальности [6]. Нередко авторы показывают неверное решение педагогической ситуации и последствия этого решения. Такой вариант может позволить уберечь будущего педагога от ошибки в реальной педагогической практике. Также студент учится тому, что, принимая то или иное решение, нужно предугадывать возможные последствия этого решения. Кроме этого, творческие задания способствуют формированию опыта студентов [7].

Третий этап характеризуется добавлением к алгоритму решения профессиональных задач посредством мысленного эксперимента разработанной нами технологической карты и обучением студентов работе с ней. На четвертом этапе студенты выполняли описание реальных педагогических ситуаций, с которыми им пришлось столкнуться на педагогической практике, и представляли их решение с помощью технологической карты, предполагающей обязательное использование мысленного эксперимента, в электронном виде. Технологические карты были представлены ими для обязательного анализа и проверки.

Последний, завершающий этап формирующего эксперимента состоял в оттачивании умений будущего педагога к самостоятельному решению профессиональных задач. На этом этапе было проведено практическое занятие, где студенты демонстрировали свое умение решать педагогические задачи. Каждый студент проявлял собственную готовность к решению задач с помощью мысленного эксперимента. При этом обучающиеся успешно преобразовывали предложенные им ситуации в педагогические задачи, а также использовали собственные примеры конструирования профессиональных задач на основе конкретных педагогических ситуаций. Заключительным этапом являлось обязательное оценивание решения задачи, анализ собственной деятельности. В процессе мысленного эксперимента студент должен был получить опыт поведения в педагогической ситуации. Анализ ситуаций, свойственных для педагогической деятельности, снижает трудности адаптационного периода молодых специалистов в их профессиональной деятельности, закрепляет навыки и эле-

менты творческого подхода к осуществлению профессиональных функций [8; 9].

К концу формирующего эксперимента многие студенты достаточно смело, правильно анализировали педагогическую ситуацию, выделяли педагогическую задачу, пытались определить мотивы поведения субъектов ситуации, прогнозировали исход ситуации, самостоятельно заполняли технологическую карту решения профессиональных задач будущих педагогов посредством мысленного эксперимента. После демонстрации решения несколькими студентами остальными, совместно с нами, осуществлялся анализ решения, в процессе которого выявлялись недочеты, неверное решение или оригинальный подход к решению, положительный исход ситуации.

Таким образом, использование мысленного эксперимента в рамках экспериментальной деятельности позволило в полной мере реализовать его педагогический потенциал, что привело к разрешению проблемы поиска путей формирования готовности будущих педагогов самостоятельно решать профессиональные задачи.

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования были сформулированы выводы:

1. Мысленный эксперимент обладает значительным развивающим потенциалом для решения заявленной проблемы. Проведенное исследование позволило теоретически обосновать и эмпирически подтвердить выделенные нами предположения: данные контрольного этапа исследования показали, что мысленный эксперимент может выступать средством формирования готовности обучающихся к самостоятельному решению профессиональных задач.

2. Использование мысленного эксперимента с целью формирования готовности к самостоятельному решению профессиональных задач студентов вуза оправдано и обусловлено возможностью получения опыта поведения в педагогической ситуации и владением ориентировочной основой для прогноза развития событий.

3. Мысленный эксперимент как технологическая основа процесса формирования профессиональной готовности педагогов представляет собой новое направление в педагогической науке и практике. Его эффективность обусловлена тем, что всю деятельность субъектов педагогического процесса целесообразно не только описывать, но и проектировать, а следовательно, реализовывать как систему процессов решения последовательного ряда взаимосвязанных задач.

Список использованных источников

1. Шмелева С. А. Модель профессиональной подготовки выпускника педагогического вуза // Вестник ТГПУ. 2012. № 5. С. 16–22.

2. Коренева Е. Н. Формирование профессионально-педагогической готовности к деятельности в социально-культурной сфере // Педагогика, психология, теория и методика обучения. 2008. № 2. С. 144–147.

3. Звягинцева Н. Ю. Формирование готовности к инновационной деятельности будущего педагога в условиях модульного обучения // Вестник Адыгейского государственного университета. 2011. № 3. С. 1–8.

4. Фурман А. В. Теория начальных проблемных ситуаций: психолого-дидактический аспект. М. : Астон, 2007. 167 с.

5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 53–61.

6. Соколова И. И. Исследование готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности в свете стандартов и требований работодателя // Человек и образование. 2015. № 1. С. 11–15.

7. Валеева М. А. Использование интерактивных методов обучения как условие становления социально-профессионального опыта студента // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 4. С. 88–98.

8. Белошицкий А. В., Бережная И. Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогика. 2006. № 5. С. 60–66.

9. Кисляков П. А. Понятие готовности будущего педагога к обеспечению социальной безопасности // Современные исследования социальных проблем. 2010. № 4. С. 71–77.

Поступила 18.09.2019;
принята к публикации 27.09.2019.

Об авторах:

Харченко Светлана Альбертовна, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1), кандидат педагогических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2648-5961>, sv1707@bk.ru

Голубчикова Марина Геннадьевна, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1), доцент кафедры педагогических и информационных технологий Иркутской государственной медицинской академии последипломного образования – филиала ФГБОУ ДПО «Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования» Минздрава России (664049, г. Иркутск, микрорайон Юбилейный, д. 100), кандидат педагогических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7865-3031>, mg2@bk.ru

Амракулова Мария Дмитриевна, магистрант направления подготовки Педагогическое образование, профиль Высшее образование, ФГБОУ ВО «Ир-

кутский государственный университет» (664003, Россия, г. Иркутск. ул. Карла Маркса, 1), black_cat_484@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Харченко Светлана Альбертовна – научное руководство; подготовка начального варианта текста; проведение эксперимента.

Голубчикова Марина Геннадьевна – критический анализ текста; подготовка окончательного варианта текста; обеспечение ресурсами.

Амракулова Мария Дмитриевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, сбор данных в группах, анализ полученных результатов, оформление таблиц с результатами исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Shmeleva S.A. Model of vocational training for a graduate of a pedagogical university. *Vestnik TGPU = Bulletin of TSPU*. 2012; 5: 16–22. (in Russ.)
2. Koreneva E.N. Formation of professional and pedagogical readiness for activities in the socio-cultural sphere. *Pedagogika, psihologiya, teoriya i metodika obucheniya = Pedagogy, Psychology, Theory and Methodology of Education*. 2008; 2: 144–147. (in Russ.)
3. Zvyagintseva N.Yu. Formation of readiness for innovative activity of the future teacher in the conditions of modular training. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Adygea State University*. 2011; 3: 1–8. (in Russ.)
4. Furman A.V. Theory of the initial problematic situation: psychological and didactic aspect. Moscow, Aston, 2007. 167 p. (in Russ.)
5. Khutorskoy A.V. Key competencies as a component of a personality-oriented education paradigm. *Narodnoe obrazovanie = Public Education*. 2003; 2: 53–61. (in Russ.)
6. Sokolova I.I. Study of the readiness of young teachers for professional activities in the light of the standards and requirements of the employer. *Chelovek I obrazovaniye = Man and Education*. 2015; 1: 11–15. (in Russ.)
7. Valeeva M.A. Use of interactive teaching methods as a condition for the formation of a student's social and professional experience. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*. 2009; 4: 88–98. (in Russ.)
8. Beloshitsky A.V. The formation of the subjectivity of students in the educational process of the university. *Pedagogika = Pedagogy*. 2006; 5: 60–66. (in Russ.)
9. Kislyakov P.A. The concept of the readiness of the future teacher to ensure social security. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem = Modern studies of social problems*. 2010; 4: 71–77. (in Russ.)

*Submitted 18.09.2019;
revised 27.09.2019.*

About the authors:

Svetlana A. Kharchenko, Associate Professor, Department of Pedagogy, Irkutsk State University (1 Karl Marx str., Irkutsk, 664003, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2648-5961>, sv1707@bk.ru

Marina G. Golubchikova, Associate Professor, Department of Pedagogy, Irkutsk State University (1 Karl Marx str., Irkutsk, 664003, Russia), Associate Professor, Department of pedagogical and information technology Irkutsk State Medical Academy of Postgraduate Education – Branch Campus of the Federal State Budgetary Educational Institution of Further Professional Education «Russian Medical Academy of Continuing Professional Education» of the Ministry of Healthcare of the Russia (100 District Yubileyny, Irkutsk, 664049, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7865-3031> mg2@bk.ru

Maria D. Amrakulova, Undergraduate in the field of training Pedagogical education, profile Higher education, Irkutsk State University (1 Karl Marx str., Irkutsk, 664003, Russia), black_cat_484@mail.ru

Contribution of the authors:

Svetlana A. Kharchenko – scientific management; preparation of the initial version of the text; conducting an experiment.

Marina G. Golubchikova – critical analysis of the text; provision of resources.

Maria D. Amrakulova – theoretical analysis of the literature on the research problem, data collection in groups, analysis of the results obtained, design of tables with the results of the study.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 374.1

Подготовка вожатских кадров на Дальнем Востоке: современный ракурс**С. В. Шедина***Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, Россия
svt010575@mail.ru*

Введение: в статье освещается процесс создания в Дальневосточном федеральном округе окружного координационного центра по подготовке и сопровождению вожатских кадров. Определены истоки вожатской деятельности, отражены ее теоретические и нормативные правовые основы.

Материалы и методы: методологической основой исследования явились как общенаучные методы, так и специально-исторические методы исследования. Их выбор основан на затронутых проблемах зарождения, развития и современного возрождения деятельности не только детских и молодежных объединений, но и вожатых.

Результаты исследования: деятельность окружного координационного центра по подготовке и сопровождению вожатских кадров в Дальневосточном федеральном округе основана на том, что педагогическая сущность детских и молодежных объединений и организаций проявляется, прежде всего, в их целях, связанных с воспитанием и развитием личности. Руководство центра убеждено, что детские и молодежные объединения и организации достигают наиболее эффективных результатов, если они предоставляют своим членам возможность самовыражения, самореализации, самоусовершенствования, самоутверждения и саморазвития.

Обсуждение и заключения: подводятся итоги годичной деятельности окружного координационного центра по подготовке и сопровождению вожатских кадров. Обращается внимание на количество подготовленных специалистов и места их практической деятельности.

Ключевые слова: дополнительное образование, детское движение, воспитание, саморазвитие личности, молодежные объединения, Дальний Восток.

Counselors Training in the Far East: a modern perspective**S. V. Shedina***Pacific state University, Khabarovsk, Russia
svt010575@mail.ru*

Introduction: the article highlights the process of folding in the Far Eastern Federal district of the district coordination center for the training and support of counselors. The article defines the origins of counselors' activity, reflects its theoretical and legal foundations.

Materials and Methods: the methodological basis of the study were both General scientific methods and special historical research methods. The choice of methods is based on the problems of origin, development and modern revival of not only children's and youth associations, but also counselors.

Results: in conclusion, the author summarizes the annual activities of the district coordination center for the training and support of counselors and draws attention to the number of trained professionals and their places of practice.

Discussion and Conclusions: the article summarizes the results of the annual activities of the District coordination center for the training and support of counselors. It draws attention to the number of trained professionals and their places of practice.

Key words: additional education, children's movement, education, self-development of personality, youth associations, Far East.

Введение

Ни для кого не секрет, что в период перемен в нашем обществе встает вопрос о существовании и возможностях детских и молодежных объединений. В этих условиях важно знать: 1) каковы жизненные ценности, интересы, потребности и стремления современной молодежи; 2) каковы общественные факторы, оказыва-

ющие влияние на развитие молодежи; 3) какова степень удовлетворенности молодежи существующими формами организации свободного времени в течение года и др. Сегодня эти вопросы заново осмысляются, по-новому определяются их ориентиры в реальных условиях. Активно используются возможности взаимодействия вузов, ССУЗов, школ, организаций дополнительного

образования как единого воспитательного пространства в работе со студентами, обучающимися по педагогическому направлению подготовки, будущими вождями.

Обзор литературы

В мае 2017 г. Президентом России В. Путиным был подписан Указ о проведении Десятилетия детства в России. Согласно Указу, Десятилетие детства будет проводиться в 2018 по 2027 гг. Особое место в определении ключевых мероприятий в рамках реализации данного документа будет уделено работе детских общественных организаций.

До сих пор теоретическая основа современного детского движения базируется на сохраняющих свою актуальность работах Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, И. П. Иванова, благодаря чему в России сегодня вновь возрождаются современные детские и молодежные объединения. Внимание государства сконцентрировано на расширении возможностей активного включения подрастающего поколения в инновационное развитие Российской Федерации, выражающееся в убеждении, что дальнейшее совершенствование нормативной правовой, кадровой, информационно-методической баз детского движения будет способствовать активизации его деятельности как субъекта гражданского общества. Общественное движение детей и подростков объективно выполняет заказ общества и государства по становлению социально активной личности и охватывает как официально зарегистрированные, детские и молодежные общественные организации, так и формирования, не обладающие юридическим статусом [1]. История детского и молодежного движения свидетельствует, что эти объединения и организации достигают наиболее эффективных результатов, если они предоставляют своим членам возможность самовыражения, самореализации, самоусовершенствования и самоутверждения [2–8].

В настоящее время под детским движением понимается составная часть социального движения, представляющая совместные действия детей и взрослых, объединяющихся с целью накопления социального опыта, формирования нравственных ценностей, самореализации и саморазвития¹ [9].

Проблема саморазвития личности является достаточно хорошо разработанной в российской психолого-педагогической науке. Согласно представлениям Л. Н. Куликовой, в основе саморазвития личности находятся знания, которые мо-

гут служить значительной силой, побуждающей будущего педагога к личностно-профессиональному становлению² [10]. При этом важно учитывать, что будущая практическая работа требует развития способности изучать традиционную педагогическую деятельность особым образом: ее поняв, дискредитировать, конструируя, сообразно своему педагогическому кредо, систему, в том числе и деятельность, нетрадиционную – за счет развития мыследеятельности³.

Процесс саморазвития личности представляет собой такую деятельность, которая направлена на обретение собственного «Я» и его оптимизацию, самосозидание личности, духовно-нравственное самоосуществление [2–8]. Он «пронизывает» всю жизнь человека. Можно утверждать, что саморазвитие – это определенная деятельность человека, которая позволяет ему осуществиться через обретение самоопределенности, самоосуществленности, самоотождествленности, то есть обнаружить в себе и своей активности себя как субъекта собственной жизнедеятельности. С позиции В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, саморазвитие дает человеку возможность свободно самоутвердиться «во всей совокупности человеческих отношений, в культуре, в истории»⁴ [11].

Многоаспектность, многомерность и полифункциональность саморазвития проявляется в том, что его невозможно отделить от других способов существования человека и общества в целом. Оно обеспечивает продуктивное преобразование окружающей природы и социальной реальности.

Материалы и методы

Проблемное поле исследования включает в себя, кроме педагогических, исторические аспекты, так как методы исследования находятся на стыке педагогической и исторической наук. Теоретическое изучение вопроса детского движения в России затребовало преимущественное использование проблемно-хронологического, сравнительно-исторического и логического методов. Автор изучил научную литературу по вопросам детского движения в Отечестве. Реализация темы потребовала изучения нормативных правовых документов Российской Федерации, регулирующих деятельность детских организаций, поэтому в работе использовались общенаучные методы: анализ, синтез, сравнение и классификация. Комплексное использование научных методов позволило создать целостную

² Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности. Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 1997. С. 215.

³ Там же. С. 222.

⁴ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. М. : Школа-Пресс, 1995. С. 160.

¹ Григорова В. К. Детско-юношеское движение как фактор формирования нравственных ценностей школьников Биробиджан : Изд-во ФГБОУ ВПО «ПГУ им. Шолом-Алейхема», 2012. С. 12.

картину происходящих в настоящее время процессов формирования и развития детского движения в России.

Результаты исследования

Теоретическое изучение вопроса зарождения и трансформации детского движения России позволяет утверждать, что детские и молодежные объединения представляют социально-культурное явление, разворачивающееся в историческом пространстве, в реальном времени детского, подросткового, юношеского возраста и испытывающее на себе влияние социальных, культурных, политических явлений общества. Современное быстроменяющееся общество требует от детских и молодежных объединений преобразований. В период стремительной глобализации и информатизации жизненного пространства молодые люди каждый день должны делать выбор: либо оставаться безучастными к происходящим процессам, оставаясь в стороне от потока информации, либо окунуться в гущу событий, но при этом научиться противостоять трудностям и отстаивать свою жизненную позицию. Таким образом, детские и молодежные общественные объединения представляют собой особый институт воспитания, способствующий развитию молодого поколения. Посредством их быстрее и эффективнее происходит вовлечение молодежи в социум.

Необходимость активизации молодежи, ее включения в государственные социальные программы поддерживается не только на федеральном, но и на региональном уровнях. В последние годы в ряде субъектов Российской Федерации произошло организационное становление межрегиональных общественных объединений. Площадками для их формирования являются образовательные учреждения: учреждения дополнительного образования детей, клубы по месту жительства, центры и учреждения для молодежи, а также вузы, ССУЗы и школы. Современный этап развития детско-юношеского движения характеризуется созданием разнообразных по целям, идеологическим ориентациям, содержанию, формам и методам деятельности детских и молодежных общественных объединений, направленных на формирование гражданских ценностей у детей и юношества.

Объединяющим началом для детского и молодежного движения современной России стало создание в 1992 г. ассоциации общественных объединений «Национальный совет молодежных и детских объединений России», основной целью которой является объединение усилий молодежных, детских и других общественных объединений России для успешного осуществления социально-ориентированной деятельности, для содействия полноценной и эффективной реали-

зации конституционных прав и свобод детей и молодежи в России.

Создание Национального Совета дало импульс активизации детского движения. С середины 1990-х гг. в России стали появляться многочисленные детские и молодежные объединения. Сложилась пестрая картина, которую можно условно классифицировать по нескольким характеристикам:

- организационно-правовые формы: объединения, организации, движения, союзы, ассоциации, лиги, содружества, центры, клубы и др.;
- масштаб и уровни: международные, республиканские, межрегиональные, региональные, районные, городские, на уровне микрорайона;
- цели и направленности содержания деятельности: патриотические, экономические, экологические, пионерские, скаутские, политические, пацифистские, религиозные и др.;
- базам формирования: общеобразовательные учреждения, учреждения дополнительного образования, клубы, учреждения культуры, детские дома, интернаты по месту жительства и др.;
- системам подготовки педагогических кадров: в вузах, ССУЗах, клубах, возрождающихся педагогических отрядах и т. д.; в разных формах (курсы, сборы, лагеря, семинары и др.)⁵.

Во время бурного развития детских движений каждый ребенок стремится попасть в определенную организацию или объединение, быть частью той идеологии, которая там распространялась. Поэтому становление и развитие личности ребенка не происходит стихийно, а формируется под воздействием различных составляющих того объединения, в котором ребенок состоял.

В новом десятилетии XXI в. интерес государства к развитию детских и молодежных общественных объединений не иссяк. В октябре 2015 г. в соответствии с Указом Президента Российской Федерации создана Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организации «Российское движение школьников», деятельность которой целиком сосредоточена на развитии и воспитании школьников. Движение стремится объединять и координиро-

⁵ Бондаревская Е. В. Воспитание как возрождение Гражданина, Человека Культуры и Нравственности (исходные посылки поиска подхода к воспитанию). Ростов н/Д : ГПУ, 1993. С. 24; Шедина С. В. Инновационный характер воспитания в рамках реализации проекта по созданию воспитывающей среды в образовательных организациях // Проблемы высшего образования : материалы Междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 10–12 апр. 2019 г. Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2019. С. 465; Шедина С. В. Педагогические условия личностно-профессионального становления будущего специалиста // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 126.

вать организации и лица, занимающиеся воспитанием подрастающего поколения.

С момента своего создания в мае 2018 г. Окружной координационный центр по подготовке и сопровождению вожатских кадров в Дальневосточном Федеральном Округе (далее – Центр), функционирующий на базе Тихоокеанского государственного университета, осуществляет работу по внедрению модели воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления, ведущих подготовку в рамках педагогического образования. В аспекте этого направления руководством Центра определены задачи, реализация которых устремлена на отработку механизма взаимодействия с региональными отделениями Российского движения школьников (далее – РДШ) и изучение возможностей детских и молодежных объединений для саморазвития личности вожатых.

Концепция саморазвития личности представляется нам актуальной, так как определенная деятельность человека позволяет ему осуществиться через обнаружение в себе и своей активности себя как субъекта собственной жизнедеятельности. С позиции В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, саморазвитие дает человеку возможность свободно самоутвердиться «во всей совокупности человеческих отношений, в культуре, в истории»⁶. Мы убеждены, что саморазвитие как бы сливается, сращивается с учебной деятельностью, трудовой деятельностью, общением и разными другими видами деятельности, которые являются актуальными для данного человека. Саморазвитие их активизирует, обогащает их инструментарием и насыщает смысловым содержанием, дает человеку возможность переживать состояние потока, вовлеченности, экзистенциальной исполненности, быть эмоционально благополучным [12]. Безусловно, саморазвитие личности представляет собой сложно организованный, многогранный процесс самопонимания, самосозидания, самоизменения, самоосуществления человека. Его основой является самодвижение, которое обусловлено диалектической природой самой личности, а не воздействием (стимуляцией) извне. Личность самодетерминирована, ведь источник саморазвития находится в самой личности, ее активности. Саморазвитие личности во многом определяется процессом становления субъектности человека. Оно обусловлено выраженностью способности организовывать себя и свою жизнь, сопоставляя свои индивидуальные и возрастные особенности с требованиями, правилами, нормами, традициями общества [9–10]. Это творче-

⁶ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М. : Школа-Пресс, 1995. С. 160.

ский процесс, обусловленным организацией ее субъектных характеристик в процессе жизнедеятельности. Реализация этих позиций представляется нам ключевой в работе с детьми и молодежью, и наличие самой развивающей среды организации будет способствовать субъектной активности по удовлетворению собственных потребностей вожатых, связанных с личностным и профессиональным саморазвитием.

Наше сотрудничество с региональным центром российского движения школьников позволяет убедиться, что направления, которые определены РДШ (гражданская активность, личностное развитие, военно-патриотическое воспитание и информационно-медийное направление), интересны для подростков и молодежи. Они позволяют воспитать гражданина своей страны, своего Отечества, человека, отвечающего современному уровню развития мировой и национальной культуры во всех ее формах и проявлениях, человека – носителя общечеловеческих национальных ценностей, включенного в активный созидательный труд⁷. Взаимодействие с РДШ способствует нашей работе по созданию воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления, а также помогает определить приоритеты в решении проблемы вожатских кадров.

Как уже отмечалось, Тихоокеанский государственный университет определен базой деятельности Окружного координационного центра в Дальневосточном федеральном округе, занимающимся подготовкой вожатских кадров. Руководством Центра установлены связи с ведущими вузами, ССУЗами, школами и учреждениями дополнительного образования Дальнего Востока. В результате совместных усилий Минобрнауки и Центра в настоящее время в 9 вузах Дальневосточного федерального округа, осуществляющих подготовку в рамках укрупненной группы специальностей и направлений 44.00.00 Образование и педагогические науки, ведется подготовка вожатых в рамках модуля «Основы вожатской деятельности», рекомендованного Минобрнауки РФ (от 08.08.2017 № ТС-566/09). Программа включает организацию и проведение следующих мероприятий: мастер-классы, лекции и семинары, посвященные знакомству студентов со спецификой функционирования детского оздоровительного лагеря с логикой развития смены, мастерские, дневные и вечерние общелагерные дела, культурно-оздоровительные программы,

⁷ Шедина С. В. Инновационный характер воспитания в рамках реализации проекта по созданию воспитывающей среды в образовательных организациях // Проблемы высшего образования : материалы Междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 10–12 апр. 2019 г. / под ред. Т. В. Гомза. Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2019. С. 463.

«деловые игры». Основная цель организуемых занятий – создание психолого-педагогических условий для саморазвития личности студентов, их лидерских, коммуникативных, рефлексивных, творческих способностей и умений, социальной активности, профессиональной ориентации, интереса к творческому самоосуществлению, здорового образа жизни через социализацию в условиях временного студенческого коллектива. В 2017–2018 учебном году 489 студентов Дальнего Востока обучены по модулю «Основы вожатской деятельности». Модуль позволяет готовить студентов как ко внеурочной деятельности в качестве вожатых в школах, так и к работе с временными детскими коллективами в загородных и пришкольных лагерях. В июне-августе 2018 г. на практику в пришкольные лагеря для организации внеурочной работы с детьми вышли 300 студентов в 229 образовательных организациях. Кроме того, в рамках реализации проекта нами проведен мониторинг по созданию воспитывающей среды в образовательных организациях среднего профессионального образования. В мониторинге приняли участие 13 ССУЗов, вожатскую подготовку прошел 451 обучающийся, т. е. 15,7 % от всего контингента обучающихся.

Обсуждение и заключения

Таким образом, в настоящее время деятельность Окружного координационного центра по подготовке и сопровождению вожатских кадров в Дальневосточном федеральном округе отвечает запросам государства и общества и посредством подготовки квалифицированных кадров вожатых способствует развитию детских и молодежных объединений.

Список использованных источников

1. Иванова Н. Л. Структура социальной идентичности личности // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 52–60.
2. Соловейчик С. Л. Воспитание по Иванову. М. : Педагогика, 1989. 348 с.
3. Бондаревская Е. В. Воспитание как возрождение Гражданина, Человека Культуры и Нравственности (исходные посылы поиска подхода к воспитанию). Ростов н/Д : ГПУ, 1993. 32 с.
4. Цуканов С. С. Аспекты нормативно-правового регулирования патриотического воспитания в системе Вооруженных сил Российской Федерации // Общество: политика, экономика, право. 2016. № 4. С. 92–94.
5. Орнацкая Т. А., Хитин М. С. Организация внешкольной работы с дальневосточными милиционерами в середине 1920-х – 1930-е гг. // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 2 (26). С. 150–154.
6. Деревянко А. П., Шабельникова Н. А. Гуманитаризация образования: теоретико-методологиче-

ский аспект // Гуманитарные аспекты подготовки кадров для органов внутрен-них дел : сб. науч. тр. Хабаровск, 2013. С. 3–13.

7. Шедина С. В. Инновационный характер воспитания в рамках реализации проекта по созданию воспитывающей среды в образовательных организациях // Проблемы высшего образования : материалы междунар. науч.-метод. конф., Хабаровск, 10–12 апр. 2019 г. Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2019. С. 463–466.

8. Елисеева Е. В. О ценностных основаниях содержания отечественного образования // Социально-психологические и педагогические детерминанты формирования и развития профессиональной мотивации курсантов и слушателей в процессе обучения в образовательных организациях системы МВД России : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Хабаровск, 2017. С. 92–97.

9. Григорова В. К. Детско-юношеское движение как фактор формирования нравственных ценностей школьников Биробиджан : Изд-во ФГБОУ ВПО «ПГУ им. Шолом-Алейхема», 2012. 110 с.

10. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности. Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 1997. 313 с.

11. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. М. : Школа-Пресс, 1995. 384 с.

12. Шедина С. В. Педагогические условия личностно-профессионального становления будущего специалиста // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 126–130.

Поступила 17.09.2019;
принята к публикации 27.09.2019.

Сведения об авторе

Шедина Светлана Васильевна, доцент кафедры педагогики Тихоокеанского государственного университета (680000, Россия, г. Хабаровск, ул. К. Маркса, д. 68), кандидат педагогических наук, otal2@ya.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Ivanova N.L. The structure of social identity. *Psixologicheskij zhurnal* = Psychological journal. 2004; 25: 1: 52–60. (in Russ.)
2. Solovejchik S.L. Education by Ivanov. Moscow, Pedagogy, 1989. 348 p. (in Russ.)
3. Bondarevskaya E.V. Education as revival of the Citizen, the person of Culture and Morals (initial premises of search of approach to education). Rostov na Donu, GPU, 1993. 32 p. (in Russ.)
4. Tsukanov S.S. Aspects of legal regulation of Patriotic education in the Armed forces of the Russian Fed-

eration. *Obshchestvo: politika, e`konomika, pravo* = Society: politics, Economics, law. 2016; 4: 92–94. (in Russ.)

5. Ornatskaya T.A., Khitin M.S. Organization of extracurricular work with far Eastern policemen in the mid-1920s – 1930s. *Gumanitarny`e nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016; 2: 150–154. (in Russ.)

6. Derevyianko A.P., Shabelnikova N.A. Humanization of education: theoretical and methodological aspect. *Gumanitarny`e aspekty` podgotovki kadrov dlya organov vnutrennix del* = Humanitarian aspects of training for internal Affairs bodies. Khabarovsk, 2013: 3–13. (in Russ.)

7. Shedina S.V. Innovative character of education in the framework of the project on creation of educative medium in educational organizations. *Problemy` vy`sshego obrazovaniya : materialy` mezhdunar. nauch.-metod. konf.* = Problems of higher education : proceedings of the international. scientific.-method. conference. Khabarovsk, Pacific state University Publ., 2019. P. 463–466. (in Russ.)

8. Eliseeva E.V. On the value basis of the content of national education. *Social`no-psixologicheskie i pedagogicheskie determinanty` formirovaniya i razvitiya professional`noj motivacii kursantov i slushatelej v processe obucheniya v obrazovatel`ny`x organizaciyax sistemy` MVD Rossii. Materialy` Vseross. nauch.-prakt. konfer.* = Socio-psychological and pedagogical determinants of formation and development of professional mo-

tivation of cadets and students in the learning process in educational institutions of the Ministry of internal Affairs of Russia. Proceedings of the. scientific. scient. Conf. Khabarovsk, 2017. P. 92–97. (in Russ.)

9. Grigorova V.K. Children and youth movement as a factor in the formation of moral values of schoolchildren Birobidzhan, Publishing HOUSE of PSU. Sholem Aleichem, 2012. 110 p. (in Russ.)

10. Kulikova L.N. Problems of personal self-development. Habarovsk, Izd-vo XGPU, 1997. 313 p. (in Russ.)

11. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology: an Introduction to the psychology of subjectivity Moscow, Shkola-Press, 1995. 384 p. (in Russ.)

12. Shedina S.V. Pedagogical conditions of personality-professional formation of the future specialist. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* = Siberian pedagogical journal. 2014; 6: 126–130. (in Russ.)

Submitted 17.09.2019;
revised 27.09.2019.

About the author:

Svetlana V. Shedina, Associate Professor, Department of Pedagogy, Pacific state University (68 K. Marx St., Khabarovsk, 680000, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ota12@ya.ru

All authors have read and approved
the final manuscript.

УДК 37.016: 811.1/.8(045)

Interactive cognitive strategies for the media competence formation of students in foreign language teaching

L. E. Babushkina^{a*}, T. I. Shukshina^a, L. V. Vasilkina^a, A. Fabi^b

^aMordovian state pedagogical institute, Saransk, Russia

^bInternational Center of Educational Research, Paris, France

*lb_77@list.ru

Introduction: the article presents a theoretical analysis of the literature on interactive cognitive strategies. The aim is to study the pedagogical potential of interactive cognitive strategies for the effective mastery of Russian as a foreign language (RFL).

Materials and Methods: the research used theoretical and empirical methods: analysis of theoretical sources, analysis and generalization of the experience of scientific and methodological developments, training of students of a pedagogical institution.

Results: an analysis of pedagogical theory and educational practice has shown that the potential of interactive cognitive strategies for the effective RFL mastery is not fully utilized. A generalization of the obtained results indicates that the use of interactive cognitive strategies positively affects the RFL mastery.

Discussion and Conclusions: the problem of using interactive cognitive strategies for the effective RFL mastery is relevant and significant. The use of interactive cognitive strategies is aimed at developing students' creative individual abilities, satisfying their needs for moral, physical and intellectual improvement, and organizing their

free time; it ensures their adaptation to life in society. The article presents interactive cognitive strategies aimed at the effective RFL mastery.

Key words: Russian as a foreign language (RFL), interactive cognitive strategies, functions of interactive cognitive strategies.

Acknowledgements: the article was prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research (Project No. 18-013-01084).

Использование интерактивных познавательных стратегий при обучении русскому языку как иностранному студентов педагогического вуза

Л. Е. Бабушкина^{1*}, Т. И. Шукина¹, Л. В. Василькина¹, А. Фаби²

¹ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

²Международный центр педагогических исследований, г. Париж, Франция

*lb_77@list.ru

Введение: в статье представлен теоретический анализ литературы по интерактивным познавательным стратегиям. Целью исследования является изучение педагогического потенциала интерактивных познавательных стратегий для эффективного овладения русским языком как иностранным.

Материалы и методы: в исследовании использовались теоретические и эмпирические методы: анализ теоретических источников, анализ и обобщение опыта научно-методических разработок, подготовки студентов педагогического вуза.

Результаты исследования: анализ педагогической теории и вузовской образовательной практики показал, что потенциал интерактивных познавательных стратегий для эффективного овладения русским языком как иностранным используется не в полной мере. Обобщение полученных результатов свидетельствует о том, что использование интерактивных познавательных стратегий положительно влияет на овладение русским языком как иностранным.

Обсуждение и заключения: проблема использования интерактивных познавательных стратегий для эффективного овладения русским языком как иностранным является актуальной и значимой. Введение интерактивных познавательных стратегий в учебный процесс направлено на развитие творческих индивидуальных способностей студентов, удовлетворение их потребностей в нравственном, физическом и интеллектуальном совершенствовании, на организацию их свободного времени; оно обеспечивает их адаптацию к жизни в социуме. В статье представлены интерактивные познавательные стратегии, направленные на эффективное овладение русским языком как иностранным.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, интерактивные познавательные стратегии, функции интерактивных познавательных стратегий.

Благодарности: статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-01084).

Introduction

The federal state educational standard and modern conditions for the society development place high demands on the knowledge and skills of students of pedagogical institution. The standard situation is when a large amount of new material must be learned by students in the short time allotted to the study of a particular subject. Under these conditions, the study of foreign languages, including RFL, takes place mainly through a communicative approach and its variety is interactive learning, the essence of which is to ensure that all its participants are involved in the cognition process, while having the ability to understand and reflect on created interactive situation.

The article [1] examined the influence of sociolinguistic conditions on the functioning of the RFL in the educational environment. In this article, we consider the pedagogical potential of using interactive cognitive strategies in RFL teaching students of a pedagogical institution.

Foreign students of the philological faculty of the Mordovian State Pedagogical Institute who studied RFL took part in this research. The methods of perceiving and processing information among students and the strategies for implementing their own educational activities are quite extensive.

Literature review

The problem of studying individual educational strategies is touched upon in the writings

and studies of many educators (N. V. Bagramova [2], I. V. Kulamikhina, J. Birova, A. Y. Alipichev, D. G. Vasbieva, O. A. Kalugina [3], S. Kashchuk [4], etc.) and seems relevant at all times.

Indonesian educators (Ulil Amri Nasiruddin, Sahril M. Hum [5]) believe that listening and speaking as the focus of approaches that applicable in classrooms, are the oldest form of communication and probably the most used language skills in the world. Most FL teachers would agree if asked whether listening is crucial for language learning as the first means of encountering and being exposed to the targeted foreign language. Listening comprehension is also the foundation of language learning, which happens by a natural method, where students have a need to use a language, so there is a natural saturation of students with a language.

The generalization of points of view on the effectiveness of using interactive cognitive strategies allowed us to conclude that in a foreign language teaching, including RFL, there is a natural (or direct) method by which students must master the language they are learning directly, as we learn our native language.

Materials and Methods

Analysis of researches (N. V. Bagramova [6], L. V. Vasilkina, O. A. Romanenkova, S. A. Ulanova [7], V. B. Frolova, O. A. Kalugina, L. S. Artamonova, A. I. Boykov [8], T. I. Shukshina, Zh. A. Movseyan [9], etc.) allowed us to clarify the definition of an interactive cognitive strategy, which is a method of performing the task that the student sets for himself in the process of communication in the studied language.

We offer the functions of interactive cognitive strategies in RFL teaching, developed by P. Bimmel and W. Rampillien¹ [10]: the function of increasing the efficiency and effectiveness of the educational process; motivational function that affects the efficiency and speed of a foreign language mastering; function of gaining independence; self-education function aimed at independent search, processing and assimilation of new information and knowledge in the event of various kinds of tasks; the function of applying the gained experience in other educational and life aspects. All these functions are the basis for the effective achievement of the introduction of interactive cognitive strategies in RFL teaching.

Research results

The practical use of interactive cognitive strategies in RFL teaching at the Mordovian State Pedagogical Institute required verification of the effectiveness of their use. In the process of pilot testing, interactive cognitive strategies were used, based on the application of active interaction techniques in the process of solving cognitive

problems in RFL teaching. The implementation of cognitive strategies was facilitated by the immersion of students in a developing educational environment aimed at the development of various types of motivation. A mathematical analysis of the results of pre- and post-experimental determination of the effectiveness of using interactive cognitive strategies in RFL teaching indicates that towards the end of the pedagogical experiment in both groups there was a certain increase in the language proficiency level of students of pedagogical institution, while the most obvious changes were observed in the experimental group, while in the control group they were not so significant. Over the period of the experiment, the advanced level of RFL using interactive cognitive strategies among students of the experimental group increased by 38,83 % (Figure 1).

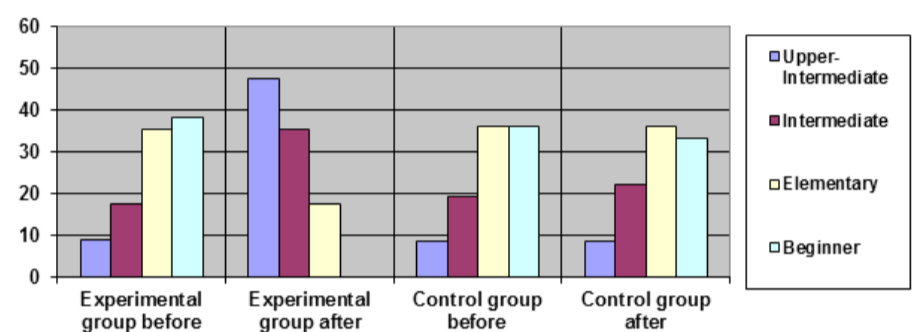


Figure 1. Distribution of students according to the level of RFL knowledge using interactive cognitive strategies

Thus, the comparative data in the experimental group and the control group at the stage of the ascertaining experiment and the generalizing stage of the forming experiment suggest that the level of RFL knowledge in the experimental group is higher than in the control group, which indicates the effectiveness of using interactive cognitive strategies.

Discussions and Conclusions

The effectiveness of RFL teaching is provided by their ability to use a variety of cognitive strategies, among which the priority is given to interactive strategies aimed at realizing the optimal interaction of students with various subjects of the educational process in a communicative educational environment. This research addresses only some aspects of this problem. It seems important to further develop it in the following areas: studying the possibilities of using individualization and differentiation in the process of forming students' foreign-language communicative competence through the use of interactive cognitive strategies.

References

1. Babushkina L.E. Influence of sociolinguistic conditions on the functioning of the russian language as a non-native language in the education. *Aktual'nye problemy germanistiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh*

¹ Bimmel P., Rampillon U. Lernautonomie und Lernstrategien. München : GIN, 2000. S.165–168.

yazykov: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii = Actual problems of German studies and methods of foreign languages teaching: materials of the VIII International Scientific and Practical Conference. Saransk, 2018. P. 5–9. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37244889> (accessed 19.10.2019). (In Russ.)

2. Bagramova N.V. Two ways of mastering a foreign language. *Herzen's readings. Foreign Languages: scientific works collection*. St. Petersburg, Publishing House of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, 2018. P. 306–308. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35350129> (accessed 19.10.2019). (In Russ.)

3. Kulamikhina I.V., Birova J., Alipichev A.Y., Vasbieva D.G., Kalugina O.A. Developing communication and critical thinking through creative writing in english and french language: analysis of classroom management strategies. *Komunikacie*. 2018; 20 (1). P. 115–130. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35747659> (accessed 19.10.2019).

4. Kashchuk S. Competences representing the goal of foreign language learning: is the approach real? *XLinguae*. 2019; 12 (1XL): 40–49. Available at: http://xlinguae.eu/2019_12_01xl_04.html (accessed 19.10.2019).

5. Ulil Amri Nasiruddin., Sahril M. Hum. Strategies to support foreign language learning in large classes: a systematic literature review. *XLinguae*. 2018; 11 (1): 3–15. Available at: http://xlinguae.eu/2018_11_01_01.html (accessed 19.10.2019).

6. Bagramova N.V. The theory of contrastive analysis as an effective way to overcome the interlanguage interference in the process of acquiring a foreign language. *Herzen's readings. Foreign Languages: scientific works collection*. 2019. P. 273–275. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37417231> (accessed 19.10.2019). (In Russ.)

7. Vasilkina L.V., Romanenkova O.A., Ulanova S. A. Overcoming the language barrier as a priority in the adaptation of foreign students in the Russian higher educational institution. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2019; 1 (37): 37–43. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37353198> (accessed 19.10.2019). (In Russ.)

8. Frolova V.B., Kalugina O.A., Artamonova L.S., Boykov A.I. Studying the practice of performance assessment and rating system implementation in higher institutions. *IEJME: Mathematics Education*. 2016; 11 (5): 1185–1193. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26483674> (accessed 19.10.2019).

9. Shukshina T.I., Movsesyan Zh. A. Competency-oriented differential educational tasks on pedagogics in forming the didactic competence of the future teacher. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 3 (35): 124–129. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35646577> (accessed 19.10.2019). (In Russ.)

10. Bimmel P., Rammpillon U. Lernautonomie und Lernstrategien. München, GIN. 2000. 208 p. (In Deutsch)

Submitted 09.11.2019;
revised 14.11.2019.

About the authors:

Larisa E. Babushkina, Associate Professor, Department of Foreign Languages and teaching methods, Mordovian state pedagogical institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3549-9329>, Researcher ID: O-1832-2015, Scopus Author ID: 57195363357, lb_77@list.ru

Tatiana I. Shukshina, Vice-rector of scientific work, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci (Pedagogy), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7786-9589>, Scopus Author ID: 55856711600, TIshukshina@yandex.ru

Lyubov V. Vasilkina, Dean of the philological faculty, Docent, Department of Russian language and methods of teaching the Russian language, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, Russia), Ph.D. (Philology), vasilkina_l@mail.ru

Alexander Faby, FLE trainer, specialist in the educational system of France, Russia, Europe, Central Asia, French-speaking Africa, specialist in the recognition of foreign diplomas in France, International Center of Educational Research (1, avenue Léon-Journault, Sèvres, France), faby@ciep.fr

Contribution of the authors:

Larisa E. Babushkina – scientific management; formulation of the research basic concept; conducting critical analysis of materials; writing the text; drawing the conclusions.

Tatiana I. Shukshina – organization of network interaction between South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute; preparation of the text of the article; analysis and preparation of initial conclusions.

Lubov V. Vasilkina – analysis of the specifics of the content of the RFL teaching and the corresponding methods and technologies adequate to the content improving the effectiveness of RFL teaching of student of a pedagogical institution; preparation of the text of the article.

Alexander Faby – search of analytical materials in Russian and foreign sources; writing the text; analysis and drawing the initial conclusions.

All authors have read and approved the final manuscript.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабушкина Л. Е. Влияние социолингвистических условий на функционирование русского языка

ка как неродного в образовательной среде // Актуальные проблемы германистики и методики преподавания иностранных языков : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. Саранск, 2018. С. 5–9. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37244889> (дата обращения: 19.10.2019).

2. Баграмова Н. В. О двух способах овладения иностранным языком // Герценовские чтения. Иностранные языки : сб. науч. ст. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. С. 306–308. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35350129> (дата обращения: 19.10.2019).

3. Kulamikhina I. V., Birova J., Alipichev A. Y., Vasbieva D. G., Kalugina O. A. Developing communication and critical thinking through creative writing in english and french language: analysis of classroom management strategies. *Komunikacie*. 2018. Т. 20. № 1. P. 115–130. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35747659> (In English) (дата обращения: 19.10.2019).

4. Kashchuk S. Competences representing the goal of foreign language learning: is the approach real? *XLinguae*. 2019. Volume 12, Issue 1XL. P. 40–49. URL: http://xlinguae.eu/2019_12_01xl_04.html (дата обращения: 19.10.2019).

5. Ulil Amri Nasiruddin., Sahril M. Hum. Strategies to support foreign language learning in large classes: a systematic literature review. *XLinguae*. Volume 11. Issue 1. 2018. P. 3–15. DOI: 10.18355/XL.2018.11.01.01. URL: http://xlinguae.eu/2018_11_01_01.html (In English) (дата обращения: 19.10.2019).

6. Баграмова Н. В. Теория контрастивного анализа как эффективный способ преодоления межъязыковой интерференции при овладении иностранным языком // Герценовские чтения. Иностранные языки: сборник научных трудов. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. С. 273–275. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37417231> (дата обращения: 19.10.2019).

7. Василькина Л. В., Романенкова О. А., Уланова С. А. Преодоление языкового барьера как первоочередная задача при адаптации студентов-иностранцев в российском вузе // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 1 (37). С. 37–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37353198> (дата обращения: 19.10.2019).

8. Frolova V. B., Kalugina O. A., Artamonova L. S., Boykov A. I. Studying the practice of performance assessment and rating system implementation in higher institutions. *IEJME: Mathematics Education*. 2016; Т. 11. № 5: pp. 1185–1193. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26483674> (In English) (дата обращения: 19.10.2019).

9. Шукшина Т. И., Мовсесян Ж. А. Компетентно-ориентированные разноуровневые учебные задания по педагогике в формировании дидактической компетентности будущего учителя // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 3 (35). С. 124–

129. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35646577> (In English) (дата обращения: 19.10.2019).

10. Bimmel P., Rammppillon U. *Lernautonomie und Lernstrategien*. München: GIN. 2000. 208 p. (In Deutsch)

Поступила 09.11.2019;
принята к публикации 14.11.2019.

Об авторах:

Бабушкина Лариса Евгеньевна, доцент кафедры иностранных языков и методик обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3549-9329>, Researcher ID: O-1832-2015, Scopus Author ID: 57195363357, lb_77@list.ru

Шукшина Татьяна Ивановна, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор педагогических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7786-9589>, Scopus Author ID: 55856711600, Tshukshina@yandex.ru

Василькина Любовь Васильевна, декан филологического факультета, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, доцент, vasilkina_l@mail.ru

Фаби Александр, методист по обучению французскому языку, специалист по образовательной системе Франции, России, Европы, Средней Азии, франкоязычной Африки, специалист по признанию иностранных дипломов во Франции, Международный центр педагогических исследований (1, авеню Левон-Журно, Севр, Франция), faby@cier.fr

Заявленный вклад авторов:

Бабушкина Лариса Евгеньевна – научное руководство; формулирование основной концепции исследования; проведение критического анализа материалов; формулирование выводов.

Шукшина Татьяна Ивановна – организация сетевого взаимодействия между ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»; подготовка текста статьи; проведение анализа и подготовка первоначальных выводов.

Василькина Любовь Васильевна – анализ специфики содержания обучения русскому языку как иностранному и соответствующих, адекватных данному содержанию, методов и технологий повышения

эффективности обучения русскому языку как иностранному студентов педагогического вуза; подготовка текста статьи.

Фаби Александр – поиск аналитических материалов в отечественных и зарубежных источниках;

подготовка текста статьи; критический анализ и доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



УДК 94(47)«8»(045)

Роль варягов (норманнов) в средневековой истории России

Р. Н. Каукина*, М. С. Волкова

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

**kaukina1966@mail.ru*

Введение: в статье рассматривается роль варягов в образовании древнерусского государства в период раннего Средневековья. Цель исследования заключается в комплексном анализе причин и предпосылок образования древнерусского государства, в раскрытии сути норманнской теории, в степени участия выходцев из Скандинавии (варягов) в процессе образования государства у восточных славян.

Материалы и методы: методологической базой исследования послужил принцип историзма, который дал возможность изучить процесс образования государства у восточных славян с учетом анализа внутренних и внешних факторов, выявить предпосылки и основные этапы этого процесса, раскрыть суть норманнской теории.

Результаты исследования: раскрыт процесс образования древнерусского государства; охарактеризованы предпосылки и этапы образования государства у восточных славян. Проанализирована суть норманнской теории, освещена дискуссия между норманнистами и антинорманнистами о роли варягов в государствообразовании на Руси.

Обсуждение и заключения: в настоящее время большинство отечественных историков отрицают норманнскую теорию создания государства у восточных славян, так как определяющим в процессе образования государства является наличие внутренних предпосылок, а не действия отдельных выдающихся личностей. По мнению историков, «призвание варягов» свидетельствует лишь о норманнском происхождении княжеской династии Рюриковичей. Таким образом, варягов нельзя назвать создателями Древней Руси, но вполне можно говорить о политической роли, которую варяги сыграли в древнерусской истории.

Ключевые слова: раннее Средневековье, Русь, Древнерусское государство, норманны, варяги, норманнская теория.

Благодарности: исследование выполнено в рамках Программы внутривузовских грантов ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» по мероприятию 1 «Научно- и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса вуза» (тема «Разработка научно- и учебно-методического обеспечения дисциплин по выбору «Древнерусское государство IX–XII веков и особенности его изучения в школьном курсе истории», «Актуальные проблемы средневековой истории России», «Особенности изучения средневековой России в школе», направление Педагогическое образование).

The Role of the Varangians (Normans) in the Medieval History of Russia

R. N. Kaukina*, M. S. Volkova

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**kaukina1966@mail.ru*

Introduction: the article deals with the problem of the role of the Varangians in the formation of the old Russian state in the early Middle Ages. The purpose of this study is the comprehensive analysis of the causes and prerequisites of the formation of the Ancient Russian state, in the disclosure of the essence of the Norman theory, the degree of participation of immigrants from Scandinavia (Varangians) in the formation of the state of the Eastern Slavs.

Materials and Methods: the methodological basis of the study was the principle of historicism, which made it possible to study the process of formation of the state in the Eastern Slavs, taking into account the analysis of internal and external factors, to identify the prerequisites and main stages of this process, to reveal the essence of the Norman theory.

Results: the process of formation of the Ancient Russian state is revealed and characterized by preconditions and stages of formation of the state of the Eastern Slavs. We analyzed the essence of the Norman theory, the debate between Normanists and antinormanists about the role of the Vikings in the state formation process in Russia have been explained.

Discussion and Conclusions: currently, most Russian historians deny the Norman theory of the creation of the state in the Eastern Slavs, as the determining factor in the formation of the state is the presence of internal prerequisites, but not the actions of individual prominent personalities. According to historians, the calling of the Varangians indicates only the Norman origin of the princely Rurik dynasty. Thus, the Varangians cannot be called the creators of Ancient Russia, but it's possible to talk about the degree of participation and the unifying role that the Varangians played in Medieval Russian history

Key words: early Middle Ages, Russia, Ancient Russian state, Normans, Varangians, Norman theory.

Acknowledgments: the research was carried out as part of the Intra-Institute Grants Program of Mordovian State Pedagogical Institute for event 1 «Scientific and educational-methodological support of the educational process of the university» (theme «Development of scientific, educational and methodological support for elective disciplines «Ancient Russian state of the IX–XII centuries and features of its study in the school history course», «Actual problems of Medieval history of Russia», «Features of the study of Medieval Russia at school», direction «Pedagogical education»).

Введение

Проблема образования древнерусской государственности – одна из наиболее актуальных и дискуссионных в отечественной историографии. Своими истоками она уходит в первые летописные своды, а серьезная научная разработка проблемы ведется со второй четверти XVIII в. – начального этапа становления отечественной исторической науки.

Историки-норманнисты утверждают, что Древнерусское государство создали варяги, так как восточнославянские племена находились на низкой стадии развития и были не способны сами создать свое государство. «Антинорманнисты» с этим не согласны. Эта дискуссия началась еще в середине XVIII столетия, когда немецкие ученые Г. Байер, А. Шлецер и Г. Миллер обосновали мнение, что скандинавы (варяги) находились на более высокой ступени развития, чем славянские племена.

Обзор литературы

Проблема образования Древнерусского государства стала предметом внимания многих до-революционных историков: Н. М. Карамзина [1], С. М. Соловьева [2], В. О. Ключевского [3] и др. Они отождествляли варягов с норманнами. Данные историки стояли на позициях отрицания существования внутренних предпосылок для образования государства в Древней Руси до нашествия варягов и исходили из принципов отсталости государственности России по сравнению с Западной Европой.

В XX – начале XXI вв. дискуссия о происхождении варягов и об их участии в процессе образования государства у восточных славян продолжилась. Данной проблеме посвятили свои работы Б. Д. Греков [4], Б. А. Рыбаков [5], А. А. Горский [6], В. В. Фомин [7], И. Я. Фроянов [8], И. Н. Данилевский [9], И. П. Шаскольский [10], А. Г. Кузьмин [11; 12] и др. Исследователи Е. А. Мельникова [13] и В. Я. Петрухин

[14] являются сегодня ведущими специалистами в обосновании «скандинавского» происхождения варягов.

Материалы и методы

Методологической базой исследования послужил принцип историзма, который дал возможность изучить процесс образования государства у восточных славян с учетом анализа внутренних и внешних факторов, выявить предпосылки и основные этапы этого процесса, раскрыть суть норманнской теории.

Результаты исследования

Вопрос о наличии предпосылок образования Древнерусского государства до сих пор остается дискуссионным.

Большинство историков выделяют следующие предпосылки. Во-первых, *экономические*. К ним нужно отнести развитие пашенного земледелия у восточных славян в VIII–IX вв., что привело к появлению избыточного продукта и появлению имущественного и социального неравенства. Это привело к усилению роли князя и его дружины у восточных славян. Во-вторых, *социально-политические*. Усложнение внутривременных и межплеменных отношений повышало роль князей и дружины. В-третьих, *духовные*. Укреплению власти князя способствовала общая языческая религия и схожие обычаи и обряды у восточнославянских племен. В результате военных успехов и выполнения князем сложных управленческих функций, он постепенно наделялся в общественном сознании своих подданных сверхъестественными силами и способностями. В-четвертых, *внешнеполитические*, а именно постоянная угроза нападения на восточных славян со стороны кочевых племен и норманнов.

На первом этапе образования древнерусского государства (VIII – середина IX вв.) происходило вызревание перечисленных выше предпосылок и складывание межплеменных союзов

и их центров. На втором этапе (вторая половина IX – середина X вв.) процесс складывания государства ускорился вследствие вмешательства норманн (варягов) и хазаров. Покорив местные племена, варяги заставляли их платить дань. Однако вскоре среди племен, входивших в союз, начались распри: «И не было среди них справедливости, и встал род на род». По летописной легенде, чтобы прекратить губительные столкновения, в 862 г. из Скандинавии вновь были приглашены правители, которые должны поддерживать порядок в северных землях. Первыми князьями были варяги – братья Рюрик, Трувор и Синеус. Согласно «Повести временных лет», Рюрик сел княжить в Новгороде, Синеус – на Белоозере, Трувор – в Изборске. После смерти братьев Рюрик собрал под своей властью все земли¹. Придя к выводу о скандинавском корне в названии Русского государства, указанные выше немецкие профессора в итоге заявили, что и само это государство было создано выходцами с запада. Возникает вопрос о достоверности информации, содержащейся в летописях. Это можно проверить, сопоставив данные летописей с иностранными источниками и с данными археологии.

Однако часть историков критически относятся к идее возникновения Древнерусского государства в IX в. Они считают, что основные признаки государства (территория, налоговая система, аппарат управления) сложились у восточных славян не ранее конца X – середины XI вв.

Летописное известие «Легенда о призвании варягов» легло в основу так называемой норманнской теории, разработанной в XVIII в. немецкими учеными Г. В. Байером, А. Шлецером, Г. Ф. Миллером. Они утверждали, что государство у восточных славян основали варяги (норманны), поскольку восточнославянские племена находились на низкой ступени развития и были не способны к созданию государства. Г. В. Байер сформулировал три основных аргумента норманнизма, которые до сих пор используются западными учеными для доказательства истинности этой теории: «1. Варяги, согласно древнейшим русским летописям, живут за морем, следовательно, они шведы. 2. Имена послов в договорах Руси с греками неславянские, следовательно, они германские. 3. Название днепровских порогов в книге византийского императора Константина Багрянородного «Об управлении империей» даны по-славянски и «по-русски», но славянские и русские названия явно отличаются, следовательно, русов, по Байеру, необходимо признать за германоязычных шведов»² [12].

¹ Повесть временных лет. СПб., 1996. С. 121.

² Кузьмин А. Г. Крещение Руси Киевской Руси. М.: Алгоритм, 2012. С. 67.

Норманнскую теорию в той или иной мере поддерживали Н. М. Карамзин, С. М. Соловьев, М. П. Погодин.

Первым против норманнизма выступил М. В. Ломоносов. Он заявил, что и до прихода варягов славяне были вполне цивилизованными. Ученый утверждал, что варяги – не скандинавы, а славяне. В XX в. дискуссия вокруг норманнской проблемы продолжилась. Представление о незначительности роли варягов утверждается в советской исторической науке, прежде всего в работах Б. Д. Грекова и Б. А. Рыбакова. По мнению Б. Д. Грекова, «под норманнизмом мы понимаем «теорию», «доказывающую» неполноценность русского народа, его неспособность создать свою культуру и государственность, утверждающую за варягами-норманнами роль основателей русского государства и творцов русской культуры»³.

Завершенную форму антинорманистские направления получили в работах Б. А. Рыбакова, который писал: «Историческая роль варягов на Руси была ничтожна. Появившиеся как «находники», пришельцы, привлеченные блеском богатой, уже далеко прославившейся Киевской Руси, они отдельными наездами грабили северные окраины, но к сердцу Руси смогли пробраться только однажды. О культурной роли варягов нечего и говорить. Договор 911 г., заключенный от имени Олега и содержащий около десятка скандинавских имен Олеговых бояр, написан не на шведском, а на славянском языке. Никакого отношения к созданию государства, к строительству городов, к прокладыванию торговых путей варяги не имели. Ни ускорить, ни существенно задержать исторический процесс на Руси они не могли»⁴.

Аргументация антинорманистов базировалась на следующих положениях: 1) племенные княжения у восточных славян существовали и до призвания варягов; 2) Рюриковичи опирались на местную родоплеменную знать, наличие которой свидетельствовало о разложении родоплеменных отношений и переходе к отношениям раннегосударственным; 3) варяги, если они даже и не были южнобалтийскими славянами, быстро ассимилировались в славянской среде, о чем говорит абсолютно славянское имя сына князя Игоря – Святослав; 4) в других районах своих действий варяги не создали государств.

Таким образом, по мнению многих исследователей, в том числе историка А. А. Горского, «участие норманнов в исторических событиях Древней Руси не вызывает сомнений: скандинав-

³ Греков Б. Д. Киевская Русь. М.: Изд-во политической литературы, 1953. С. 89.

⁴ Рыбаков Б. А. Киевская Русь и Русские княжества в XII–XIII вв. М.: Наука, 1982. С. 117.

ское происхождение имела древнерусская княжеская дружина, а также дружинное окружение первых русских князей в значительной степени состояло из потомков дружинников Рюрика»⁵.

В начале XXI вв. историки должны более объективно проанализировать роль варягов (норманнов) в процессах, происходивших в Восточной Европе в эпоху раннего Средневековья. Однако вместо этого дискуссия еще более углубляется, особенно по вопросу, были ли варяги скандинавами. Во многих исследованиях утверждается решающая роль норманнов в формировании древнерусского государства. При этом полностью отрицаются предпосылки создания древнерусского государства и участие славянских племен в этом процессе (К. Хеллер, Дж. Шепард, Г. Шрамм, Р. Пайпс). По мнению А. А. Горского, «такой подход, по сути, пренебрежение научными результатами, достигнутыми современной славистикой, из которых следует, что на всей славянской территории в VI–VIII вв. складываются устойчивые политические образования (а не племенные в классическом смысле), на основе которых и шли процессы формирования государств»⁶.

Спорным остается вопрос и о происхождении названия *Русь*, *Русская земля*. В XVIII–XIX вв. большинство историков не сомневались в достоверности сообщений «Повести временных лет», где отмечалось, что «русью» звались варяги, пришедшие с Рюриком». Поэтому норманнисты считали, что это слово имеет скандинавское происхождение, а их оппоненты искали корни названия у других народов, как правило, у тех же, с которыми они отождествляли варягов⁷. По мнению А. А. Шахматова, «отождествление варягов с русью в «Повести временных лет» являет собой вставку в более ранний текст – текст так называемого Начального свода конца XI в. (дошедшего в составе Новгородской первой летописи)»⁸. В настоящее время большинство историков отрицают достоверность данной вставки. На наш взгляд, возникновение дискуссии вокруг этнонима «русь» связано с отсутствием источников. Кроме этого, в это время в Европе было много племен, сходных с названием «Русь», «руссы» (руги, рены, рутены). Отсюда рождаются гипотезы об «Аланской Руси», «Руси-тюрк» и т. д. Ряд исследователей считают, что слово «Русь» имеет скандинавское происхождение (*robs*) и переводится как «гребец»⁹. Б. Рыбаков отмечает, что в бассейне

реки Рось (приток Днепра) жили племена, которые получили название *росы*. Отсюда и пошло название народа. Другие исследователи связывают этот термин с иранским корнем *рос*¹⁰.

Обсуждение и заключение

В настоящее время большинство отечественных историков отрицательно относятся к норманнской теории создания государства у восточных славян, так как определяющим в процессе образования государства является наличие внутренних предпосылок, а не действия отдельных выдающихся личностей. По мнению историков, призвание варягов свидетельствует лишь о норманнском происхождении княжеской династии Рюриковичей.

Таким образом, варягов нельзя назвать создателями Древней Руси, но вполне можно говорить о степени их участия и об объединительной роли, которую они сыграли в древнерусской истории.

Список использованных источников

1. Карамзин Н. М. История государства Российского. М. : Эксмо, 2010. 1024 с.
2. Соловьев С. М. История России с древнейших времен. Т. 1–2. М. : Голос, 1993. 768 с.
3. Ключевский В. О. Русская история от древности до нового времени. М. : Эксмо, 2006. 612 с.
4. Греков Б. Д. Киевская Русь. М. : Изд-во политической литературы, 1953. 569 с.
5. Рыбаков Б. А. Киевская Русь и Русские княжества в XII–XIII вв. М. : Наука, 1982. 590 с.
6. Горский А. А. Русское средневековье. М. : Астрель, Олимп, 2010. 222 с.
7. Фомин В. В. Варяги и варяжская Русь: к итогам дискуссии по варяжскому вопросу. М., 2005. 246 с.
8. Фроянов И. Я. Начала Русской истории. Избранное. М. : Парад, 2001. 128–205.
9. Данилевский И. Н. Древняя Русь глазами современников и потомков (IX–XII вв.) : курс лекций. Учебное пособие для студентов вузов. М. : Аспект Пресс, 1998. 399 с.
10. Шаскольский И. П. Норманнская теория в современной буржуазной науке. М.; Л. : Наука, 1965. 219 с.
11. Кузьмин А. Г. «Варяги» и «Русь» на Балтийском море // Вопросы истории. 1970. № 10. С. 28–55.
12. Кузьмин А. Г. Крещение Руси Киевской Руси. М. : Эксмо, Алгоритм, 2012. 416 с.
13. Мельникова Е. А., Петрухин В. Я. Скандинавы на Руси и в Византии в X–XI вв.: к истории названия «варяг» // Древняя Русь и Скандинавия. М. : Наука, 1989. С. 153–171.

⁵ Горский А. А. Русское средневековье. М. : Астрель; Олимп, 2010. С. 27.

⁶ Горский А. А. Русское средневековье. М., 2010. С. 28.

⁷ Там же. С. 38.

⁸ Там же. С. 38.

⁹ Рыбаков Б. А. Киевская Русь и Русские княжества в XII–XIII вв. М. : Наука, 1982. С. 114.

¹⁰ Рыбаков Б. А. Киевская Русь и Русские княжества в XII–XIII вв. С. 126.

14. Петрухин В. Я. Древняя Русь. IX – 1263 г. М. : АСТ, Астрель, 2006. 195 с.

*Поступила 29.08.2019;
принята к публикации 03.09.2019.*

Об авторах:

Каукина Римма Николаевна, доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат исторических наук, kaukina1966@mail.ru.

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

Заявленный вклад авторов:

Каукина Римма Николаевна – научное руководство, теоретический анализ литературы по проблеме исследования, подготовка начального варианта текста.

Волкова Марина Семеновна – критический анализ; сбор данных по проблеме исследования; подготовка окончательного варианта статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Karamzin N.M. History of the Russian state. Moscow, EKSMO, 2010. 1024 p. (In Russ.).
2. Soloviev S.M. The History of Russia since Ancient times. T. 1–2. Moscow, Voice, 1993. 768 p. (In Russ.).
3. Klyuchevsky V.O. Russian History from antiquity to modern times. Moscow, EKSMO, 2006. 612 p. (In Russ.).
4. Grekov B.D. Kievan Rus. Moscow, Publishing House of Political Literature, 1953. 569 p. (In Russ.).
5. Rybakov B.A. Kievan Rus and the Russian principalities in the XII–XIII centuries. Moscow, Science, 1982. 590 p. (In Russ.).
6. Gorsky A.A. Russian Middle Ages. Moscow, Astrel, Olympus, 2010. 222 p. (In Russ.).

7. Fomin V.V. Varyagi and Varangian Russia: to the results of the discussion on the Varangian issue. Moscow, 2005. 246 p. (In Russ.).

8. Froyanov I.Ya. The beginning of Russian history. Favorites. Moscow, Parade, 2001. P. 128–205 (In Russ.).

9. Danilevsky I.N. Ancient Russia through the eyes of contemporaries and descendants (IX–XII centuries): course of lectures. Textbook for university students. Moscow, Aspect Press, 1998. 399 p. (In Russ.).

10. Shaskolsky I.P. Norman theory in modern bourgeois science. Moscow; Leningrad, Science, 1965. 219 p. (In Russ.).

11. Kuzmin A.G. «Varangians» and «Rus» on the Baltic Sea. *Istoriya = History*. 1970; 10: 28–55. (In Russ.).

12. Kuzmin A.G. Baptism of Rus of Kievan Rus. Moscow, EKSMO, Algorithm, 2012. 416 p. (In Russ.).

13. Melnikova E.A., Petrukhin V.Ya. Scandinavians in Russia and Byzantium in the X–XI centuries: on the history of the name «Varangian». *Drevnaya Rus i Skandinaviya = Ancient Rus and Scandinavia*. Moscow, Science, 1989. P. 153–171. (In Russ.).

14. Petrukhin V.Ya. Ancient Russia. IX – 1263. Moscow, AST, Astrel, 2006. 195 p. (In Russ.).

*Submitted 29.08.2019;
revised 03.09.2019.*

About the author:

Rimma N. Kaukina, Associate Professor, Department of Russian and World History and methods of teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (History), kaukina1966@mail.ru.

Marina S. Volkova, Associate Professor, Department of Russian and World History and methods of teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (History), marina-volkova-sar@yandex.ru.

Contribution of the authors:

Rimma N. Kaukina – scientific guidance, theoretical analysis of the literature on the problem of research, preparation of the initial version of the text.

Marina S. Volkova – critical analysis; data collection on the research problem; preparation of the final version of the article.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 94 (47)

Духовные Правления в борьбе с «расколом» в Оренбургской губернии в середине XVIII века

А. Г. Любимов

*ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры»,
Челябинск, Россия
al_an64@mail.ru*

Введение: цель исследования – выявить роль и методы Духовных Правлений в борьбе со старообрядчеством в середине XVIII в. Определить факторы, ведущие к специфической, неординарной ситуации в Оренбургской губернии. Показать сложную картину отношений власти и общества; оценить эффективность деятельности духовной и светской власти.

Материалы и методы: источниками в работе послужили документы фонда И-156 (Тобольская Духовная Консисто́рия) Государственного Архива в г. Тобольске, дела фонда Ф-796 (Канцелярия Синода) РГИА в г. Санкт-Петербурге, тематическая литература. Методология исследования: принцип историзма, сравнительный анализ, метод индукции и дедукции. Метод синтеза и функционального анализа позволяет исследовать систему, где каждый элемент, показывая свои качественные характеристики, имеет свое значение, позволяя делать обобщения, оценивая историческую ситуацию в целом.

Результаты исследования: выявлена неодинаковая роль Духовных Правлений в борьбе со старообрядчеством в центре и на периферии Оренбургской губернии; особенности специфической ситуации в Оренбургской губернии, изменения отношений между духовной и светской властью. Показаны факторы – катализаторы некоторых событий. Основными результатами исследования стали новые данные о деятельности Духовных Правлений по регулированию религиозно-общественной жизни населения, о связанных с этим событиях (в означенный период), показаны их неоднозначность и высокая проблематичность. Поставлен ряд обобщающих вопросов, некоторые из которых сохраняют свою актуальность.

Обсуждение и заключения: в условиях абсолютистского государства власть духовного начальника была единоличной на своем уровне управления, мало ограниченная на периферии. Роль личностного фактора возрастала в зависимости от удаленности от центров духовной и светской власти (что особенно проявлялось в провинции). Высокая единоличная концентрация власти неизбежно ведет к действиям волюнтаристского плана, что опасно деградацией общественно-государственных отношений и, как следствие, проблемной внутривластной ситуацией в регионе или в стране в целом.

Ключевые слова: Оренбургская губерния, Челябинское, Оренбургское Духовные Правления, протопоп Флоровский, Исетская провинция, митрополит Сильвестр, борьба с расколом, губернатор Неплюев, Казанская, Тобольская епархии.

Spiritual Managements in the struggle against the Old Believers in the Orenburg province in the middle of the XVIII century

A. G. Lyubimov

*Chelyabinsk State Institute of Culture, Chelyabinsk, Russia
al_an64@mail.ru*

Introduction: the purpose of the study is to identify the role and methods of the Spiritual Managements in the fight against the Old Believers in the middle of the XVIII century. It is necessary to identify the factors leading to a specific and unusual situation in the Orenburg province, to show a complex picture of the relations of power and society; evaluate the effectiveness of the spiritual and secular authorities.

Materials and Methods: the main sources of work were documents from the I-156 (Tobolsk Spiritual Consistory) Foundation of the State Archive in Tobolsk; the affairs of the F-796 foundation (Chancellery of the Synod) of the Russian State Archives of Religions in St. Petersburg, as well as thematic literature. Research methodology: the principle of historicism, comparative analysis, the method of induction and deduction. The method of synthesis and functional analysis allows to explore a system where each element, showing its quality characteristics, has its own significance, also make generalizations, evaluating the historical situation as a whole.

Results: unequal role of the Spiritual Managements in the fight against Old Believers in the center and on the periphery of the Orenburg province was revealed. Specific situation in the Orenburg province that influenced changes in the relations between the branches of the spiritual and secular authorities are described, factors that served as a catalyst for some events are shown. The results of the study were new data on the activities of the

Spiritual Managements to regulate the religious life of the population, on the events that occurred during the indicated period, their ambiguity and high problematics were shown. A number of questions have been posed, some of which remain relevant.

Discussion and Conclusions: under the conditions of an absolutist state, the authority of the spiritual chief was sole at his level of government, and at the periphery it was little limited. The role of the personality factor increased depending on the distance from the centers of spiritual and secular power. Among other things, we can conclude: a high sole concentration of power with other existing shortcomings of government will inevitably lead to actions of a voluntaristic plan, which is dangerous due to the degradation of public-state relations and, as a result, a problematic domestic political situation in the region or in the country as a whole.

Key words: Orenburg province, Chelyabinsk and Orenburg Spiritual Managements; archpriest Florovsky, Metropolitan Sylvester, the struggle against the schismatics-old believers, Isetskaya province, Governor Neplyuev, dioceses of Tobolsk and Kazan.

Введение

Изучение Деятельности Духовных Правлений в борьбе с «расколом» в Оренбургской губернии (в русле политики епархиальных архиереев), помимо рассмотрения вопроса состояния и регулирования религиозно-общественных отношений, выводит нас на более общий уровень проблемы: вопрос о состоянии государства в XVIII веке, что трансформируется на периоды и более современные, где главной проблемой страны по-прежнему являлось качество власти. Обозначенные в статье проблемы: религиозная нетерпимость, низкий уровень общественно-государственных отношений, давление государства, игнорирование проблем общества (основной или значительной части населения) – насущны и сегодня, требуя своего разрешения.

Обзор литературы

Главные источники – дела архивных фондов: Синода и Тобольской консистории. Использована литература, наиболее близкая общей канве данного исследования. В первую очередь это монография Н. Н. Покровского [1], где в контексте классовой борьбы упомянуты некоторые интересные нас события. При выводах мы воспользовались трудами, изданными до 1917 г. [2; 3], в советский период и в современное время. Эти работы сохраняют свое значение и имеют отношение к теме статьи. Так, Н. Д. Зольникова [4; 5] проделала огромную работу по изучению истории церкви XVIII в. на урало-сибирском материале, а историографическое исследование А. И. Комиссаренко [6] обобщает проблемы российского государственного управления XVIII в.

Материалы и методы

Основанием статьи являются принципы историзма и научной объективности, используется системно-функциональный анализ для явлений разного уровня и характера, применяется сравнительно-исторический и описательный методы, позволившие показать методы Духовных Правлений в борьбе с «раскольниками», различия данной деятельности на местах. События

показаны на фоне конкретной исторической ситуации, когда цель государства – полное подчинение церкви в практическом плане еще не была выполнена.

Результаты исследования

Ценность присоединения к России огромной территории, названной Оренбургской губернией, трудно переоценить. Созданная здесь промышленная и продовольственная база внесла огромный вклад в развитие страны. Среди обширного потока переселенцев и беглецов из центра России здесь много было «раскольников». Им принадлежит значительная заслуга в освоении края (строительство крепостей, заводов, военная служба, производство). При этом старообрядцам отказано было даже именоваться «православными». Почва для «раскола» – не только религиозный аспект, но и системное давление государства, что ставило в оппозицию к власти не только «раскольников», но и большинство населения, активная часть которого уходила на окраины страны.

Оренбургская губерния выделялась среди других в плане массовости раскола и продолжительности попыток его искоренения. В Исетской провинции (центр – Челябинск) 2-я ревизия 1743–1747 гг. показала значительное увеличение количества старообрядцев, о чем в 1745 г. митрополит Антоний уже с тревогой сообщал в Синод. Через несколько лет вновь прибывший в Тобольск митрополит Сильвестр был ошеломлен цифрами все более увеличивавшегося «раскола» – «да и еще непрестанно умножается а особливо в новопостроенных в Исецкой провинции крепостях куда для новаго поселения из разных губерний и городов приезжают и для содержания раскола умножаются и простой народ явно влекут в расколническое заблуждение...»¹. При этом относиться к результатам ревизии нужно, не забывая о латентности «раскола». Проявила себя лишь часть старообрядцев, неправильно

¹ Российский Государственный Исторический Архив (РГИА). Ф-796. Оп. 31. Д. 119. Л. 1 Об.

понявших новые указы². У некоторых имел место «наивный монархизм»³ [7]. За проявленное доверие к власти многие староверы поплатились в последующем.

Основным исполнителем в борьбе с расколом на местах были Духовные Правления. Структура Правлений была проста: сам начальник (протопоп или архимандрит), иногда имелся заместитель, также два-три переписчика, штатный сторож. Однако это низшее управленческое звено духовной власти было важным, эффективным инструментом проведения политики епархиального архиерея. Духовные Правления отвечали за массу различных дел, не только сугубо церковных, но имели и контрольно-надзорную функцию, иногда вмешиваясь в дела власти светской. Под властью Духовного Правления было значительное число приходов, расположенных на большой территории. Особенно это касалось новозаведенной Оренбургской губернии. Епархиальное управление было чрезвычайно удалено и не могло быстро получать информацию, вмешиваться и оперативно влиять на текущие дела местного духовного начальника. Духовный «заказчик» в провинции был влиятельным лицом, властью своей почти не ограничен; светская власть в лице провинциальных чинов редко вмешивалась в его дела (исключение – Оренбург). Оренбургская губерния имела два епархиальных управления. Расстояние от Оренбурга до Казани (центр одноименной епархии) или от центра Исетской провинции (Челябинская крепость) до Тобольска (Сибирская епархия) составляло по 700 км. Таковы были реалии середины XVIII в.

В Челябинской крепости почти треть казаков (147 муж. / 133 жен. пола), не дождавшись переписчиков-ревизоров («по крепостям казаков не ревизовали и ни о чем не спрашивали»), в 1748 г. заявили о своем желании – в расколе «быть и платить за то в казну указные подати и раскольническое платье носить желают ... с протчими казаками служить будут и просят чтобы их з женами и з детми кто ко оному пожелал записать в число расколников»⁴. Озадаченное провинциальное начальство обратилось в Оренбург. Переписка по этому делу продлилась до 1750 г. Тобольский митрополит потребовал «увещевать новозаписанных расколников», вернуть в «истинное православие». Староверы обосновывали свои права, ссылаясь на «Императорского Величества и Сената Указы».

² Российский Государственный Исторический Архив (РГИА). Ф-796. Оп. 31. Д. 119. Л. 10.

³ Покровский Н. Н. Представления крестьян-старообрядцев Урала и Сибири XVIII в. о светских властях // Ежегодник по аграрной истории Восточной Европы 1971 г. Институт истории Литовской ССР. Вильнюс, 1974. С. 176.

⁴ Государственный архив в Тобольске (ГАТ). Фонд И-156. Оп. 1. Д. 451. Л. 1–1 Об.

Несмотря на законность своего состояния, они подверглись репрессиям со стороны глав Духовных Правлений. Власть, не ограниченная на практике жесткими рамками, вела к применению совсем не духовных методов. Так, глава Челябинского Духовного Правления (далее – ЧДП) – протопоп П. Флоровский, подкреплял служебное рвение меркантильным интересом. Из текста жалобы челябинца Малышева: «В 749 году помянутым же протопопом Флоровским ... отец мой безвинно штрафован плетми да сверх того требовал ... забыв свое пастырское звание 200 рублей ... и взять было негде такой болшей суммы по той причине наиболее еще на него нападение чинил...»⁵.

Указы духовных заказчиков не могли игнорировать чины провинциального уровня. Протопоп Флоровский писал указы Исетской провинциальной канцелярии (далее – ИПК) с требованием привода к нему тех или иных людей или напрямую приказывал о том казачьим старшинам. Показание Михаила Сажина: «приказал посадить в две цепи и сек плетми нещадно, а после того велел отвести в черную избу а оттоль поначев отведен в духовной приказ и по содержанию тут пяти дней увещеваем был ... а по не обращении ево прислал к нему Флоровской священника с ключем которой снял у него с шеи цепи ... отдал ево казацкому сотнику Мурунову и приказал ево сковать по коему Ево приказу скованой в железах сидел он в колодничей тридцать недель. Сверх же того запретил он Флоровской пускать Ево в мир»⁶. В первые годы своего правления Флоровский имел практически полную свободу действий. В 1750 году он подверг репрессиям десятки челябинских жителей (в основном казаков), арестовывал их, вымогал взятки, делал обыски, при том бил людей, сажал в колодки и на цепь, драл бороды (подобные издевательства местным жителям пришлось терпеть много лет.) Некоторые упорные «раскольники» были отсланы им в Тобольск «на следствие»⁷ [8].

При активизации борьбы с расколом в 1750 г. Оренбургская губернская канцелярия приказала ИПК составить списки расколников провинции. Указание на местах исполнили. К цифрам расколников, живущих вдоль реки Исеть, в доношении добавили: «чаятельно что оных найдется там и более»; и вывод: «понеже вся Исетская правинция [в которой и предписанные расколники находились] болше и почти вся истаких людей состоит...»⁸. Списки пока-

⁵ РГИА. Ф-796. Оп. 46. Д. 232. Л. 1 Об.–2.

⁶ ГАТ. И-156. Оп. 2. Д. 2928. Л. 3 Об.

⁷ Описание документов и дел хранящихся в архиве Святейшаго Правительствующаго Синода. Том XXXI (1751 г.). СПб., Синодальная типография, 1909. С. 62.

⁸ ГАТ. И-156. Оп. 1. Д. 451. Л. 7.

зали явных раскольников, записанных в двойной оклад. Духовенство указывало и тех, кто не посещал «святую церковь», уклонялся от исповеди и причастия. Показ раскольников в церковных документах часто бывал некорректным, значение имел «человеческий фактор» – и со стороны населения приходов, и со стороны духовенства, писавших росписи⁹. Священники не отображали реальную ситуацию (имея порой доход от староверов), не желая себе более пристального внимания «сверху». Проблему представляли и те люди, что церковь посещали («расколу не имели»), но крестились упорно двумя перстами. Удивила готовность их быть записанными в раскол, платить двойной налог, но креститься по старому: «как де тому издавна от младенчества отцами своими и матерями обучены и ныне тому же последуют»¹⁰.

При давлении и репрессиях большинство людей выражали внешнее подчинение. Немногие шли до конца, подвергая себя, как правило, мучительному уничтожению. Так, в одном из доносов (1750 г.) указан активный раскольник – Лука Воронов, который, будучи среди других арестованных, старался укрепить их дух личным примером и своими речами. Он «с нами как пици так квасу и воды пить и есть не стал». При отправке его в Тобольск «всячески их увещевал дабы они состояли в том (расколе) ... Напоминал им при том – Братия же мои мучаются и крепится...»¹¹. Арест Луки и его сподвижников пришелся на время, когда митрополит Сильвестр с большой энергией приступил к искоренению раскола. Он писал в Синод: «Как по силе указов 722, 723, 744, 745 и сего 750 годов и подуховных регламентов повелено ... о лжеучителях и наставниках чернецах расколнических ... разведывать и выискивая ловить, и брать таковых в Духовныя Правительства где чинить об них обстоятельные разследования...»¹². Что и происходило. Например: «Илья Павлов сын Силин, чернец Моисей, Старицы Мавра Тихонова да Анна Васильева дочери заковав в железа с определенными моей команды солдатами посланы будут немедленно. А сим нарочно послан от нас солдат Петр Нестеровых дав ему на прогоны ... денег вперед до Тоболска...»¹³. Были депеши из разных мест Урала о многих «найденных раскольниках».

⁹ Покровский Н. Н. Антифеодальный протест уралосибирских крестьян-старообрядцев в XVIII веке. Новосибирск : Наука СО РАН, 1974. С. 150–151; Зольникова Н. Д. Сибирская приходская община в XVIII веке. Новосибирск : Наука СО РАН, 1990. С. 12.

¹⁰ ГАТ. И–156. Оп. 1. Д. 451. Л. 9 Об.

¹¹ ГАТ. И–156. Оп. 1. Д. 406. Л. 37.

¹² Там же. Л. 43.

¹³ Там же. Л. 57.

На протяжении 1750–51 гг. в Исетской провинции в ответ на репрессии произошло немало гарей-самосожжений, в том числе массовых. Чины ИПК стали пытаться смягчить действия «Духовных Правительств». Но это привело к затажному противостоянию с духовной властью. Мотивация светских чинов была проста: «ежели ... все они сгорят без остатку, а правоверным крестьянам, оставшимся в тех местах, где жили раскольники, будет великая тягость, ибо положенные на раскольников подушные деньги и оброчный провиант придется платить им, и они от этого могут придти в крайнюю несостоятельность»¹⁴.

В Духовных Правлениях «увещевали» задержанных раскольников, и здесь все зависело от духовного заказчика. Арест: долгая мучительная эпопея, когда человек часто терял надежду на освобождение; страдал не только сам арестованный, но и (как правило) близкие его люди. Массовые аресты крестьян, привезенных часто издалека, оторванных от бесконечных хозяйственных дел, обрекали их семьи на голод и нужду, в моральном плане были оскорблением, позором. В этом свете неувидительны случаи, когда отпущенные домой люди уже после своего освобождения сжигали себя, а вместе с «раскольниками» шли гореть и «православные». Так, в ночь на 8 февраля 1751 г. сожглись 68 жителей Куртамышской слободы: записных раскольников было там лишь 8, остальные, по уверению священников, – верные прихожане официальной церкви! Через неделю рядом еще самосожжение, погибло 72 человека!¹⁵ Во второй половине года произошли новые самосожжения, где вместе со староверами горели и «истинные» православные.

От репрессий одни люди «ломались», другие жили в страхе перед властью, тихо ненавидя ее, третьи бежали с жительства. Тяжелая жизнь большей части населения не способствовала законопослушности (и развитию края). Законы были излишне строги, но при сонме Указов (и карах, в них прописанных) нарушений самого разного плана было много. Полный контроль был невозможен. Например, в Исетском дистрикте была тяжелая ситуация с расколом: были случаи самосожжений, бегства жителей. Дошло до того, что дан приказ в 1751 г. сотникам и десятникам проверять дома обывательские утром и вечером, сообщать о сборах людей, о малейших подозрениях¹⁶. Невозможно было исполнить все указы в полной мере.

¹⁴ Покровский Н. Н. Антифеодальный протест уралосибирских крестьян-старообрядцев в XVIII веке. Новосибирск : Наука СО РАН, 1974. С. 241.

¹⁵ Там же. С. 236–237.

¹⁶ ГАТ. И–156. Оп. 1. Д. 1132. Л. 5.

Командир челябинских казаков – есаул И. Казанцев – был арестован П. Флоровским и полгода просидел на цепи в ЧДП. Протопоп готовил его для отправки в Тобольск, требуя в ИПК конвой для сопровождения. Есаул заявлял протопопу о своей православной вере, но тот, «не имея никакой иной улики», продолжал издевательство, «Ево наглым нападением Своим захватя и мучит Ево тирански немалое уже поныне время», отчего есаулу грозит «конечное раззорение»¹⁷. Требование ИПК (высших чинов провинции) об освобождении есаула для неотложной военной службы глава ЧДП игнорировал [9].

Ситуация в столице губернии – Оренбурге – была отлична от провинции. Духовный начальник здесь не имел сильной, реальной власти – при наличии многих высокого уровня светских чинов и начальников. Именно они были инициаторами здесь и главными руководителями в борьбе с «расколом» (каковая имела отличительные черты от ситуации в провинции). Так, по Указу губернатора И. Неплюева (весна 1753 г.) бригадирами Тевкелевым и Бахметевым была проведена войсковая операция. При облаве на раскольничьи скиты за р. Яик первоначально было арестовано 42 человека. После привода в Оренбург была проведена градация раскольников: «ежели грамоте умеют то уже к лжеучителям причесть должно ... отослать в Г-дрственную Военную коллегияю протчих же всех содержать здесь в казенной работе скованных до указа ... их раскольников здешнему Соборному протопопу с священники старатся увещевать и к святой церкви в сообщении приводить»¹⁸.

Глава Оренбургского Духовного Правления, выполняя указ, «увещевал» староверов лишь словесно (но, как видно, умело и убедительно). И постепенно большинство их приняли вновь крещение, «отвратясь от раскола». «По требованию Оренбургского Духовного Правления» несколько человек были раскованы¹⁹. Остальных «для лучшаго от побегу удержания» оставили в кандалах. Но 12 человек «в своей замерзлости остались». Один из них сделал попытку сжечь себя, еще один «безстрашно себя отважил что приняв св. дары выпустил за рукав» и был «за продерзость отдан Оренбургским Духовным Правлением в светский суд с требованием – дабы с ним учинено было за оную так как о богохульниках Указы повелевают». (Диапазон наказаний за «богохульство» был очень широк: от битья плетью – до смертной казни.)

Как видно, духовный начальник в Оренбурге не выходил за пределы своих служебных пол-

номочий, имея сугубо исполнительскую функцию. Летом 1753 г. арестанты под конвоем отправлены в Москву, что вызвало там большое неудовольствие – и Военной Коллегии, и Синода. Но акции по поимке раскольников продолжались. Так, на смену отправленным арестантам на Яике уже вскоре наловили новую партию староверов²⁰. Однако репрессии задевали здесь в основном беглых людей, когда их становилось слишком много, и закрывать глаза на это было уже нельзя.

Обсуждение и заключения

Таким образом, ситуация в разных провинциях одного региона существенно отличалась. Особенно это касается Оренбургской губернии, в духовном управлении разделенной между двумя епархиями – Казанской и Сибирской. Это влияло на ситуацию. Различен был *статус духовных иерархов*, следовательно, и отношение к ним со стороны светской власти: *епископ* Казанский – Лука (Конашевич); *митрополит* Тобольский и Сибирский – Сильвестр. Различна была стратегия и тактика их управления. Епископ Лука не был яростным искоренителем раскола (более заботящийся о христианизации своей епархии), в сравнении с митрополитом Сильвестром. Начальники духовных Правлений (Заказчики) обладали различной полнотой реальной власти на местах, на что влиял личностный фактор и уровень чинов светской власти. Так, при провинциальном воеводе духовный Заказчик мог считать себя властителем самостоятельным (при традиции отношения к духовной власти в середине XVIII века), чего не мог себе позволить глава духовного Правления в столице губернии. Наличие высоких светских чинов не давало шансов главному духовному лицу преступать свои властные полномочия (можно вспомнить известный пример, когда начальник Оренбургской экспедиции посадил в наказание провинившегося протопопа на цепь.) Исетская провинция выделялась наличием массы старообрядческого населения, сплоченно выражавшего свою позицию, в отличие от массы преследуемого беглого населения, жившего в скитах в низовьях Яика. Старообрядческое же Яицкое казачье население массовым репрессиям в середине века не подвергалось.

Разлад в вопросе борьбы с расколом в середине XVIII в. обострил противоречия между духовной и светской властью. Оценивать роль Духовных Правлений в этих событиях можно через призму состояния (качества) общественно-государственных отношений. Власть в «расколе» видела угрозу политического плана. Одна из причин этого: что не поддавалось контролю, казалось опасным. На церковь в XVIII в. возло-

¹⁷ ГАТ. И-156. Оп. 1. Д. 1464. Л. 122 Об.

¹⁸ РГИА. Ф-796. Оп. 34. Д. 317. Л. 26 Об.–27.

¹⁹ Там же. Л. 27 Об.

²⁰ РГИА. Ф-796. Оп. 34. Д. 317. Л. 28 Об.

жили и надзорную функцию: населению поставили в обязанность под угрозой штрафов посещать церковь и исповедоваться. Церковь становилась узкословным ведомством, где в числе прочего решались внутривластные задачи²¹. Главный орган церковной власти – Синод, в работе своей имел массу проблем, не решая вовремя важные дела²². Чрезмерная затяжка и медлительность дел отмечались неоднократно во внутренних документах Синода²³. Системные недостатки государственного управления середины XVIII в.: несогласованность действий светской и духовной власти и даже их противодействие, низкое коммуникационное сообщение между органами власти разных уровней (губернскими и центральными), перманентный дефицит военных, местных, церковных и иных бюджетов²⁴. В этих условиях многие нюансы дел и положения на местах определялись личностными качествами непосредственного начальства.

Показ попыток власти искоренить в России «раскол», где Духовные Правления играли важную, иногда решающую роль, резюмирует вывод: перманентное состояние низкого качества государственной мысли ведет к огромным издержкам и рискам в плане развития страны. Так, последствия событий середины XVIII в. проявились в 1770-е гг., когда лишь верность армии спасла государство от краха. Тема деятельности Духовных Правлений в XVIII в. (в различных аспектах) имеет потенциал для исследования.

Список использованных источников

1. Покровский Н. Н. Антифеодальный протест урало-сибирских крестьян-старообрядцев в XVIII веке. Новосибирск : Наука СО РАН, 1974. 397 с.
2. Бобрищев-Пушкин А. М. Суд и раскольники-сектанты. СПб. 1902. 223 с.
3. Смолич И. К. История Русской Церкви (1700–1917). Часть первая. М., 1996. 799 с.
4. Зольникова Н. Д. Сибирская приходская община в XVIII веке. Новосибирск : Наука СО РАН, 1990. 291 с.

²¹ К подобному выводу пришли многие дореволюционные и современные авторы. Например: Бобрищев-Пушкин А. М. Суд и раскольники-сектанты. СПб. 1902. С. 5; Зольникова Н. Д. «Сословные проблемы во взаимоотношениях церкви и государства в Сибири (XVIII в.). Новосибирск : Наука СО РАН, 1981. С. 181.

²² Смолич И. К. История Русской Церкви (1700–1917). Часть первая. М., 1996. С. 152.

²³ РГИА. Ф-797. Оп. 1. Д. 28. Л. 8.; Д. 139. ЛЛ. 1 Об., 4, 8.

²⁴ Недостатки государственного устройства и управления были предметом рассмотрения высшей российской власти на протяжении всего века. Данную проблему рассматривает, например, историографическое исследование: Комиссаренко А. И. Российская государственность и административное управление в конце XVII и XVIII в. // Вопросы истории. 2007. № 9. С. 158–165.

5. Зольникова Н. Д. Сословные проблемы во взаимоотношениях церкви и государства в Сибири (XVIII в.). Новосибирск : Наука СО РАН, 1981. 183 с.

6. Комиссаренко А. И. Российская государственность и административное управление в конце XVII и XVIII в. // Вопросы истории. 2007. № 9. С. 158–165.

7. Покровский Н. Н. Представления крестьян-старообрядцев Урала и Сибири XVIII в. о светских властях // Ежегодник по аграрной истории Восточной Европы 1971 г. Институт истории Литовской ССР. Вильнюс, 1974. С. 176.

8. Описание документов и дел хранящихся в архиве Святейшаго Правительствующаго Синода. Том XXXI (1751 г.). СПб., 1909. С. 62.

9. Любимов А. Г. О есауле Казанцеве (Дело 1752–1753 гг.) // Гороховские чтения : материалы седьмой региональной музейной конференции. Челябинск 2016. С. 203–208.

Поступила 13.08.2019;
принята к публикации 26.08.2019.

Об авторе:

Любимов Андрей Григорьевич, аспирант ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры» (454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36-а), al_an64@mail.ru

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Pokrovsky N.N. Anti-feudal protest of Ural-Siberian peasant-old believers in the XVIII century. Novosibirsk, Science SO RAN, 1974. 397 p. (In Russ.)
2. Bobrizhev-Pushkin A.M. The court and the dissenters sects. St. Petersburg, 1902. 223 p. (In Russ.)
3. Smolich I.K. History of the Russian Church (1700–1917). Moscow, 1996. 799 p. (In Russ.)
4. Zolnikova N.D. Siberian parish community in the 18th century. Novosibirsk, 1990. 291 p. (In Russ.)
5. Zolnikova N.D. Estate problems in the relationship between the church and the state in Siberia (XVIII century). Novosibirsk, Science SO RAN, 1981. 183 p. (In Russ.)
6. Komissarenko A.I. The Russian state and administration in the late XVII and XVIII century. *Voprosy istorii* = Question of history. 2007; 9: 158–165. (In Russ.)
7. Pokrovsky N.N. Representations of the peasants of the Old Believers of the Urals and Siberia of the XVIII century about secular authorities. *Yezhegodnik po agrarnoy istorii Vostochnoy Yevropy 1971 g. Institut istorii Litovskoy SSR* = Yearbook on the agrarian history of Eastern Europe 1971 Institute of History of the Lithuanian SSR. Vilnius, 1971. (In Russ.)
8. Description of documents and files stored in the archives of the Holy Governing Synod. Volume XXXI

(1751). St. Petersburg, Synodal Printing House, 1909. (In Russ.)

9. Lyubimov A.G. About the Captain Kazantsev (case of 1751–1752). *Gorohovskie chteniya: materialy sed'moj regional'noj muzejnoj konferencii* = Gorohovsky readings: materials of the seventh regional conference. Chelyabinsk, 2016. P. 203–208. (In Russ.)

About the author:

Andrey G. Lyubimov, Postgraduate, Chelyabinsk State Institute of Culture (36-a Ordzhonikidze St., Chelyabinsk, 454091, Russia), al_an64@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

Submitted 13.08.2019;

revised 26.08.2019.

УДК 37(091)(470.345)(045)

Эволюция приоритетов советской региональной образовательной политики в 1920–1930-е гг. (на примере Мордовии)

А. В. Мартыненко**, *Т. Д. Надькин, *И. А. Фирсова******

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

arkanaddin@mail.ru, **ntd2006@yandex.ru, *firina_06@mail.ru*

Введение: в статье анализируются приоритеты образовательной политики в Мордовии, которые претерпели сложную историческую эволюцию, изменяясь под влиянием политической обстановки и социокультурной динамики самого образования. Они отражали социальные реалии и на разных этапах характеризовались различным соотношением тоталитарного и гуманистического, унитарного и национально-специфического, репродуктивного и развивающего содержания. Целью исследования является выявление тенденций исторической эволюции приоритетов образовательной политики в Мордовии в период сталинской модернизации.

Материалы и методы: использован комплекс общенаучных и специфических методов исследования: метод аксиологического анализа приоритетов образовательной политики, позволивший раскрыть их ценностную составляющую в контексте социально-политической и педагогической традиции рассматриваемой эпохи; герменевтический анализ источников, с помощью которого удалось увидеть, например, завуалированный подтекст политических документов; контекстный анализ, направленный на выявление социокультурного «фона» рассматриваемых событий и др. Исследование базируется на принципах историзма, научной объективности и системно-функционального анализа. В соответствии с ними выводы основываются на всестороннем анализе различных данных, характеризующих образовательную политику; установлении логической взаимосвязи отдельных событий и фактов, приведении их в строгую систему.

Результаты исследования: на примере Мордовии проведен анализ эволюции государственной образовательной политики в период 1918 – конца 1930-х годов, определены региональные особенности реализации задач развития системы школьного образования. Полученные выводы могут найти применение в преподавании курсов «Историческое краеведение», «Власть и общество в Мордовии в условиях сталинской модернизации».

Обсуждение и заключения: осуществление государственной образовательной политики в Мордовии имело свои особенности. Так, по сравнению с центральными промышленными регионами России наблюдалось значительное социально-экономическое и культурное отставание региона, неоднородными был его национальный состав. Кроме того, позже, чем у соседних народов, произошло создание национальной автономии, процесс оформления которой совпал с форсированной индустриализацией и массовой коллективизацией сельского хозяйства. Все эти факторы повлияли на становление и дальнейшее развитие системы школьного образования в мордовском крае. Нехватка учебников на мордовском языке и подготовленных национальных педагогических кадров стали препятствием для развития мордовской национальной школы. Но последовательно реализуемый курс, направленный на увеличение количества школ, применение различных мер привлечения и удержания в школах детей, особенно рабоче-крестьянского происхождения, позволил добиться определенных успехов в решении задачи осуществления всеобщего обязательного начального и семилетнего обучения. Это можно считать важным достижением реализации государственной образовательной политики.

Ключевые слова: культурная революция, система школьного образования, всеобщее начальное обучение, принципы образовательной политики, модернизация образования, национальная школа, советская система образования.

Благодарности: исследование выполнено в рамках Программы внутривузовских грантов ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» по мероприятию 1 «Научно- и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса вуза» (тема «Разработка научно- и учебно-методического обеспечения дисциплин «Власть и общество в Мордовии в период советской модернизации 1930-х годов» и «Историческое краеведение» для студентов направления подготовки Педагогическое образование»).

Evolution of priorities of the Soviet regional educational policy in the 1920s – 1930s (on the example of Mordovia)

*A. V. Martynenko**, *T. D. Nadkin***, *I. A. Firsova****

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

arkanaddin@mail.ru, **ntd2006@yandex.ru, *firina_06@mail.ru*

Introduction: the article analyzes the priorities of educational policy in Mordovia, which have undergone the complex historical evolution, changing under the influence of the political situation and socio-cultural dynamics of education. They reflected social realities and at different stages were characterized by different proportions of totalitarian and humanistic, unitary and nationally specific, reproductive and developmental content. The aim of the study is to identify trends in the historical evolution of the priorities of educational policy in the Republic of Mordovia in the period of Stalin's modernization.

Materials and Methods: in this study, we used a set of general scientific and specific research methods, such as the method of axiological analysis of educational policy priorities, which allowed to reveal their value component in the context of socio-political and pedagogical traditions of the epoch; hermeneutic analysis of sources, with which it was possible to see, for example, the veiled subtext of political documents; contextual analysis aimed at identifying the socio-cultural «background» of the events in question, etc. The research is based on the principles of historicism, scientific objectivity and system-functional analysis. According to them, the conclusions are based on a comprehensive analysis of various materials characterizing educational policy; establishing logical relationship of individual events and facts, bringing them into a strict system.

Results: the analysis of the evolution of the state educational policy in the period of 1918 – the end of the 1930s is carried out on the example of Mordovia, the regional features of the implementation of the tasks of the development of the school system are determined. The findings can be used in teaching courses «Historical local history», «Authorities and society in Mordovia in the conditions of Stalin's modernization».

Discussion and Conclusions: the implementation of the state educational policy in Mordovia had its own peculiarities. Thus, in comparison with the Central industrial regions of Russia, there was a significant socio-economic and cultural backwardness of the region, its national composition was heterogeneous. In addition, later than the neighboring nations, the creation of national autonomy took place, the process of registration of which coincided with the forced industrialization and mass collectivization of agriculture. All these factors influenced the formation and further development of the school system in the Mordovian region. The lack of textbooks in the Mordovian language and trained national teaching staff has become the obstacle to the development of the Mordovian national school. But, the consistently implemented course aimed at increasing the number of schools, the use of various measures to attract and retain children in schools, especially workers and peasants, has made it possible to achieve some success in the task of implementing universal compulsory primary and seven-year education. This can be considered an important achievement of the state educational policy.

Key words: cultural revolution, school system, universal primary education, principles of educational policy, modernization of education, national school, Soviet education system.

Acknowledgements: the research was carried out as part of the Intra-Institute Grants Program of Mordovian State Pedagogical Institute for event 1 “Scientific and educational-methodological support of the educational process of the university” (theme «Development of scientific and educational-methodological support of disciplines» Power and society in Mordovia during the Soviet modernization of the 1930s» and «Historical studies of local lore» for students in the field of training Pedagogical education»).

Введение

Одним из необходимых условий успешного осуществления российской образовательной политики является осмысленное и научно обоснованное определение её целей и приоритетов. Если в общероссийском масштабе вектор модернизации образовательной системы сформулирован вполне ясно (переход от унифицированного к многообразному и открытому образованию), то в регионах соответствующее направление политики, будучи подверженным устойчивым социальным, этнополитическим и идеологическим стереотипам, нередко демонстрируют аморфность и непоследовательность. В условиях, когда система образования становится все более значимым субъектом социального прогресса, подобная неопределенность наводит на мысль о необходимости научного осмысления исторической эволюции приоритетов образовательной политики. Данная потребность обусловлена этноконфессиональным, социально-демографическим, экономическим, геополитическим разнообразием российских регионов, а также специфическими особенностями традиций управления образовательными системами и формирования национально-регионального компонента содержания образования.

Обзор литературы

С конца 1980-х годов обозначился принципиально новый подход в освещении проблем образовательной политики в постреволюционный период. Исследователи обратились к фундаментальному переосмыслению исторических процессов развития советской школы. Главным содержательным изменением на данном этапе стала разработка новых методологических подходов, например, цивилизационного (И. Н. Иванов, Г. Б. Корнетов и др.) и аксиологического (М. В. Богуславский, З. И. Равкин и др.). На их основе был создан ряд междисциплинарных научных концепций, позволяющих целостно анализировать проблемы истории образовательной политики, а также сложную совокупность влияющих на нее факторов. В исследованиях последних лет особый интерес историков вызывают вопросы взаимоотношений между властью и образованием, проникновения тоталитаризма в систему школьного образования [1–5]. Начался процесс переосмысления исторических и актуальных проблем образовательной политики и в Республике Мордовия [6–10]. Таким образом, ретроспективный анализ литературы свидетельствует о том, что различные аспекты развития системы образования в Мордовии в период 1918 – конца 1930-х гг. уже привлекали внимание исследователей. Однако проблема эволюции приоритетов образовательной политики в Мордовии остаётся дискуссионной и специально на

научном уровне никем не рассматривалась. Данная статья восполняет пробел в разработке данной проблематики.

Материалы и методы

Приоритетным в данном исследовании стал цивилизационный подход, применение которого позволило определить степень влияния состояния политической и социально-экономической обстановки в стране на направленность образовательной политики государства. Статья основывается на принципах историзма, научной объективности и системно-функционального анализа, в соответствии с которыми изменение приоритетов государственной политики в сфере школьного образования рассматривается авторами с учетом «фона эпохи», многообразия форм и динамики развития. Кроме того, при решении исследовательских задач применялись сравнительно-исторический и описательный методы.

Результаты исследования

В 1918 – конце 1930-х годов на территории Мордовии образовательная политика определялась идеологическими, социальными, экономическими и национально-культурными приоритетами. Они во многом зависели от специфики края (аграрный характер экономики, позднее становление национальной государственности, отрицательный вектор развития демографической ситуации, преобладание нетитульного русского населения и др.). Вместе с тем Мордовия в рассматриваемый период являлась регионом, где проявились единые для всей страны закономерности поэтапной смены приоритетов образовательной политики.

Цели и задачи функционирования новой школьной системы были органически связаны с политическими, экономическими и культурными задачами, поставленными советской властью. Таким образом, школа рассматривалась не только как образовательное учреждение, но и как «орудие коммунистического перерождения общества»¹. Главной ее задачей в первые после-революционные годы стало воспитание нового поколения, способного окончательно установить коммунизм, и вовлечение в школу как можно большего количества детей рабочих и беднейшего крестьянства. Система школьного образования являлась одним из важных агентов политической социализации, т. е. внедрения и усвоения новых политических ценностей широкими массами людей.

Базовыми документами, в которых были сформулированы основные цели новой образовательной политики, стали Конституция РСФСР 1918 г., «Декларация об основных принципах

¹ Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов. 1917–1973 гг. М. : Педагогика, 1974. С. 18.

единой трудовой школы» и «Положение о единой трудовой школе РСФСР». Так, в Конституции отмечалось, что «в целях обеспечения за трудящимися действительного доступа к знаниям, Российская Федерация ставит своей задачей предоставить рабочим и беднейшим крестьянам полное, всестороннее и бесплатное образование»². «Положение» узаконивало создание в советской России единого типа трудовой школы, обеспечивающего неразрывность и преемственность получения образования, а также принцип всеобщности и обязательности обучения³.

Важным направлением государственной политики в области образования на территории Мордовии являлась организация просвещения среди нерусских национальностей, в том числе и мордвы. Мордовские национальные школы в 1920-е годы столкнулись с острой нехваткой учебников и учителей, способных вести уроки на родном языке. В результате только в первых двух классах начальных школ осуществлялось обучение на мордовском языке.

Уже в начале 1920-х годов начала проводиться государственная политика социального регулирования как педагогических кадров, так и школьников. Партийные организации на местах проводили проверки в школах для выявления тех учителей, которые по своим политическим взглядам не соответствовали задачам строительства новой советской школы.

Социально-классовый отбор проводился и при приеме в учебные заведения педагогического профиля. Особенностью осуществления политики социального регулирования в Мордовии была нехватка людей рабоче-крестьянского происхождения, имеющих достаточный уровень образования, для того чтобы учиться в училищах или высших учебных заведениях. Основным контингентом учащихся школ постепенно становятся дети рабочих и крестьян. Однако стремление дать образование детям трудящихся и таким образом ликвидировать значительный разрыв в культурном уровне между ними и ранее привилегированными классами в условиях тяжелого материального положения системы образования и недостатка учителей приводило к падению качества работы учебных заведений.

К концу 1920 года на территории уездов мордовского края в основном завершился процесс разрушения старой и создания новой системы школьного образования, отвечающей задачам Советской власти, что стало итогом

реализации государственной политики в этом направлении.

Изменения в социально-экономической и политической жизни СССР, происходившие во второй половине 1920-х годов, связанные с оформлением административно-командной системы, свертыванием НЭПа и реализацией курса на сплошную коллективизацию и форсированную индустриализацию серьезно отразились на положении и развитии школьной системы. В 1930-е годы произошла заметная трансформация советской образовательной политики. В структуре и содержании школьного обучения прошел процесс «стабилизации». В решениях XV съезда ВКП(б) главной задачей в области школьного образования стало проведение в жизнь всеобщего обязательного первоначального обучения, которое рассматривалось в качестве важного этапа преодоления культурной отсталости страны, повышении общего уровня грамотности населения, особенно сельского. В деревне задачи культурного развития напрямую были связаны с задачами коллективизации сельского хозяйства. Во многих национальных регионах, в том числе в Мордовии, нерешенной оставалась задача обеспечения обучения в школах на родном языке.

Развитие системы просвещения в Мордовии во многом зависело от значительной финансовой помощи из центра, так как собственные доходы Мордовского округа, образованного в 1928 году, были весьма незначительны⁴.

Государственная кампания за введение начального и семилетнего всеобщего обучения проходила в условиях дальнейшей унификации и огосударствления системы школьного просвещения в стране. Так, в начале 1930-х годов партийно-государственные органы приняли серию законодательных актов, которые регламентировали процесс школьного строительства и организационные принципы советской школы.

Важным этапом реформирования школы можно считать постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1931 г. «О начальной и средней школе». В нем отмечались заметные успехи в осуществлении всеобщего начального обучения, изменении социального состава учащихся, воспитании их в духе коммунистической идеологии, но при этом говорилось о значительном отставании общеобразовательной школы от задач социально-экономического и политического развития страны⁵. Данное постановление констатировало, что «всякая попытка ото-

² Декреты Советской власти. Т. 2. М.: Политиздат, 1959. С. 553.

³ Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов. 1917–1973 гг. М.: Педагогика, 1974. С. 133–134.

⁴ Центр документации новейшей истории Республики Мордовия (ЦДНИ РМ). Ф. 269. Оп. 1. Д. 102-6, л. 14.

⁵ Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов. 1917–1973 гг. М.: Педагогика, 1974. С. 156–161.

рвать политехнизацию школы от систематического и прочного усвоения наук, особенно физики, химии и математики, преподавание которых должно быть поставлено на основе строго определенных и тщательно разработанных программ, учебных планов и проводиться по строго установленным расписаниям, представляет собой грубейшее извращение идей политехнической школы»⁶. Эти же идеи содержались в постановлении от 15 февраля 1932 г. «Об упорядочении внутреннего распорядка в массовой школе»⁷. Таким образом, школа начала двигаться к тому, что известный педагог и историк педагогики Н. К. Гончаров назвал советской гимназией. Но в то же время решение образовательных задач сопровождалось усилением государственного идеологического контроля над школьной жизнью и системой образования в целом.

Успешное решение задач модернизации промышленности и сельского хозяйства потребовало ускоренного развития средней школы. Так, в постановлении ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» от 25 августа 1932 г. общеобразовательная школа стала рассматриваться как важнейший канал подготовки абитуриентов для высшей школы.

В условиях Мордовии главным препятствием для деятельности школ повышенного типа была нехватка квалифицированных педагогических кадров. Основным типом средней школы в мордовском крае были школы крестьянской молодежи (ШКМ), которые испытывали острый недостаток педагогов. С 1931 г. для решения задачи введения всеобщего семилетнего обучения началось заочное обучение учителей школ 1 ступени, чтобы подготовить из них работников ШКМ. Обком ВКП(б) поставил задачу удовлетворить потребностей школ крестьянской молодежи в педагогических кадрах в 1932 г. – на 50 %, а в 1933 г. – уже на 75 %⁸. Именно для эффективного решения проблемы нехватки педагогических кадров высокой квалификации в 1931 г. в Саранске было открыто первое в Мордовии высшее учебное заведение – Мордовский государственный агро-педагогический институт. Институт имел дневное, вечернее и заочное отделения, где к 1 января 1935 г. обучалось уже 897 чел., в том числе 360 чел. мордовской национальности⁹ [11].

В середине 1930-х годов произошли изменения в структуре школьной системы Советско-

го государства. Общеобразовательные школы в масштабе всей страны были разделены на три типа: начальная школа (1–4 классы), неполная средняя школа (1–7 классы), средняя школа (1–10 классы). Такая школьная система без существенных изменений сохранилась в СССР до середины 1980-х годов.

В 1930-е годы в Мордовии шел быстрый рост количества семилетних и средних школ, увеличилась численность учащихся, прежде всего в средних и старших (5–10) классах. Однако государственная задача введения всеобщего семилетнего обучения в Мордовии выполнена не была. Так, в сельской местности лишь 89 % детей соответствующего возраста посещали неполную среднюю школу. В мордовских школах обучение было переведено на родной язык. В декабре 1940 г. Совнарком МАССР отмечал, что обучение на родном языке ведется только в 1–4 классах, в 5–7 классах неполных средних и средних школ на родном языке обучается только 60 % учащихся, а в 8–10 классах лишь 14 %¹⁰. Это было связано как с дефицитом учителей мордовской национальности, так и нежеланием самого коренного населения обучаться на родном языке, который во второй половине 1930-х годов имел уже чрезвычайно узкую сферу применения.

Таким образом, в конце 1930-х годов государственная образовательная политика в Мордовии была направлена на решение нескольких важных задач: необходимо было закрепить успехи в осуществлении всеобщего начального обучения, на практике осуществить всеобщее семилетнее обучение в сельской местности, значительно расширить систему среднего образования, завершить программу коренизации школ. Однако начало Великой Отечественной войны прервало их практическую реализацию.

Обсуждение и заключения

Образовательная политика в период 1918–1941 гг. в Мордовии осуществлялась в русле общегосударственных тенденций. Однако ее результаты во много зависели от особенностей социально-экономического, политического, этнодемографического положения региона, развития культуры и образования. Создание новой образовательной системы в мордовском крае не было подкреплено соответствующими материальными и кадровыми ресурсами. Наибольшие успехи были достигнуты в развитии начальной школы, что вполне соответствовало государственным целям повышения общего культурного уровня населения. К концу 1930-х годов в Мордовии сложилась четкая система школьного образования, наличие которой позволяло школе

⁶ Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. документов. 1917–1973 гг. М. : Педагогика, 1974. С. 157.

⁷ Там же. С. 162–163.

⁸ ЦДНИ РМ. Ф. 269. Оп. 1. Д. 317–18. Л. 77.

⁹ Киселев А. Л. Социалистическая культура Мордовии. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1959. С. 98.

¹⁰ Центральный государственный архив Республики Мордовии (ЦГА РМ). Ф.Р. 464. Оп. 1. Д. 354. Л. 6, 7.

выполнять свою главную функцию – общеобразовательную, но при этом соответствовать ценностным ориентирам советского государства.

Список использованных источников

1. Красовицкая Т. Ю. Власть и культура. Исторический опыт организации государственного руководства национально-культурным строительством в РСФСР. 1917–1925. М. : Наука, 1992. 298 с.
2. Нанивская В. Т. Анатомия репрессивного сознания (как создавалась отечественная школа) // Вопросы философии. 1990. № 5. С. 47–60.
3. Дайч З. Г. Школьная политика в СССР: уроки партийно-государственного руководства и перспективы развития. М. : Прометей, 1991. 180 с.
4. Богуславский М. В. Драма взаимной нетерпимости // Свободная мысль. 1992. № 8. С. 51–58.
5. Вендровская Р. Б. Школа 20-х годов: поиски и результаты. М., 1993. 81 с.
6. Абрамов В. К. Мордовский народ. 1897–1939 гг. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1996. 411 с.
7. Ефимова А. И. Национально-культурное развитие мордовского народа (конец XIX – сер. 30-х гг. XX в.) : автореф. дис. ... канд. ист. наук. Саранск, 1995. 28 с.
8. Мордва : историко-культурные очерки. Саранск, 1995. 689 с.
9. Куршева Г. А. Общество, власть и образование в условиях модернизации в СССР: конец 1920-х – 1930-е гг. Саранск, 2007. 368 с.
10. Фирсова И. А. Социально-бытовая повседневность учительства в 1920-е гг. (на примере Мордовии) // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 1 (21). С. 134–138.
11. Киселев А. Л. Социалистическая культура Мордовии. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1959. 319 с.

Поступила 26.07.2019;
принята к публикации 08.08.2019.

Об авторах:

Мартыненко Александр Валентинович, профессор кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор исторических наук, arkanaddin@mail.ru

Надькин Тимофей Дмитриевич, профессор кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор исторических наук, ntd2006@yandex.ru

Фирсова Ирина Александровна, доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский го-

сударственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат исторических наук, firina_06@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Мартыненко Александр Валентинович – научное руководство, определение замысла и методологии статьи, подготовка итогового варианта текста.

Надькин Тимофей Дмитриевич – критический анализ и доработка текста, анализ и обобщение полученных результатов.

Фирсова Ирина Александровна – сбор и анализ источников, работа с научной литературой, подготовка начального варианта статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Referense

1. Krasovitskaya T.Yu. Power and culture. Historical experience of the organization of state leadership of national and cultural construction in the RSFSR. 1917–1925. Moscow, Science, 1992. 298 p. (In Russ.).
2. Nanivskaia V.T. Anatomy of repressive consciousness (as created the national school). *Voprosy filozofii* = Questions of philosophy. 1990; 5: 47–60. (In Russ.).
3. Daich Z.G. School policy in the USSR: lessons of party and state leadership and prospects of development. Moscow, Prometheus, 1991. 180 p. (In Russ.).
4. Boguslavskiy M.V. Drama of mutual intolerance. *Svobodnaya mysl* = Free thought. 1992; 8: 51–58. (In Russ.).
5. Vendrovskaya R.B. School of 1920th: the search and results. Moscow, 1993. 81 p. (In Russ.).
6. Abramov V.K. Mordovian people. 1897–1939. Saransk, Mordovian University Press, 1996. 411 p. (In Russ.).
7. Efimova A.I. National and cultural development of the Mordovian people (late XIX – the middle of 30-s of XX century): summary of the dissemination. Saransk, 1995. (In Russ.).
8. Mordvins: historical and cultural essays. Saransk, 1995. 689 p. (In Russ.).
9. Kursheva G.A. Society, power and education in the conditions of modernization in the USSR: late 1920s – 1930s. Saransk, 2007. 368 p. (In Russ.).
10. Firsova I.A. Social and everyday life of teaching in the 1920s (on the example of Mordovia). *Gumani-tarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2015; 1 (21): 134–138. (In Russ.).
11. Kiselev A.L. The Socialist Culture of Mordovia. Saransk, 1959. 319 p. (In Russ.).

Submitted 26.07.2019;
revised 08.08.2019.

About the authors:

Alexander V. Martynenko, Professor, Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (History), arkanaddin@mail.ru

Timofey D. Nadkin, Professor, Head of Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (History), ntd2006@yandex.ru

Irina A. Firsova, Associate Professor, Department of Russian and World History and methods of teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A

Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia). Ph.D. (History), firina_06@mail.ru

Contribution of the authors:

Alexander V. Martynenko – scientific guidance, definition of the idea and methodology of the article, preparation of the final version of the text

Timofey D. Nadkin – critical analysis and revision of the text, analysis and generalization of the results.

Irina A. Firsova – collection and analysis of sources, work with scientific literature, preparation of the initial version of the article.

All authors have read and approved the final manuscript.



УДК 811.161.1(045)

Семантика лексемы *линия*: когнитивный аспект

Е. А. Бардамова^{1*}, Л. Б. Молонова²

¹ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет»,
г. Улан-Удэ, Россия

²ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирский университет технологий
и управления», г. Улан-Удэ, Россия
**bardam_k@mail.ru*

Введение: в статье рассматриваются релевантные для современного русского языка семантические признаки лексемы *линия*, специфика ее семантической трансформации и функционирования в узусе. Целью исследования является установление семантического содержания словесного знака, определение его семантической структуры.

Материалы и методы: материалом исследования послужили словарные дефиниции основных лексикографических источников современного русского языка, данные этимологических словарей, данные о слове *линия* в русском языке как системе, отраженные в Национальном корпусе русского языка. Для решения задач интерпретации семантического минимума изучаемой лексемы использовались следующие методы: описательный метод, семемный анализ, метод когнитивной интерпретации.

Результаты исследования: в результате исследования выявлены объективно релевантные семантические признаки, составляющие ядерную и периферийную зоны семантической структуры *линии*. Установлено, что развитие семантической деривации изучаемого словесного знака шло по пути расширения пространственного компонента на основе осмысления когнитивного образа линии как геометрической фигуры, эксплуатируемой для обозначения различных пространственных непространственных объектов. Новые значения появляются при отождествлении прототипических признаков и установлении единства концептуальной составляющей когнитивного образа. Одним из ведущих путей расширения семантики слова *линия* является семантическая транспозиция, основанная на образно-метафорическом переосмыслении и переносе по смежности. В работе рассмотрены семантические процессы, касающиеся как постоянных лексико-семантических, так и вероятностных компонентов значения заявленной лексемы, а также контекстуальные компоненты, обусловленные различными речевыми ситуациями и контекстами.

Обсуждение и заключения: анализ словарных дефиниций и особенностей синтагматики лексемы *линия* на материале современного дискурса (публицистического, научного, художественного) показал, что *линия*, в первую очередь, осмысляется как полоса на поверхности, данный компонент формирует дополнительные семы «молния», «силуэт, неясные очертания». Представление о линии как о полосе послужило основой развития нового компонента «край (предел)» (*линия горизонта, берега, гор* и пр.). Под линией понимается также «ряд», «путь (дорога)», «связь», «направление». *Линия* в русском языке употребляется для обозначений ряда пространственных объектов, в прототипической зоне представлены семантические признаки «генеалогии рода» (*материнская, мужская линия* и т. п.), «технического производства (производственная автоматическая и пр.)», «улицы», «ассортимента товаров» (*линия мебели, бытовой техники, чистящих средств*), «банковского продукта» (*кредитная, бюджетных ограничений, линия рынка ценных бумаг*). Наличие в смысловом потенциале такого признака, как движение позволило развить идею транспортного сообщения, например: *железнодорожные, авиационные линии*; в качестве дополнительных сем отмечены «траектория» (*линия полета, движения космического аппарата, падения*), «развитие» (*линия эволюции, роста, духовности, самопознания*). В результате семантических транспозиций линия манифестирует как средство связи и общения (*телефонная линия, линия коммуникации, Интернет*).

Ключевые слова: семантика, семантическая структура, лексико-семантический вариант (ЛСВ), семантический компонент, семантическая деривация, семантическая транспозиция.

Line Semantics: Cognitive Aspect

Е. А. Bardamova^{a*}, L. B. Molonova^b

^aBuryat State University, Ulan-Ude, Russia

^bEast Siberian University of Technology and Management, Ulan-Ude, Russia
**bardam_k@mail.ru*

Introduction: the article discusses the semantic features of the line token relevant to the modern Russian language, the specifics of its semantic transformation and functioning in the Uzus. The purpose of the study is to establish the semantic content of the verbal sign, to determine its semantic structure.

Materials and Methods: the material used for the study was the dictionary definitions of the main lexicographic sources of the modern Russian language, data of etymological dictionaries, data on the word line in Russian as a system, reflected in the National Corpus of the Russian language. To solve the problems of interpreting the semantic minimum of the studied lexeme, the following methods were used: descriptive method, family analysis, cognitive interpretation method.

Results: as a result of the study, objectively relevant semantic features were identified that make up the nuclear and peripheral zones of the semantic structure of the line. It was established that the development of the semantic derivation of the studied verbal sign went along the path of expanding the spatial component based on the perception of the cognitive image of the line as a geometric figure exploited to denote various spatial non-spatial objects. New values appear when identifying prototype features and establishing the unity of the conceptual component of a cognitive image. One of the leading ways to expand the semantics of the word line is semantic transposition based on figuratively-metaphorical rethinking and adjacency transfer. The work considers semantic processes relating to both constant lexical and semantic and probabilistic components of the meaning of the declared lexeme, as well as contextual components caused by various speech situations and contexts.

Discussion and Conclusions: an analysis of vocabulary definitions and syntagmatic features of the line token on the material of modern discourse (journalistic, scientific, artistic) showed that the line is, in the first place, interpreted as a strip on the surface, this component forms additional lightning seeds, «silhouette, blurred outlines». The concept of a line as a strip served as the basis for the development of a new component «edge (limit)» (horizon, coast, mountains, etc.). The line also means «row», «path (road)», «connection», «direction». The line in Russian is used to denote a number of spatial objects, in the prototypical zone the semantic features of «genealogy of the genus» (maternal, male line, etc.), «technical production (industrial automatic, etc.)», «streets» are presented, «assortment of goods» (line of furniture, household appliances, cleaning products), «banking product» (credit, budgetary restrictions, line of the securities market). The presence in the semantic potential of such a sign as traffic allowed us to develop the idea of a transport message, for example: railway, air lines; additional trajectories «(line of flight, spacecraft motion, fall),» development «(line of evolution, growth, spirituality, self-knowledge) are noted as additional sem. As a result of semantic transposition, the line manifests itself as a means of connection and communication (telephone line, communication line, Internet).

Key words: semantics, semantic structure, lexical-semantic variant (LSV), semantic component, semantic derivation, semantic transposition.

Введение

Важное место в современных лингвистических исследованиях отводится изучению геометрической концептуализации пространства и пространственных объектов в процессах речевой репрезентации и категоризации мира. Многие лингвисты отмечают, что в имени отражаются сущностные структурно-образующие признаки и значимость данного фрагмента в аспекте восприятия и осмысления объективной действительности. В этом, как справедливо замечает А. Вежбицкая, выражается идея антропоцентричности языка.

Обзор литературы

Проблемам изучения семантики языкового знака в когнитивном аспекте посвящены работы, рассматривающие лексическое значение как результата познавательной деятельности. Предметом исследования выступают ментальные конструкции, объективация которых происходит при помощи языковых средств. Еще Г. В. Колшанский справедливо признавал, что интерпретация языковой семантики связана с отражением

процессов мышления [1; 2]. В трудах Г. Фреге [3] изложены идеи денотативного и референтного значения, послужившие основой последующих описаний возникновения, функционирования и изменения компонентов содержательной стороны языкового знака. Рассмотрению проблем гносеологических аспектов семантики слова посвящены работы Дж. Лайонза [4], А. Гремаса [5], В. Г. Гака [6–8], А. А. Уфимцевой [9–10] и др., заложившие теорию компонентного анализа, успешно решающего проблемы исследования плана содержания. Качественно новая практика семантического анализа представлена в работах Н. Д. Арутюновой [11], Е. С. Кубряковой [12–13], Ю. С. Степанова [14–15], А. А. Кибрика [16], Н. Н. Болдырева [17], З. Д. Поповой, И. А. Стернина [18], Дж. Лакоффа [19], Р. Лангекера [20]. Когнитивное описание позволяет рассмотреть семантическое содержание лексической единицы в аспекте реконструкции концептуальных ментальных построений. По мнению Н. Н. Болдырева, целью когнитивной семантики является решение вопроса, как человек воспри-

нимает и осмысливает окружающий мир, как его опыт познания реализуется в значениях языковых выражений¹ [21]. Настоящая работа выполнена в русле названных задач.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили словарные дефиниции слова *линия* в «Словаре современного русского литературного языка» (2007), «Словаре русского языка» в 4 томах под ред. А. П. Евгеньевой (1981–1984), «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова (1996), «Толковом словаре русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова (1938) и «Словаре живого великорусского языка» В. И. Даля (2001), словарные статьи этимологических словарей М. Фасмера, Н. М. Шанского, П. Я. Черных, а также массив Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Для решения задач интерпретации результатов семантического анализа изучаемой лексемы использовались описательный метод, семемный анализ, метод когнитивной интерпретации.

Результаты исследования

Одним из ключевых понятий в понимании и моделировании пространства является линия.

Семантика лексемы «линия» опирается на представления о таких конкретных реалиях, как прямая, черта, точка, развертывающаяся в линию, как идеальная зрительная конфигурация. Осмысление линии в различных ракурсах порождает богатый потенциал этого образа. Образ линии идеально воплощает собой идею линейности, незамкнутости, являющуюся базовым смыслом этого образа как в прямом смысле (*пересекающиеся линии, контурная линия*), так и в переносном (*линия жизни, судьбы*).

Человек способен устанавливать связь между конкретными и абстрактными образами и тем самым сам создавать сходство между объектами. Существуют актуализаторы линейности в сознании как эмпирически маркированные, так и концептуальные. К эмпирическим можно отнести такие геометрические объекты, как *прямая, кривая*, а к концептуальным можно отнести *нить, провода, черта*, т. е. те объекты, которые воспринимаются как данный геометрический образ. Носитель языка в практике зрительного восприятия улавливает направляющие и образующие линию формы или членящие поверхность (например, *береговая линия, линия горизонта*)² [22].

Особенности осмысления геометрической фигуры линия отражены в специфике образно-метафорического потенциала лексемы, ее репрезентирующей. В русской языковой картине мира

образ линии представлен в динамическом аспекте: линия не статична, она предполагает динамизм и развитие, поэтому она может *бежать, проходить, тянуться, идти, двигаться*. Большинство глаголов, сочетающихся со словом *линия*, имеют семантику движения и актуализируют идею непрерывности. Расширение семантики слова шло по пути приращения семантического признака количественного и качественного изменения состояния, ситуации или описываемых объектов: ср. *линия жизни, судьбы, развития, регрессии, активности, линия пути, маршрута, сопротивления, сюжета* и т. п. Динамический компонент служит основой развития синтагматических потенций слова и семантических транспозиций: стали возможными сочетания с прилагательными *сквозная, строящаяся, вытянутая, транспортная, смещающаяся, подвижная (линия)*. В соответствии с вышесказанным *линия* трактуется носителями русского языка как путь, предполагающий длину и расстояние: *железнодорожная, трамвайная, троллейбусная, теплоходная линия, линия дороги, метро, линия Пекин – Лхаса, линия Петроград – Витебск*. Если линия – это путь, то путь, в свою очередь, это траектория, след от этой движущейся точки, что основано на представлении о таких признаках линии, как непрерывность и протяженность. *Линия* может *вести, пересекать, прорезать, пролечь, а также начинаться и заканчиваться*. Семантическая формула «начало-конец», лежащая в основе метафорического переноса, объясняет существование следующих контекстов: *линия движения, линия разреза, линия пересечения* и т. п.

Любой путь имеет вектор направления. В этом смысле линия служит для обозначения стороны, куда устремлено действие или движение: *линия тока, маршрута, развязки, движения, вертикальная* и др. В результате семантической деривации становится возможным появление таких значений у *линии*, как «совокупность общих взглядов, единых точек зрения; направление мыслей; область интересов или видов деятельности». В этом аспекте можно говорить о *политической, генеральной, общей, строгой линии, классовой, партийной, руководящей, профсоюзной линии*. Можно *придерживаться какой-либо линии, двигаться по этой линии* (делая выбор, идти по правильному пути), *иметь свою линию* (аналог: иметь свою точку зрения). Существование данной семантической транспозиции находит продолжение в некоторых фразеологизмах, например, *упорно гнуть свою линию* – настойчиво добиваться осуществления своих намерений, поступать в соответствии со своим отношением к чему-либо; *вести свою линию, держаться линии* и т. д.

¹ Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика. Тамбов : Изд-во Тамбов. ун-та, 2000. С. 18.

² Топорова В. М. Основы когнитивной лексикологии. Сопоставительно-семантический анализ геометрических номинаций. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 2003. С. 21.

Другими ключевыми значениями *линии* в сознании носителя русского языка являются *граница, рубеж, черта, отделяющая пространственные фрагменты*. Для начала следует обратиться к некоторым сведениям относительно представления линии как границы. Своими корнями значение линии как пространственно-предела уходит в мифологическое сознание и связано с космологическими представлениями. Считалось, что линия горизонта, вычерчивающая земной круг под небом, ограничивает земные пределы человека, отсюда *линия* – это предел, граница космоса. Признак «отделение» исследователи отмечают как одну из важнейших мотивировок древних обозначений пространства-времени. Именно операция отделения играла важную роль в представлении космоса³. Исходя из этого, отделение (ограничение) можно считать одним из когнитивных признаков, лежащих в основе формирования ЛСВ «граница (предел)». Наличие данного признака позволяет *линии* формировать такие словосочетания, как *линия горизонта, морского побережья, ограды, обороны, разметки, соединения, осевая, вратарская линия*.

Линия отражает представления о предмете, имеющем геометрическую конфигурацию. Как контур, очертание она может быть *невидимой, тонкой, воображаемой, передней, четкой, ровной / неровной, сплошной, воображаемой, пунктирной, плавной, изящной, резкой*. Языковое сознание эксплуатирует данную модель при описании очертаний лица (*линия улыбки, бровей*), пространственных параметров (*линия холмов, линия домов*), для обозначения конфигурации отдельных частей сложных предметов (*линия жестов, талии, рук, тела, спины, плеч, линия откоса, линия Васильевского острова* и др.).

Представления носителей русского языка о линии как об идеальной зрительной геометрической конфигурации послужили основой возникновения других значений, так, линия понимается также как определенный порядок, последовательный ряд чего-либо, в том числе ряд лиц, соединенных кровным родством, ряд предков, потомков – генеалогическая линия: *линия династии Романовых; материнская линия* и т. д. Следуя такой интерпретации, мы можем выделить следующий семантический признак линии как «последовательность». Данный признак стал основой номинации технологического оборудования, предназначенного для производства разнообразных готовых изделий: *линия производства сливочного масла, газобетона, чугу-*

на, вторичного виноделия, переработки сельскохозяйственного сырья и т. п. На основе переноса по смежности *линией* обозначаются сами продукты производства, а именно ассортимент однородных предметов единого назначения, одной технологии изготовления или бренда, например: *линия масел, кремов, белья, смартфонов, бытовой техники* и др.

Анализ основных толковых словарей («Словарь современного русского литературного языка» [23], «Словарь русского языка» в 4 томах под ред. А. П. Евгеньевой [24], «Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова [25], «Толковый словарь русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова [26], «Словарь живого великорусского языка» В. И. Даля [27]), словарных статей этимологических словарей М. Фасмера [28], Н. М. Шанского [29], П. Я. Черных [30]) показал, что интегральной семой лексемы *линия* является черта на поверхности, имеющая длину, т. е. геометрическая фигура. Слово *линия* заимствовано в начале XVIII в. через немецкий *Linie* из латинского языка, где *Linea* «линия» < “льняная бечевка; полоса, проведенная этой бечевкой”⁴. Как видим, в основе главного значения лежит первичное его значение. В данном случае действует исторический принцип. Из первичного же значения вытекают все остальные вторичные производные номинации на основе переноса, в основу которого положен признак формы, *линия* – дорога (ведь дорога подразумевает протяженность, длину, траекторию; в основе семантической транспозиции «*линия* → ряд» лежит представление о *линии* как совокупности последовательно расположенных точек на поверхности). Что касается лексикографического значения, то в большинстве случаев оно оказывается недостаточным для описания реального функционирования слова в речи, оно всегда оказывается по объему меньше реального значения, существующего в сознании носителей языка. Происходит это потому, что значение, отраженное в словаре, создается лексикографом, основываясь на принципе редукционизма, т. е. минимизации признаков, входящих в значение⁵ [31].

Обсуждения и заключение

Проведенный анализ словарных дефиниций и исследование особенностей функционирования изучаемой лексемы в материалах Национального корпуса русского языка (запрос от 21.01.2017, найдено 3100 документов, 5868 вхождений) позволил выявить семантическую организацию лексемы *линия*. К релевант-

⁴ Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М. : Прогресс, 1986. С. 498.

⁵ Стернин И. А., Саломатина М. С. Семантический анализ слова в контексте. Воронеж : Истоки, 2011. С. 22.

³ Топорова В. М. Основы когнитивной лексикологии. Сопоставительно-семантический анализ геометрических номинаций. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 2003. С. 4.

ным психологически реальным значениям, узурально воспроизводимым в речи носителей русского языка, относятся следующие:

1. Полоса на поверхности: *С улицы Еланского, презрев все правила движения, джип бибкнул машинам, идущим навстречу, и те покорно притормозили, дав совершить ему левый поворот, хотя там была двойная сплошная линия* (Е. и В. Гордеевы «Не все мы умрем»).

Дополнительные семы: а) молния: *Я остановился секунд на десять и едва лишь двинулся дальше, как вдруг небо прорезала ярко-голубая линия, с грохотом двенадцатидюймового орудия ударившая в тропинку в двенадцати шагах передо мной...* (К. Богданов «Молния: больше вопросов, чем ответов»); б) силуэт, очертание, абрис: *Лицо убрано под высокий лоб, подбородок не выступает, линия лица вертикальна* (М. Вартбург «Первые шаги»).

2. Ряд: *Линия всадников расступилась, и они съехали с дороги* (В. Пелевин «S.N.U.F.F.»).

Дополнительные семы: а) генеалогия рода, ряд поколений, происходящих от одного предка: *Исстари повелось так, в родословных записях знатных семей наиболее известной оставалась мужская линия* (Т. Панова «Лицо из небытия: старица Анастасия»); б) технологическое производство: ... «*Большой Братск*» – это крупнейший за последние тридцать лет инвестпроект ... и самая крупная линия по производству хвойной целлюлозы (Г. Дмитриев, З. Семушкин «Пройти весь путь»); в) ассортимент товаров одного назначения, связанных между собой в силу выполнения аналогичных функций: *Линия пылесосов EcoLine от Sansung объединяет новые серии пылесосов ...* (В. Коляда «Без шума и пыли»); в) Улица: *20-линия Васильевского острова: нищий художник идет в тоненьком пальтишке по зимней улице...* (С. Денисова «Зима как зеркало русской жизни»).

3. Край, предел или конечная, прилегающая к пределу часть пространства: *Береговая линия пруда оформлена прибрежными растениями – ирисами, лилейниками, фиалками рогатыми* (А. Дорошенко «Агрофирма "Современный декоративный питомник"»).

Дополнительные семы: а) граница: *С середины сентября линия фронта там застыла, обе армии стали окапываться* (А. Алексеев «Россия в 1914–1915 годах. Война на два фронта»); б) вершина: *Шамбала будет вечным горизонтом человечества, к которому надо стремиться, не забывая при этом, что горизонт – это все-таки воображаемая и недостижимая линия* (В. Поливанов «За убегающим горизонтом шамбалы»).

4. Путь, дорога: *Пилотным проектом всей сети ВСМ в России станет линия, которая протянется от Москвы до Казани* (Н. Мерешко «Долго ждем ВСМ»).

Дополнительные семы: а) траектория, например: *Если проложить на карте России путь этого авиационного полка, то линия маршрута пройдет от Гатчины под Санкт-Петербургом, через Киев, Урал, Забайкалье, Приморье и, перемавнув Охотничье море, остановится на Камчатке* (Место службы – Камчатка); б) Железная дорога / метро / трамвай: *Справа эту пустошь отчеркивала река, слева – линия узкоколейки* (А. Иванов «Псоглавцы»); в) ход, движение: *В дальнейшем линия карьеры Ю. И. Важенина стремительно развивалась по восходящей* (Л. З. Зорин «Четырехкратный юбилей»);

5. Связь: *От этого «домика» тянулась телеграфная линия, соединяющая Санкт-Петербург с Кронштадтом* (С. Маценков, В. Орлов «Главная станция оптического телеграфа Российской империи»).

Дополнительная сема: прямая связь для передачи самых достоверных сведений из первых рук для решения неотложных вопросов: *Горячая линия будет работать по будням с 9–18 часов* («Хорошая новость»).

6. Направление: *Однако вопреки расчетам террористов наша линия на политическое урегулирование в Чечне, опирающаяся на поддержку чеченского народа, остается неизменной* (С. В. Лавров «Выступление на сессии ОИК»).

Дополнительные семы: а) замысел, ср.: *Теперь главная линия этого опуса ясна мне насквозь* (Ю. Кривоносов «Понтий Пилат»); б) намерение: *В таких условиях была предпринята линия на то, чтобы не допустить перерастания борьбы с олигархическим всесилием в наступление против предпринимательства в целом* (Е. М. Примаков «Мир без России? К чему ведет политическая близорукость»); в) тенденция: *Сейчас же преобладает логика минимизации расходов, однако и эта линия проводится весьма непоследовательно* («Неудавшийся секвестр»); д) Жизнь (судьба): *Линия его жизни – на удивление ломаная, просят на язык однокоренные слова: разлом, перелом, порою даже – надлом* (С. Б. Рассадин «Книга прощаний. Воспоминания о друзьях и не только о них»); *Такая линия подошла: оплошал – прохворал. Бог обидел – пропился!* (С. Т. Семенов «Алексей заводчик»); е) поведение: *Здесь для меня существует лишь одна линия поведения – остаться собой* (Р. Карасти «Письма заложникам»); ж) банковский продукт (кредитная линия, бюджетная линия, линия рынка ценных бумаг): Са-

мыми востребованными у представителей малого и среднего бизнеса сегодня являются следующие продукты: разовый кредит, невозобновляемая и возобновляемая кредитная линия (П. Александров «Банки для бизнеса»).

Семантика слова *линия* в русском языковом сознании обладает богатым образно-метафорическим потенциалом, который включает в себе множество сочетаний, характеризующихся такими значимыми когнитивными признаками, как незамкнутость, динамизм, отделение (ограничение), непрерывность, протяженность, направленность, последовательность, отличающими прототипический когнитивный образ линии от других пространственных номинаций. Семантическая деривация изучаемого словесного знака происходила путем семантической транспозиции, когда исходное значение подвергается переосмыслению, а объем семного состава расширяется за счет идиоматизации одного из первоначальных названных выше когнитивных признаков, составляющих импликационный потенциал вторичных номинаций, в результате перехода в другую тематическую сферу. Так появились все вторичные переносные значения изучаемой лексической единицы, что отражает эволюцию процесса познания окружающего мира.

Список использованных источников

1. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке. М. : Наука, 1990. 106 с.
2. Колшанский Г. В. Логика и структура языка. М. : Высш. шк., 1965. 240 с.
3. Frege G. On Sense and Reference. Translations from Philosophical Writings of Gottlib Frege. Oxford, 1952. P. 56–78.
4. Лайонз Дж. Лингвистическая семантика. М. : Языки славянской культуры, 2003. 400 с.
5. Greimas A.-J. Semantique structural Reseach de Metode. Paris, 1966. 262 p.
6. Гак В. Г. К проблеме гносеологических аспектов семантики слова // Вопросы описания лексико-семантической системы языка. Ч. 1, М., 1971. С. 104–110.
7. Гак В. Г. К проблеме соотношения языка и действительности // Вопросы языкознания. 1972. № 5. С. 12–23.
8. Гак В. Г. Языковые преобразования. М. : Языки русской культуры, 1998. 768 с.
9. Уфимцева А. А. Слово в лексико-семантической системе языка. М. : Наука, 1968. 272 с.
10. Уфимцева А. А. Лексическое значение: принцип семиологического описания. М. : Едиториал УРСС, 2002. 240 с.
11. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М. : Языки русской культуры, 1999. 896 с.
12. Кубрякова Е. С. О когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный» // Вест-

ник Воронежского госуниверситета. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. Вып. 1. С. 4–10.

13. Кубрякова Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1 (001). С. 6–17.
14. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип причинности // Язык и наука к. 20 века. М. : Изд-во РГГУ, 1996. С. 35–73.
15. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. М. : Языки русской культуры, 1997. 824 с.
16. Кибрик А. Е. Лингвистические постулаты // Механизмы вывода и переработки знаний в системе понимания языка. Труды по искусственному интеллекту. Ученые записки Тартуского университета. 1983. Вып. 621. С. 24–39.
17. Болдырев Н. Н. Инварианты и прототипы в системной и функциональной категоризации английского глагола // Проблемы функциональной грамматики: Семантическая инвариантность / вариативность. СПб. : Наука, 2003. С. 57–74.
18. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж : Истоки, 2001. 191 с.
19. Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. М. : Прогресс, 1988. С. 12–52.
20. Лангакер Р. Когнитивная грамматика. М. : ИНИОН АН СССР, 1992. 56 с.
21. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика. Тамбов : Изд-во Тамбов. ун-та, 2000. 123 с.
22. Топорова В. М. Основы когнитивной лексикологии. Сопоставительно-семантический анализ геометрических номинаций. Вып. 2. Воронеж : Изд-во ВГУ, 2003. 22 с.
23. Словарь современного русского литературного языка / под ред. К. С. Горбачевича. Т. 9. М., СПб. : Наука, 2008. 664 с.
24. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. Т. 2. М. : Русский язык, 1986. 736 с.
25. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М. : Азъ, 1996. 928 с.
26. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. М. : Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1938. 523 с.
27. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М. : АСТ, 2001. 992 с.
28. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. Т. 2. М. : Прогресс, 1986. 672 с.
29. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь русского языка : в 2 т. Т. 1. СПб. : Полиграфслужба, 2005. 432 с.
30. Этимологический словарь русского языка / под ред. Н. М. Шанского. М. : Русский язык, 1999. 624 с.

31. Стернин И. А., Саломатина М. С. Семантический анализ слова в контексте. Воронеж : Истоки, 2011. 150 с.

Поступила 13.09.2019;
принята к публикации 27.09.2019.

Об авторах

Бардамова Екатерина Александровна, доцент кафедры русского языка и общего языкознания ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Д. Банзарова» (670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, д. 24 А), доктор филологических наук, bardam_k@mail.ru

Молонова Людмила Бимбаевна, доцент кафедры русского языка ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирский университет технологий и управления» (670013, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Ключевская, д. 40 В, стр. 1), кандидат филологических наук, liudmila.molonova@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Бардамова Екатерина Александровна – научное руководство; подготовка основного варианта текста; апробирование результатов на материале Национального корпуса русского языка.

Молонова Людмила Бимбаевна – анализ полученных результатов, оформление примеров.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Kolshansky G.V. An objective picture of the world in knowledge and language. Moscow, Science, 1990. 106 p. (In Russ.)
2. Kolshansky V.G. Logic and structure of language. Moscow, Science, 1965. 240 p. (In Russ.)
3. Frege G. On Sense and Reference. Translations from Philosophical Writings of Gottlob Frege. Oxford, 1952. P. 56–78.
4. Lyons J. Linguistic semantics. Moscow, Languages of Slavic culture, 2003. 400 p. (In Russ.)
5. Greimas A-J. Semantique structural Research de Methode. Paris, 1966. 262 p.
6. Gack V.G. To the problem of epistemological aspects of word semantics. *Voprosy opisaniya leksiko-semanticheskoy sistemy yazyka* = Questions of description of the lexical-semantic system of language. Part 1. Moscow, 1971. P. 104–110. (In Russ.)
7. Gack V.G. To the problem of correlation of language and reality. *Voprosy yazykoznaniiya* = Questions of language-knowledge. 1972; 5: 12–23. (In Russ.)
8. Gack V.G. Language transformations. Moscow, Languages of Russian culture, 1998. 768 p. (In Russ.)
9. Ufimtseva A.A. The word in the lexical-semantic system of language. Moscow, Science, 1968. 272 p. (In Russ.)

10. Ufimtseva A.A. The lexical meaning: the principle of semiological description. Moscow, Editorial URSS, 2002. 240 p. (In Russ.)

11. Arutyunova N.D. Language and the world of man. Moscow, Languages of Russian culture, 1999. 896 p. (In Russ.)

12. Kubryakova E.S. On cognitive linguistics and semantics of the term “cognitive”. *Vestnic Voronezhskogo iniverciteta. Serya Linguistica i meghculturalnaya communicatsya* = Bulletin of the Voronezh State University. Series Linguistics and Intercultural Communication. 2001; 1: 4–10. (In Russ.)

13. Kubryakova E.S. About the installations of cognitive science and actual problems of cognitive linguistics. *Voprosy kognitivnoy linguistiki* = Questions of cognitive linguistics. 2004; 1 (001): 6–17. (In Russ.)

14. Stepanov Yu.S. Alternative world, discourse, fact and causality principle. *Yazyk i nauka k. XX veka* = Language and science of the 20th century. Moscow, Publishing house of the Russian State Humanitarian University, 1996. P. 35–73. (In Russ.)

15. Stepanov Yu.S. Constants. Dictionary of Russian Culture. Moscow, Languages of Russian culture, 1997. 824 p. (In Russ.)

16. Kibrik A.E. Linguistic postulates. Mechanisms for the withdrawal and processing of knowledge in the system of understanding the language. Proceedings on artificial intelligence. *Uchenye zapiski Tartuskogo universiteta* = Scientific notes of the State University of Tartu. 1983. Vol. 621. P. 24–39. (In Russ.)

17. Boldyrev N.N. Invariants and prototypes in the systemic and functional categorization of the English verb. Problems of functional grammar: Semantic invariance / variability. St. Petersburg, Science, 2003. P. 57–74. (In Russ.)

18. Popova Z.D., Sternin I.A. Essays on Cognitive Linguistics. Voronezh, Sources, 2001. 191 p. (In Russ.)

19. Lakoff J. Thinking in the mirror of classifiers. *Novoe v zarubeznoy linguistike* = New in foreign linguistics. Vol. 23. Cognitive aspects of language. Moscow, Progress, 1988. P. 12–52. (In Russ.)

20. Langaker R. Cognitive grammar. Moscow, Institute of Scientific Information for Social Sciences Academy of Sciences, 1992. 56 p. (In Russ.)

21. Boldyrev N.N. Cognitive semantics. Tambov, TSU Publ., 2000. 123 p. (In Russ.)

22. Toporova V.M. Basics of cognitive lexicology. Comparative-semantic analysis of geometric nominations. Vol. 2. Voronezh, VSU Publ., 2003. 22 p. (In Russ.)

23. Dictionary of Modern Russian Literary Language / ed. K.S. Gorbachevich. Vol. 9. Moscow, St. Petersburg, Science, 2008. 664 p. (In Russ.)

24. Dictionary of the Russian Language: in 4 vol. / Ed. A.P. Evgenieva. Vol. 2. Moscow, Russian Language, 1986. 736 p. (In Russ.)

25. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Explanatory Dictionary of the Russian Language. Moscow, Az, 1996. 928 p. (In Russ.)

26. Ushakov D.N. Explanatory Dictionary of the Russian Language. Moscow, State Publishing House of Foreign and National Dictionaries, 1938. 523 p. (In Russ.)

27. Dal V.I. Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language. Moscow, AST, 2001. 992 p. (In Russ.)

28. Fasmer M. Etymological Dictionary of the Russian Language: in 4 vol. T. 2 Moscow, Progress, 1986. 872 p. (In Russ.)

29. Chernykh P.Ya. Historical and Etymological Dictionary of the Russian Language: in 2 vol. T. 1. St. Petersburg, Polygraphusluga, 2005. 432 p. (In Russ.)

30. Etymological Dictionary of the Russian Language. Ed. N.M. Shansky. Moscow, Russian Language, 1999. 624 p. (In Russ.)

31. Sternin I.A., Salomatina M.S. Semantic analysis of the word in context. Voronezh, Sources, 2011. 150 p. (In Russ.)

About the authors:

Ekaterina A. Bardamova, Associate Professor, Department of Russian Language and General Linguistics, Buryat State University named after D. Banzarov (24-a Smolin St., Ulan-Ude, 670000, Russia), Dr. Sci. (Philology), bardam_k@mail.ru

Lyudmila B. Molonova, Associate Professor, Department of Russian language, East Siberian University of Technology and Management (40-v / 1 Klyuchevskaya St., Ulan-Ude, 670013, Russia), Ph.D. (Philology), liudmila.molonova@yandex.ru

Contribution of the authors:

Ekaterina A. Bardamova – scientific management; preparation of the main version of the text; testing the results on the material of the National Corpus of the Russian Language.

Lyudmila B. Molonova – analysis of the results; design examples.

*Submitted 13.09.2019;
revised 27.09.2019.*

*All authors have read and approved
the final manuscript.*

УДК 81-26.347.78.034

Грамматические трансформации при переводе сравнений оригинального текста романа Джека Лондона «Мартин Иден» на русский язык

М. С. Выхрыстюк^{1*}, Т. Ю. Никитина^{1}, М. М. Паршукова^{2***}**

¹Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Россия

²Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, Россия

*margaritavv@mail.ru, **t.y.nikitina@utmn.ru, ***pmm1987@mail.ru

Введение: в статье выполнен сравнительный анализ способов грамматической трансформации при переводе сравнений оригинального текста романа Джека Лондона «Мартин Иден» на русский язык двумя переводчиками: Е. Д. Калашниковой и Р. Облонской. Исследование построено на выявлении особенностей различных видов грамматической трансформации, позволяющей выявить степень идентичности и расхождения перевода форм слов, грамматических конструкций в двух переводах оригинала текста на русский язык.

Материалы и методы: материалом настоящего исследования стали оригинальный текст романа Джека Лондона «Мартин Иден» и его переводные издания под редакцией Е. Д. Калашниковой и Р. Облонской. В ходе анализа способов морфологической и синтаксической трансформации при переводе сравнений были интегрированы функционально-стилистические и сравнительно-сопоставительные методы.

Результаты исследования: несмотря на то, что оба переводчика пытались максимально сохранить структуру оригинального текста, в процессе анализа способов грамматической трансформации при переводе сравнений оригинального текста романа на русский язык двумя разными переводчиками были выявлены значительные расхождения в переводах.

Обсуждение и заключение: грамматические трансформации на страницах переводных изданий романа Джека Лондона «Мартин Иден» встречаются довольно часто. Из трех типов грамматической замены переводчики чаще всего использовали замену форм частей речи. В русскоязычных изданиях переводчики старались сохранить морфологические и синтаксические особенности текста оригинала, но вместе с тем они сумели привнести в него индивидуальность, тем самым выразить свое видение сюжета произведения.

Ключевые слова: грамматические трансформации, перевод художественного текста, сравнения.

Благодарности: авторы выражают благодарность анонимному рецензенту.

Grammatical transformations when translating comparisons of the original text of Jack London's novel "Martin Eden" into Russian

M. S. Vykhrystyuk^{a*}, T. Yu. Nikitina^{a**}, M. M. Parshukova^{b***}

^aTyumen State University, Tyumen, Russia

^bUgra State University, Khanty-Mansiysk, Russia

*margaritavv@mail.ru, **t.y.nikitina@utmn.ru, ***pmm1987@mail.ru

Introduction: the article provides a comparative analysis of the ways of grammatical transformation when translating comparisons of the original text of Jack London's novel "Martin Eden" into Russian by two translators E. D. Kalashnikova and R. Oblonskaya. The study is based on identifying the features of various types of grammatical transformation, which allows to identify the degree of identity and discrepancy in the translation of word forms, grammatical constructions in two translations of the original text into Russian.

Materials and Methods: the material of this study was the original text of Jack London's novel Martin Eden and its translated editions edited by E. D. Kalashnikova and R. Oblonskaya. During the analysis of morphological and syntactic transformation methods during the translation of comparisons, functional-stylistic and comparative methods were integrated.

Results: despite the fact that both translators tried to preserve the structure of the original text as much as possible, during the analysis of grammatical transformation methods when translating comparisons of the original text of the novel into Russian by two different translators, significant differences were found in the translations.

Discussion and Conclusion: grammatical transformations on the pages of translated editions of Jack London's novel Martin Eden are quite common. Of the three types of grammatical replacement, translators most often used the replacement of the forms of parts of speech. In Russian-language publications, translators tried to preserve the morphological and syntactic features of the original text, but at the same time they managed to bring personality to it, thereby expressing their vision of the plot of the work.

Key words: grammatical transformations, translation of literary text, comparisons.

Acknowledgments: the authors would like to thank an anonymous reviewer.

Введение

При переводе иностранного текста на русский язык переводчик всегда стремится максимально близко к тексту передать замысел автора.

Перед переводчиками романа Джека Лондона «Мартин Иден» на русский язык также стояла задача как можно точнее с сохранением авторского замысла посредством языка передать содержание романа, раскрыть авторский замысел. Для этого ими были использованы приемы грамматических трансформаций, в число которых входят замены грамматических форм слов, синтаксическое уподобление, объединение и членение предложений.

Актуальность проблемы обусловлена следующими факторами: во-первых, возрастающим интересом лингвистов к когнитивным и прагматическим факторам функционирования языка; во-вторых, сравнение как средство образности и выразительности до сих пор не имеет ни в языкознании, ни в литературоведении однозначного статуса, что обусловлено неполнотой изучения способов его перевода в отечественном и зарубежном языкознании.

Обзор литературы

Язык как средство передачи информации и оценки ее, а также способы передачи информа-

ции привлекают внимание многих отечественных и зарубежных ученых-исследователей.

Трансформационная теория перевода берет свое начало с грамматической трансформации, основанной на рассмотрении правил перевода синтаксических конструкций, характеризующихся общностью основных логико-синтаксических связей лексем. Теоретическое осмысление сравнений началось в советском языкознании в 60-е гг. XX в. Будучи одним из самых частотных стилистических приемов, сравнение быстро стало объектом внимания многих ученых: В. В. Виноградова [1], А. А. Потебни [2], Ю. С. Степанова [3], К. А. Долинина [4]. В зарубежном языкознании сравнения изучали А. Ortony [5], Ch. Fromilhague [6], Н. Bredin [7], М. Gotti [8] и др. Известны труды о структуре сравнений в русском языке (И. Б. Голуб [9]), принадлежности сравнения к средствам образности и выразительности (Н. П. Потоцкая [10]) или к стилистическим приемам (М. П. Брандес [11]), схожести сравнения с метафорой (С. И. Буглак [12]) и др.

Сопоставление сравнений в русском и английском текстах романа Джека Лондона «Мартин Иден» ранее в науке не было представлено, тогда как изучение их языковой природы, струк-

туры, способов введения в канву текста, а также исследование особенностей перевода на русский язык могут дать новый материал для решения многих вопросов в области стилистики, культуры речи и филологического анализа текста.

Материалы и методы

Материалом изучения послужили оригинальный текст романа Джека Лондона «Мартин Иден»¹ и его переводные издания под ред. Е. Д. Калашниковой² и Р. Облонской³.

В ходе анализа языка художественного текста были интегрированы функционально-стилистические и сравнительно-сопоставительные методы: 1) *целенаправленной выборки* – при сборе языкового материала; 2) *описательный* – при описании наблюдений над структурными и семантическими особенностями сравнений в русском и английском языках; 3) *сопоставительный* – при сопоставлении классификации сравнений по структурно-семантическому признаку в исследуемых источниках; 4) *статистический* – при выявлении количественного состава изучаемых единиц. В процессе изучения и описания материала были использованы следующие приемы: наблюдение, систематизация и обобщение материала, прием семантической интерпретации; компонентного анализа.

Результаты исследования

Основной задачей переводчика является максимально близко к тексту передать авторский замысел, учитывая при этом культурно-лингвистические возможности языка. По возможности авторы оставляют синтаксическую единицу неизменной, такой прием называется *синтаксическим уподоблением*.

Синтаксическое уподобление – один из видов грамматической трансформации, при котором синтаксическая структура оригинального текста преобразуется в аналогичную структуру в переводном языке. Такой вид трансформации уместен, если в обоих языках – оригинальном и переводном – существуют похожие синтаксические структуры. Синтаксическое уподобление может быть представлено полным соответствием количества языковых единиц и порядком их расположения в оригинале и переводе. Обычно применение синтаксического уподобления приводит к изменениям структурных компонентов.

¹ London, Martin Eden: 100th Anniversary Collection. Sea Wolf Press Copyright published in USA, 2014. 444 p. Далее при цитировании иллюстративного материала будет указываться только страница (р.).

² Лондон Дж. Мартин Иден : пер. с англ. Е.Д. Калашниковой. М. : Просвещение, 1986. 303 с. Далее при цитировании иллюстративного материала будет указываться только год издания и страница (1986, с.).

³ Лондон Дж. Мартин Иден : пер. с англ. Р. Облонской. М. : Э, 2018. 416 с. Далее при цитировании иллюстративного материала будет указываться только год издания и страница (2018, с.).

Например, при переводе текста с английского на русский могут опускаться служебные слова, артикли, глаголы-связки, возможны изменения форм слов. По структуре синтаксическое уподобление можно разделить на следующие группы:

1. **Уподобление, выраженное сравнительным оборотом.** Данный вид трансформации для переводчиков не представляет особой сложности, так как все оригинальные предложения можно перевести, не изменяя структуру сравнения. Так, например, предложение ... *he lurched away like a frightened horse* ... (р. 5) Е. Д. Калашникова и Р. Облонская перевели почти одинаковым образом: ... *он отпрянул как испуганный конь* (1986, с. 5), ... *вдруг в страхе отпрянул, точно испуганная лошадь* ... (2018, с. 7). Авторы перевели сравнение структурами, выраженными сравнительными оборотами, а использование синонимов при переводе не искажает суть самого высказывания. В другом предложении ... *in the eyes there was an expression such as wild animals betray when they fear the trap* (р. 5) обе переводчицы заменили форму множественного числа имени существительного на форму единственного числа: 1) ... *в этом взгляде все еще была тревога, как у дикого животного, опасющегося западни* (1986, с. 6); 2) ... *взгляд настороженный, словно у дикого зверя, когда он чует ловушку* (2018, с. 8), что является более подходящим: авторы, сравнивая Мартина Идена с одним напуганным животным, акцентируют внимание на том, что в этой незнакомой обстановке в кругу членов семьи Руфь Мартин чувствовал себя одиноко, испытывал неуверенность и страх.

Несмотря на то, что в большинстве случаев переводчики старались переводить сравнительный оборот сравнительным оборотом, все же есть ряд исключений. Так, сравнение в предложении *He saw her hand coming out to his, and she looked him straight in the eyes as she shook hands, frankly, like a man* (р. 9) Р. Облонская переводит дословно, употребляя сравнительный оборот *будто мужчина*: *Девушка протянула руку и, прямо глядя ему в глаза, просто, будто мужчина, обменялась с ним рукопожатием* (2018, с. 11), а Е. Д. Калашникова применила замену, добавив прилагательное: *Он заметил, как прямо смотрела она ему в глаза во время крепкого, совсем мужского рукопожатия* (1986, с. 7), посчитав, что словосочетание будет более уместным, так как оно смягчает грубое сравнение Руфи с мужчиной. Предложение *Remained the bedroom, small as the one occupied by Martin* (р. 207) Е. Д. Калашникова перевела как *Спальня была так же мала, как и комната, занимаемая Мартином* (1986, с. 134), у Р. Облонской читаем: *Оставалась спальня, такая же крохотная, как комнатка Мартина* (2018, с. 196). Первая пе-

реводчица использовала прием синтаксического уподобления, вторая – замену. Р. Облонская опускает причастие *occupied*.

2. **Уподобление, выраженное придаточным сравнительным в составе сложноподчиненного предложения.** Предложение ... *as if the level floors were tilting up and sinking down to the heave and lunge of the sea*» (p. 4) авторы перевели без изменения его структуры: ... *словно пол под ним опускался и поднимался на морской волне, он шел за своим спутником* (1986, с. 5); ... *словно этот ровный пол то, кренясь, взмывал на волне, то ухал вниз* (2018, с. 7). В примере ... *and settled back slightly from the edge of the chair, holding tightly to its arms with his hands, as if it might get away from him and buck him to the floor* (p. 12) находим разногласия в переводе: Р. Облонская дает точный перевод: *Ему полегчало, он сел поудобнее, только сжал ручки кресла, словно оно могло взбрыкнуть и сбросить его на пол* (2018, с. 14), а Е. Д. Калашникова добавляет в это сложное предложение еще одну предикативную часть *словно опасался*: ... *глубже уселся в кресло, продолжая, однако, крепко держаться за ручки, словно опасался, что оно уйдет из-под него и не шлепнется на пол* (1986, с. 10), показывая нервное состояние Мартина Идена при посещении дома Морзов.

3. **Уподобления, выраженные сравнительными конструкциями, вводимыми в канву предложения глаголами *appear, seem, liken, remind*.** В подобных конструкциях авторы стараются сохранить структуру предложения и переводят сравнительные глаголы эквивалентами русского языка. Так, предложение *He could not express what he felt, and to himself he likened himself to a sailor; in a strange ship, on a dark night, groping about in the unfamiliar running rigging* (p. 15) Р. Облонская представляет как буквальный перевод: *Не смог он выразить свои чувства – и представился себе матросом, что оказался темной ночью на чужом корабле и никак не разберется ощупью в незнакомом такелаже* (2018, с. 16), а Е. Д. Калашникова – сравнительным оборотом с союзом *точно*: *Он чувствовал себя, точно матрос на чужом судне, который темною ночью путается в незнакомой оснастке* (1986, с. 11). Возможно, таким образом переводчица хотела показать чувство смятения Мартина Идена на званом ужине семьи Морзов.

4. **Уподобления, выраженные сложными словами, состоящими из двух частей.** В предложении *He wondered if there was soul in those steel-gray eyes ...* (p. 41) Е. Д. Калашникова и Р. Облонская перевели сравнение *steel-gray eyes*, используя подобную же сложную структуру в русском языке: *Он спрашивал себя, видна ли душа в этих иссиня-серых глазах ...* (1986, с. 27),

Интересно, видна ли душа в этих серо-стальных глазах ... (2018, с. 39). Предложение ... *you pig-headed Dutchman* (p. 173) Е. Д. Калашникова перевела следующим образом: *Голландский боров* (1986, с. 112), заменяя сложное существительное прилагательным, а Р. Облонская при переводе использовала экспрессивное выражение: *Тебя бы эдак, тебя, чертова немчура!* (2018, с. 162).

5. **Уподобления сравнений, выраженных именами существительными в родительном падеже.** Структура родительного падежа (*possessive case*) в английском языке, выраженная отношением существительных с частицей *of*, и при переводе отражается структурой родительного же падежа: *They were the lips of a fighter and of a lover* (p. 142): *Это были губы воина и любовника* (1986, с. 28) и *У него губы бойца и любовника* (2018, с. 40); *They were lips of pure spirit* (p. 67): *Это были уста бесплотного духа* (1986, с. 45), *То были уста непорочной души ...* (2018, с. 63). В следующем примере ... *he saw Ruth's clear, luminous eyes, like a saint's ...* (p. 56) перевод в двух русскоязычных изданиях расходится. Р. Облонская переводит данное предложение, придерживаясь его оригинальной структуры: *Совсем рядом с дерзкими вызывающими глазами этой девушки сияли ему из не постижимых глубин непорочности ясные лучистые, точно у святой, глаза Руфи* (2018, с. 56). Е. Д. Калашникова же, чтобы привлечь внимание читателя к глазам Руфи, заменяет сравнение ярким уточнением: ... *Мартин увидел вдруг лучезарные, ясные глаза Руфи, глаза святой ...* (1986, с. 40).

6. **Уподобление, выраженное именем прилагательным в сравнительной степени.** В вариантах перевода предложения ... *seemed somehow to be more alive than Mr. Morse and his cronny, Mr. Butler* (p. 117) сравнение представлено именем прилагательным в сравнительной степени: *В них, казалось ему, было куда больше жизни, чем в мистере Морзе и его друге мистере Бэтлере* (1986, с. 76), ... *но почему-то казалось, они много ближе к жизни, чем мистер Морз и его приятель Батлер* (2018, с. 109). Перевод сравнения другого предложения: *The two fighters were greater brutes than they* (p. 149) представлен соответственно вариантами: *Перед ними боролись два зверя, более свирепые, чем они сами* (1986, с. 96), *Эти двое оказались еще более жестокими, чем они сами* (2018, с. 139). Синтаксические уподобления степени сравнения прилагательных Е. Д. Калашникова и Р. Облонская перевели на русский язык прилагательными в сравнительной степени *больше, ближе, более жестокими, более свирепыми*. В следующем примере ... *and decided that his was better, far better, than the average* (p. 214) Р. Облонская полностью сохраняет структуру предложения: ... *и решил, что его*

мелочишки лучше среднего уровня, куда лучше – и однако их не покупали (2018, с. 201), а Е. Д. Калашникова изменяет структуру предложения, у нее главным героем становится Мартин Иден, а не его работы: *Он по-прежнему находил, что сам пишет гораздо лучше* (1986, с. 139).

7. **Уподобления, выраженные синтаксической конструкцией с союзами *as... as*.** В синтаксических конструкциях с союзами *as... as* авторы стараются сохранить структуру предложения и переводят сравнительные глаголы эквивалентами русского языка с союзами *так... как*. Так, предложение *... and an ambition as big as your love and as futile as your ignorance* (p. 12) переводчиками представлено одинаковыми конструкциями: *Самолюбие такое же сильное, как твоя любовь, и такое же безнадежное, как твое невежество* (1986, с. 78) и *... и мечта, огромная, как эта любовь, и бесплодная, как твое невежество* (2018, с. 113). Однако сравнение в предложении *And I have been as blind as a bat!* (p. 193) переводятся по-разному: Е. Д. Калашникова для наибольшей экспрессивности предлагает буквальный перевод: *Значит, я был слеп, как летучая мышь!* (1986, с. 125), а Р. Облонская же опускает сравнение и заменяет его конструкцией: *Эх я, слепой крот!* (2018, с. 7).

8. **Уподобления со сложными прилагательными с формантом *like*.** Предложения с формантом *like* переводчики представляют по-разному. Например, в предложении *He slept seven hours of heavy, animal-like sleep* (p. 5) Е. Д. Калашникова заменяет существительное с данным формантом именем прилагательным: *Он проспал семь часов тяжелым животным сном* (1986, с. 103), а Р. Облонская использует существительное в родительном падеже: *Он спал семь часов тяжелым сном животного* (2018, с. 150). В следующем примере сравнение *animal-like eyes* в предложении *... the large features and burning, animal-like eyes of Cheese-Face* (p. 145) Е. Д. Калашникова представляет существительным в родительном падеже: *И горящие как у зверя глаза»* (1986, с. 94), а Р. Облонская – прилагательным: *... виделись ему крупные черты, горящие звериные глазки Чурбана* (2018, с. 136).

9. **Уподобления в виде сравнений, выраженных именами существительными в творительном падеже.** Предложение *... a scant five feet four, greasy-featured, with the chest of a squat* (p. 219) оба переводчика перевели одинаково, используя родительный падеж: *И рядом маленького квадратного человечка с обрюзгшей физиономией и грудной клеткой кузнеца* (1986, с. 142), *... грудная клетка точно у коренастого кузнеца-коротышки ...* (2018, с. 208). При переводе данных конструкций расхождений выявлено не было. Возможно потому, что в языке сложно по-

добрать структуры, способные заменить родительный падеж в сравнительных конструкциях.

10. **Уподобления, выраженные, отрицательными сравнениями.** В предложении *What you want is the magnificent abandon of life, the great free souls, the blazing butterflies and not the little gray moths* (p. 305) Джек Лондон использует сравнение с отрицанием, которое в переводных изданиях сохраняется: *А вам нужна великая, самозабвенная любовь, вам нужна свободная душа, сверкающий красками мотылек, а не серая моль* (1986, с. 200), *Вам нужно великолепное бесстрашие перед жизнью, души крупные и свободные, ослепительно яркие бабочки, а не какая-то серенькая моль* (2018, с. 291). Возможно, переводчики в своих изданиях хотят сделать акцент именно на отрицании, придавая с помощью него большую экспрессию высказыванию.

Обсуждение и заключения

Анализ приемов грамматической трансформации при переводе сравнений оригинального текста романа Джека Лондона «Мартин Иден» на русский язык Е. Д. Калашниковой и Р. Облонской позволил выявить расхождения в переводах сравнений.

Общее количество сравнений, при переводе которых авторы использовали грамматическое уподобление, – 309, из них 186 были переведены авторами одинаково, в остальных случаях переводчиками были использованы другие виды трансформации. Е. Д. Калашниковой грамматическое уподобление было использовано при переводе 249 единиц сравнения, а Р. Облонской – 244. Отсюда следует вывод о том, что при максимально достоверном переводе текста романа все же между способами перевода сравнительных конструкций находим существенные различия. Согласно грамматической трансформации переводной роман под ред. Е. Д. Калашниковой является более близким к оригинальному тексту романа, чем переводной текст Р. Облонской.

Список использованных источников

1. Виноградов В. В. О языке художественной прозы. М. : Наука, 1980. 358 с.
2. Потемня А. А. Теоретическая поэтика // Серия: Классика литературной науки / сост., автор вступ. ст. и коммент. А. Б. Муратов. М. : Высш. шк., 1990. 344 с.
3. Степанов Ю. С. Французская стилистика в сравнении с русской. М. : URSS, 2009. 354 с.
4. Долинин К. А. Интерпретация текста: французский язык : учеб. пособие. 4-е изд. М. : КомКнига, 2010. 304 с.
5. Ortony A. The role of similarity in similes and metaphors. Cambridge : Cambridge University Press, 1979. P. 342–356.

6. Fromilhague Ch. Les figures de style. Paris : Nathan, 1995. 128 p.
7. Bredin H. Comparisons and similes. *Lingua*, 1998. P. 67–78.
8. Gotti M. Specialized Discourse. Linguistic Features and Changing Conventions. Bern : Peter Lang, 2003. 354 p.
9. Голуб И. Б. Стилистика русского языка. 3-е изд. испр. М. : Рольф, 2001. 448 с.
10. Потоцкая Н. П. Стилистика современного французского языка. М. : Высш. шк., 1974. 247 с.
11. Брандес М. П. Стилистика текста. Теоретический курс : учеб. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Прогресс-Традиция ; ИНФРА, 2004. 416 с.
12. Буглак С. И. Соотношение сравнения и метафоры в английском языке. Филология и искусствоведение // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: филология и искусствоведение. 2011. № 4. С. 90–94.

*Поступила 05.08.2019;
принята к публикации 12.09.2019*

Об авторах:

Выхрыстюк Маргарита Степановна, профессор кафедры русского языка и литературы, Тобольский педагогический институт им. Д. И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета (626150, Россия, г. Тобольск, ул. Знаменского, д. 18), доктор филологических наук, margaritavv@mail.ru

Никитина Татьяна Юрьевна, заведующая кафедрой филологического образования, Тобольский педагогический институт имени Д. И. Менделеева (филиал) ФГАОУ ВО (филиал) «Тюменский государственный университет» (626150, Россия, г. Тобольск, ул. Знаменского, д. 58), кандидат филологических наук, t.y.nikitina@utmn.ru

Паршукова Мария Михайловна, аспирант кафедры русского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет» (628007, Россия, г. Ханты-Мансийск, ул. Чехова, д. 13), pmm1987@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Выхрыстюк Маргарита Степановна – научное руководство, подготовка начального варианта текста, теоретический анализ литературы по проблеме исследования, стилистическая и корректорская правка текста.

Никитина Татьяна Юрьевна – сбор данных, анализ полученных результатов, обеспечение ресурсами, критический анализ и доработка текста.

Паршукова Мария Михайловна – английский вариант иллюстраций, перевод примеров на русский язык, сбор материала, анализ полученных результатов, анализ материала.

*Все авторы прочитали и одобрили
окончательный вариант рукописи.*

References

1. Vinogradov V.V. About the language of fiction. Moscow, Science, 1980. 358 p. (in Russ.)
2. Potebnya A.A. Theoretical poetics. *Seriya: Klassika literaturnoy nauki* = Series: Classics of literary science, author of introductory article and comments. A.B. Muratov. Moscow, Higher school, 1990. 344 p. (in Russ.)
3. Stepanov Yu.S. French stylistics in comparison with Russian. Moscow, URSS, 2009. 354 p. (in Russ.)
4. Dolinin K.A. Text interpretation: French: Tutorial. Ed. 4th. Moscow, KomKniga, 2010. 304 p. (in Russ.)
5. Ortony A. The role of similarity in similes and metaphors. Cambridge, Cambridge University Press, 1979. P. 342–356.
6. Fromilhague Ch. Les figures de style. Paris, Nathan, 1995. 128 p.
7. Bredin H. Comparisons and similes. *Lingua*, 1998. P. 67–78.
8. Gotti M. Specialized Discourse. Linguistic Features and Changing Conventions. Bern, Peter Lang, 2003. 354 p.
9. Golub I.B. Stylistics of the Russian language. 3rd ed. correct Moscow, Rolf, 2001. 448 p. (in Russ.)
10. Pototskaya N.P. Stylistics of the modern French language. Moscow, Higher School, 1974. 247 p. (in Russ.)
11. Brandes M.P. Text Stylistics. Theoretical course: Textbook. 3rd ed., Revised, and ext. Moscow, Progress Tradition; INFRA, 2004. 416 p. (in Russ.)
12. Buglak S.I. The relation of comparison and metaphor in the English language. *Philology and art history. Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedeniye* = Bulletin of the Adyge State University. Series 2: Philology and Art history. 2011; 4: 90–94. (in Russ.)

*Submitted 05.08.2019;
revised 12.09.2019.*

About the authors:

Margarita S. Vykhrystyuk, Professor, Department of Philological Education, Tobolsk Pedagogical Institute D.I. Mendeleev FGAOU IN (branch) «Tyumen State University» (58 Znamensky St., Tobolsk, 626150, Russia), Dr. Sci. (Philology), margaritavv@mail.ru

Tatyana Yu. Nikitina, Head of the Department of Philological Education, Tobolsk Pedagogical Institute D.I. Mendeleev FGAOU IN (branch) «Tyumen State University» (58 Znamensky St., Tobolsk, 626150, Russia), Ph.D. (Philology), t.y.nikitina@utmn.ru

Maria M. Parshukova, Postgraduate, Department of the Russian Language and Literature, Ugra State University (13 Chekhov St., 628007, Khanty-Mansiysk, 628007, Russia), pmm1987@mail.ru

Contribution of the authors:

Margarita S. Vykhrystyuk – scientific management, preparation of the initial version of the text, theoretical analysis of the literature on the research problem, stylistic and proofreading of the text.

Tatyana Yu. Nikitina – data collection, analysis of the results, providing resources, critical analysis and revision of the text.

Maria M. Parshukova – English version of illustrations, translation of examples into Russian, collection of analysis of the results, analysis of the material.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 808.2-085

**Регулятивная функция
редуцированных императивных конструкций в русском языке**

Э. А. Казимова

*ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»,
г. Махачкала, Россия
Kazimovaelza@mail.ru*

Введение: в статье рассматриваются особенности дискурсивного употребления редуцированных языковых единиц в русском языке. Обращается внимание на способность нулевых словоформ с императивной семантикой не только определять содержание и результат диалогического дискурса, но и влиять на участников интеракции, то есть регулировать их поведение. В этой связи редуцированным единицам присваивается статус основных регулятивов коммуникативного события.

Материалы и методы: в исследовании использовался метод контекстуального и семантико-прагматического анализа, направленный на выявление особенностей использования в дискурсе редуцированных конструкций.

Результаты исследования: многие синтаксические явления, характерные для письменного языка, практически не встречаются в устном общении. Особенности устной диалогической речи не всегда отражаются в письменном языке. Редуцированные (материально не выраженные) языковые единицы в дискурсе могут оказаться более значимыми, чем материально выраженные. Результаты исследования вносят определенный вклад в разработку недостаточно изученных вопросов теории коммуникации, а также способствуют изучению стратегии и тактики непосредственного межличностного общения.

Обсуждение и заключения: изучение языковых явлений в коммуникативно-прагматическом аспекте дает полное представление о фактах, не всегда замечаемых лингвистами при использовании структурно-семантического подхода к исследованию. Модель дискурса с усеченными реактивными или иницирующими императивами более динамична, диалогична, пунктирна, эмоциональна, результативна, характеризуется большей интенсивностью.

Ключевые слова: дискурс, редукция, регулятивная функция, побуждение, императив.

**Regulatory function
of reduced imperative constructions in the Russian language**

E. A. Kazimova

*Dagestan State University, Makhachkala, Russia
Kazimovaelza@mail.ru*

Introduction: the article discusses the features of the discursive use of reduced linguistic units in Russian. Attention is paid to the ability of zero word forms with imperative semantics not only to determine the content and result of the dialogical discourse, but also to influence the participants of the interaction, that is, to regulate their behavior. In this regard, the reduced units are assigned the status of the main regulatives of the communicative event.

Materials and Methods: the study used the method of contextual and semantic-pragmatic analysis, aimed at identifying features of the use of reduced structures in the discourse.

Results: many syntactic phenomena characteristic of the written language are practically not found in oral communication. Peculiarities of oral dialogic speech are not always reflected in the written language. Reduced (materially not expressed) language units in a discourse may turn out to be more significant than materially expressed. The research results contribute to the development of insufficiently studied issues of communication theory, and also contribute to the study of the strategy and tactics of direct interpersonal communication.

Discussion and Conclusions: the study of linguistic phenomena in the communicative-pragmatic aspect gives a complete picture of the facts that are not always noticed by linguists when using the structural-semantic approach to research. The discourse model with truncated reactive or initiating imperatives is more dynamic, dialogical, dashed, emotional, effective, characterized by greater intensity.

Key words: discourse, reduction, regulatory function, impulse, imperative.

Введение

Редукция информации в любом коммуникативном событии обусловлена стремлением субъекта речи к максимальному эффекту при минимальном расходе языковых средств. Это вынуждает его к выбору оптимальной прагматической стратегии, которая может допускать опущения некоторых блоков высказывания. Так, русский язык, имеющий богатый арсенал языковых средств, обслуживающих побудительные речевые акты, обеспечивает говорящему возможность их усечения соответственно ситуации и иллюкутивному намерению адресанта. Причем усекается может предикативная единица, представляющая ядро синтаксической конструкции. Безусловно, это обеспечивает «экономия языковых средств», диктуемую современными реалиями. Однако редукция языковых единиц, прежде всего, способствует регулированию взаимодействия коммуникантов, которые, по сути, являются представителями различных этнических, социальных, политических, исторических, психофизических данных.

Обзор литературы

В лингвистике вопрос о редуцированных конструкциях представляется недостаточно изученным. Конструкции с редуцированными компонентами анализируются в работах Е. В. Сидоровой. Автором определяются структурно-семантические особенности нулевых синтаксических единиц [1].

Регуляция в общении, как правило, осуществляется с помощью речевых действий (шагов, ходов) участников диалогической интеракции. При этом следует отметить, что «попадая из линейной системно-структурной плоскости в прагматическое объемное пространство, языковая единица обнаруживает новые, существенные для деятельности общества черты, признаки, свойства»¹ [2]. Роль же редуцированных речевых действий императивной семантики в коммуникативном событии значительна, так как именно директивные речевые акты ориентированы на

изменение картины мира. Редуцированные единицы, в частности императивные, способны не только определять содержание и результат диалогического дискурса, но и влиять на участников интеракции, то есть регулировать их поведение. В этой связи представляется необходимым изучить императивные реплики в функции регулятивов.

Материалы и методы

Для изучения особенностей редуцированных конструкций, в частности для выявления их регулятивной функции, нами был использован дискурсивный анализ, позволяющий описать наряду с языковыми средствами и внеязыковые факторы, участвующие в коммуникативном событии. Проведена серьезная работа по сбору и анализу иллюстративного материала, представляющего собой дискурс (живое общение на русском языке), при реализации которого участвует ряд внешних факторов. В ходе анализа фактического материала использован также междисциплинарный подход, предполагающий привлечение данных смежных наук при описании речевых актов.

Результаты исследования

Речевое действие с императивной семантикой является непосредственным составляющим динамической модели устного диалогического дискурса. Оно может являться иницирующей или реактивной репликой. В любом статусе в зависимости от речевой ситуации такая реплика может быть представлена нулевыми языковыми средствами:

Он то и дело прерывал Ивана восклицаниями:

– Ну, ну! Дальше, дальше, умоляю вас. Но только, ради всего святого, не пропускайте ничего!

Иван ничего и не пропускал (М. Булгаков «Мастер и Маргарита»).

Выделены императивные синтаксические конструкции, каузирующие действия другого лица. Как видим, в первых двух императив редуцирован, в последнем – представлен словоформой «не пропускайте». Все три использованы

¹ *Формановская Н. И.* Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М., 2002. С. 4.

для выражения значения «воздействия». Однако воздействие оказывают разное. Редуцированные императивные высказывания направлены на активное вторжение в эмоционально-волевую сферу адресата. Такому вторжению способствует их особая динамичность, экспрессивность, лаконичность и выразительность по сравнению с нередуцированным императивным высказыванием.

Редуцированный императив также характеризуется особой интенсивностью и рассчитан на общие фоновые знания коммуникантов (участники диалога говорят о хорошо знакомых вещах), используется в соответствии с общепринятой стратегией и тактикой общения, существующей в когнитивной сфере реципиентов.

Императивные действия, представленные личными формами глаголов *приказывать*, *просить*, *советовать* (в форме 1-го лица единственного и множественного числа), призваны не только усиливать воздействие на волевой аспект адресата, но и изменять действительность в целом. Данные глаголы только в дискурсе обретают значение побуждения. При этом для интенсификации волеизъявления может быть редуцировано как наименование самого желаемого действия, так и глагола со значением просьбы:

– *Попрошу на самый верх, где бильярдные...*

– *Давай наверх... – согласился Каменев* (О. Приходько «Один в чужом пространстве»).

В подобных контекстах говорящий ориентируется на слушающего, прогнозирует и контролирует его реакцию и с учетом вероятностного прогноза регулирует свое речевое поведение. Адресат волеизъявления при этом занимает активную позицию, предоставляя отправителю речи большие возможности для оперативного переключения темы, а также для перевода информации в подтекст. Активность адресата заключается в готовности реагировать максимально быстро. Такие редуцированные конструкции употребляются обычно в экстремальных ситуациях, вынуждающих адресанта действовать максимально немногословно и чаще лицом с иерархически более высоким положением, чем его адресат. Рассчитаны на неукоснительное подчинение адресата побуждения.

Вокативные предложения в функции единственного речевого выражения интенции запрета также являются примером редукации, регулятивная функция которых заключается, прежде всего, в интенсификации воздействия и оценке происходящему и адресату: *Нинина мама так ничего и не поняла по нашим лицам. Пребывать в неизвестности она больше не могла, поэтому спросила:*

– *Ну как?*

Нина покраснела.

– *Мама!*

– *Ну, как суп, я спрашиваю. Валя, как вам суп* (В. Токарева «День без вранья»).

Вокативные слова с императивной семантикой часто близки к эмоциональным частицам и выступают как сигналы определенной эмоциональной интенции отправителя, призванные вызвать незамедлительную реакцию у получателя [3]. Подобного рода редуцированные императивы характеризуются наложением упрека, негодования, экспансии, которые также регулируют поведение адресата. Как видим, отсутствие у частных семантических вариантов императива формальной приметы не мешает участникам побудительного речевого акта согласованно интерпретировать волеизъявление. Обе стороны обладают необходимой для этого информацией. В подобных контекстах именно редукация императива позволяет правильно определить статус семантического варианта побуждения. Отсутствующая формальная примета лишь интенсифицирует воздействие.

Использование нулевого императива зачастую диктуется личностными, социальными, психофизическими и национально-культурными особенностями адресата. «Без учета социального статуса участников общения само по себе общение носит искусственный либо провокационный характер»² [4]: *Инспектор покосился на директора. Ему показалось, что у того в уголках искрится ехидная улыбочка.*

– *Так, – сказал Рыбников. – Над какими вопросами работали последние три месяца?*

– *Над вопросами нейтринной акупунктуры.*

– *Подробнее, пожалуйста.*

– *Есть доклад, – веско сказал Горчинский. – Там все написано.*

– *А я все-таки попросил бы вас подробнее, – сказал инспектор очень спокойно.*

Несколько секунд они глядели друг на друга в упор... Потом лаборант медленно прищурился.

– *Извольте, – прогудел он. – Можно и поподробнее* (Бр. Стругацкие «Шесть спичек»).

При вербализации побуждения в выделенных предложениях использованы актуализаторы вежливости *пожалуйста*, *попросил бы*, что противоречит степени интенсивности данного речевого действия адресанта, связанной с важностью для него требуемого. Однако сила, категоричность и интенсивность говорящим (лицом, иерархически стоящим выше адресата) обеспечиваются именно за счет редукации глагола в форме повелительного наклонения.

² Карасик В. И. Язык социального статуса. М., 1992. С. 108.

Регулятивная функция редуцированных высказываний императивной семантики также может заключаться в установлении, направлении и поддержании контакта участниками коммуникативного события. Использование нулевых или материализованных словоформ в таком случае зависит от позиции адресата, его активности или пассивности при поддержке речевого взаимодействия или при реагировании на волеизъявление: *Все молчали; архиерей это заметил и продолжал:*

– *Мне кажется, сюда немного строгого внимания было бы чертой нелишнейю.*

– *Вы правы, может быть, владыко* (Н. Лесков «Очарованный странник»).

Высказывание, структурной основой которого является существительное в форме родительного падежа, также является примером интенсификации волеизъявления посредством усечения императива: *Я жду, когда Алка прекратит вылавливать из кастрюли пельмени. Наконец она ставит передо мной тарелку с голубоватыми пельменями...*

– *Вилку, – подсказываю я.*

Алка с оскорбленным лицом подает мне вилку.

– *Хлеб, – говорю я.*

– *Он перед тобой* (В. Токарева «Следующие праздники»).

Материализовано в данных речевых действиях с семантикой побуждения только имя существительное, обозначающее требуемый предмет. Регулятивная функция редуцированной глагольной формы при этом заключается в придании категоричности волеизъявлению, а также актуализации субординативных отношений.

Неоправданный выбор редуцированных единиц с императивной семантикой может привести к коммуникативной неудаче. Прежде всего, это свойственно дискурсу побуждения. Использование безглагольных конструкций, обозначающих лишь требуемый предмет, как было отмечено выше, интенсифицирует волеизъявление, придавая ему категоричность. Характерны такого рода предложения коммуникативному событию, где участники общения состоят в субординативных отношениях. В приведенном примере участниками диалога являются супруги, находящиеся в симметричных социальных отношениях. Если же адресатом является глава семьи – непререкаемый, абсолютный авторитет, что свойственно мусульманским семьям, возможно использование директивных конструкций с редуцированным императивом, и это только способствует достижению коммуникативной цели.

Отсутствующая формальная примета императива в редуцированных конструкциях может сопровождаться лексическими или синтаксическими компонентами, функция которых заключается в подтверждении, комментарии, коррекции, обусловливании, альтернации волеизъявления [5]: *Иван оборвал пуговицы с кальсон там, где те застегивались у щиколотки, в расчете на то, что, может быть, в таком виде они сойдут за летние брюки, забрал икону, свечу и спички и тронулся, сказав самому себе:*

– *К Грибоедову! Вне всяких сомнений, он там* (М. Булгаков «Мастер и Маргарита»).

Обсуждение и заключения

Таким образом, редукция императива преследует определенные коммуникативные цели. Она связана с закрепленным за этими целями лексическим содержанием и, относительно материализованного варианта, более информативна, богаче по содержанию, так как включает дополнительные субъективно-модальные и эмоционально-экспрессивные коннотации. Это, в свою очередь, обеспечивает регулятивность и «успешность» подобных конструкций, выражающиеся в достижении инициатором речевого действия коммуникативной удачи. Редукция императива также создает возможности выразить модусные оценки и отношение к содержанию высказывания и адресату речи. Модель дискурса с усеченными реактивными или иницирующими императивами более динамична, диалогична, пунктирна, эмоциональна, результативна, характеризуется большей интенсивностью.

Список использованных источников

1. Сидорова Е. В. Конструкции с редуцированными компонентами в сценических диалогах // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 1. С. 135–139.
2. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М.: Рус. язык, 2002. 213 с.
3. Вердиева Н. Ф., Казимова Э. А. Выражение побуждения в русском языке. Махачкала, 2005. 163 с.
4. Карасик В. И. Язык социального статуса. М., 1992. 330 с.
5. Храковский В. С., Володин А. П. Семантика и типология императива. Русский императив. Л., 1986. 272 с.

Поступила 26.06.2019;
принята к публикации 27.07.2019.

Об авторе:

Казимова Эльза Абдулжалиловна, доцент кафедры русского языка ФГБОУ ВО «Дагестан-

ский государственный университет» (367000, г. Махачкала, ул. М. Гаджиева, 43-а, (8722) 68-23-26, dgu@dgu.ru), кандидат филологических наук, Kazimovaelza@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Sidorova E.V. Constructions with reduced components in scenic dialogues. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya* = Bulletin of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication. 2012; 1: 135–139. (in Russ.)
2. Formanovskaya N.I. Speech communication: communicative and pragmatic approach. Moscow, Russ. language, 2002. 213 p. (in Russ.)

3. Verdiyeva N.F., Kazimova E.A. Expression of prompting in the Russian language. Makhachkala, 2005. 163 p. (in Russ.)
4. Karasik V.I. Social status language. Moscow, 1992. 330 p. (in Russ.)
5. Khrakovsky V.S., Volodin A.P. Semantics and typology of the imperative. Russian imperative. Leningrad, 1986. 272 p. (in Russ.)

*Submitted 26.06.2019;
revised 27.07.2019.*

About the author:

Eliza A. Kazimova, Associate Professor, Department of the Russian Language of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Dagestan State University” (43-a M. M. Gadzhiev St., Makhachkala, 367000, Russia), Ph.D. (Philology), Kazimovaelza@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 811.161.1'36

Норма и отклонения в порядке слов в русском предложении

Т. В. Нерушева

*ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет экономики и торговли», г. Орел, Россия
nerushevat@rambler.ru*

Введение: предложение как единица синтаксиса имеет в своем составе члены предложения, которые занимают определенные синтаксические позиции. При характеристике порядка слов речь идет о некотором «базовом порядке», о структурной основе конструкции предложения. Членение предложения с точки зрения его структурных компонентов является синтаксическим или грамматическим. Однако каждое предложение, реализуясь в речи в виде единицы сообщения, зависит от определенного коммуникативного задания, а его грамматическая структура зависит от задач целенаправленного сообщения. Актуальное членение предполагает приспособление грамматической структуры предложения из-за включения в ту или иную речевую ситуацию к задачам коммуникации. В речи возникает новый аспект структуры предложения, и предложение с одним и тем же грамматическим составом может получать разное актуальное членение. Таким образом, актуальное членение противопоставляется грамматическому, хотя, безусловно, в ряде случаев, они могут и совпадать. Ввиду того, что потребности актуального членения предложения могут приводить, а могут и не приводить к изменению порядка слов, то мы имеем дело с другой нормой, которую можно назвать нормой коммуникативной. И соответственно, представляется разумным исходить из признания наличия двух разных норм.

Материалы и методы: в качестве материала исследования были использованы материалы «Независимой газеты» (НГ), «Российской газеты» (РГ), журнала «Вопросы языкознания» (ВЯ), передачи «Радио России» (РР). Методы сравнения и обобщения различных видов текстовых материалов помогли убедиться, насколько «норма» и «отклонения» в порядке слов предложений взаимозаменяемы для понятийного анализа текста.

Результаты исследования: актуальное членение предъявляет дополнительные требования к высказыванию, которые могут привести к модификации «базового» порядка слов – с теми или иными ограничениями, в которых проявляется специфика грамматической системы языка.

Обсуждение и заключения: во всех многочисленных случаях «ненормальный» порядок не связан ни с какими требованиями, а обусловлен как спецификой грамматической системы языка, так и сферой функ-

ционирования и проникновением коммуникативно-формальной нормы в повседневную речь. Это свидетельствует о степени поражения вирусом «формальности» языкового сознания, а в случаях со СМИ означает не только регистрацию, но и распространение и закрепление новой нормы.

Ключевые слова: порядок слов предложения, флективный, аналитический, актуальное членение предложения.

Norm and deviations in the word order of Russian sentence

T. V. Nerusheva

*Orel State University of Economy and Trade, Orel, Russia
nerushevat@rambler.ru*

Introduction: the sentence as unit of syntax includes parts of speech which take certain syntactic positions. Characterizing a word order both «free», and «rigid», we speak about «a basic order», about a structural basis of a sentence. Division of the sentence in terms of its structural components is termed syntactic or grammatical. However each sentence, being implemented in the speech in the form of message unit, depends on certain communicative task, and its grammatical structure depends on tasks of the purposeful message. Actual division assumes adjustment of grammatical sentence structure as a result of inclusion into this or that speech situation to the tasks of communication. In the speech there is a new aspect of sentence structure and the sentence with the same grammatical structure can have different actual division. Thus, actual division is opposed to grammatical though, certainly, in some cases, they can coincide. As the requirements of actual division of the sentence can lead or cannot lead to change of a word order, we deal with the other norm which can be called communicative. Respectively, it is reasonable to recognize the existence of two different norms, each of which permits variation.

Materials and Methods: the materials of «Nezavisimaya Gazeta» (NG), «Rossiyskaya Gazeta» (RG), the scientific journal «Voprosy yazykoznaniiya» (VYa), broadcast «Radio of Russia» (RR) were used for research. For carrying out the research the methods of comparison and generalization of different types of text materials were used in order to understand in what way «norm» and «deviations» in a word order of the sentence may be interchanged for the conceptual analysis of the text.

Results: actual division imposes additional requirements to a statement which can lead to modification of a «basic» word order – with these or those restrictions in which the national specific nature of a grammatical system of definite language is shown.

Discussion and Conclusions: in all numerous cases the «abnormal» order is not connected with any requirements, it is caused both by specifics of a grammatical system of languages, and the sphere of functioning and penetration of communicative and formal norm into the daily speech. It demonstrates the way the language consciousness is defeated by the virus of «formality» and, in cases with media, it predetermines not only registration, but also development and fixing of new norm.

Key words: word order, inflectional, analytical, actual division of the sentence.

Введение

Можно считать утверждение о том, что порядок слов в языках флективного типа более свободен по сравнению с порядком слов в языках аналитического типа. Показательно, например, такое сравнение по возможности варьирования позиций в структуре *Подлежащее – Сказуемое – Дополнение*: «Из возможных шести вариантов в группе П–С–Д в русском языке реализуются все, в испанском языке при однозначных П и Д – 4, во французском языке – только 2»¹ [1]. Достаточно часто порядок слов в русском языке рассматривается как свободный. Речь идет о том, что можно назвать «нормой нейтрального высказывания»² [2], поскольку потребности ак-

туального членения предложения могут приводить (а могут и не приводить) к изменению порядка слов, но в этом случае мы имеем дело с другой нормой, которую можно назвать нормой коммуникативной, тогда как «норма нейтрального высказывания» основана на структурно-грамматической функции порядка слов»³. Нередко коммуникативная функция порядка слов рассматривается как основная, и тем самым «норма» оказывается эквивалентом «коммуникативной нормы». Ср.: «Порядок слов в русском литературном языке служит преимущественно для выражения актуального членения предложения, и нормы порядка слов подчинены, прямо или косвенно, этой главной его функции». При такой постановке вопроса вполне оправдано обобща-

¹ Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 388.

² Реформатский А. А. Введение в языковедение / под ред. В. А. Виноградова. М.: Аспект Пресс, 1996. С. 304.

³ Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 388.

ющее утверждение типа: «Однако размещение слов в русском предложении несвободно» [3].

Обзор литературы

Многие лингвисты XX в., например, Л. Теннер, говорят о том, что вся современная грамматическая теория построена таким образом, что в центре находится морфология, а синтаксису отводится второстепенная роль [4]. Н. Хомский обращал внимание на то, что лексическое наполнение синтаксических структур очень важно [5]. Это позволяет сделать вывод, что значение оказывает серьезное, можно сказать, решающее влияние на синтаксические структуры. Однако современная лингвистика пытается переосмыслить общую теорию, представив синтаксис как «организационный центр грамматики». Э. Бенвенист, например, исключая синтаксический уровень из языковой системы, обращал внимание на главное свойство предложения – способность выполнять коммуникативную функцию, на актуализацию синтаксической структуры в контексте речевой ситуации [6].

В рамках коммуникативного подхода к синтаксическим единицам была сформулирована теория актуального членения предложения В. Матезиуса. Синтаксическая структура предложения определяется грамматическими свойствами входящих в него слов [7]. Интерес к категориальной семантике позволил построить новую синтаксическую теорию в свете тесного взаимодействия синтаксиса и лексики, а теория актуального членения позволила разрабатывать вопросы синтаксиса разговорной речи, особенности синтаксических структур предложений.

При описании закономерностей словорасположения в русском предложении исследователи чаще исходят из того, что имеется некоторая нейтральная (и в коммуникативном, и в стилистическом отношении) норма, а наряду с ней другая норма, обусловленная дополнительными и / или прагматическими (коммуникативными) факторами. Ср., напр.: «Пересматривается понятие свободного порядка слов – свободный в синтаксическом аспекте (напр., в русском языке) порядок слов оказывается “несвободным” в аспекте актуального членения и выражения других значений в предложении»⁴. Ср. также формулировку о «законном глагольном месте – в постпозиции к существительному», после анализа характеристик «лексико-функциональных глаголов типа *витьяся, гореть ...* и т. п.», для которых «характерна препозиция по отношению к существительному-подлежащему», в силу их малой информативности, в результате которой эти существительные ставятся «в конец предложе-

ния – в положение ремы, т. е. коммуникативно наиболее важной части предложения»⁵ [9].

В более осторожной формулировке говорится о «нормативных тенденциях в расположении грамматических членов предложения или членов отдельных синтаксических групп в его составе соответственно их зависимости друг от друга»⁶. В то же время на базе актуального членения предложения выявляются определенные «правила словорасположения», диктующие «строго определенное размещение грамматических членов предложений». «Согласно этим правилам устанавливается так называемый объективный порядок слов, при котором высказываемое сообщение разворачивается в последовательности от темы к реме ... Однако, ... наряду с объективным порядком слов в предложении может устанавливаться субъективный порядок слов. Причем как тот, так и другой могут иметь место в предложениях одного и того же коммуникативно-синтаксического типа, представляя его различные стилистические варианты»⁷. Отмечается, что нормативные тенденции не являются жесткими: «Во всех этих случаях, однако, русский язык не запрещает всякого рода отклонений от соответствующих нормативных тенденций (поскольку это лишь тенденции, а не строгие закономерности словорасположения, предписываемые структурой языка)»⁸. Представляется разумным исходить из признания наличия двух разных норм, каждая из которых допускает варьирование. «Нейтральная норма» при этом рассматривается как исходная (ср. выше «законное место»). Ее структурно-грамматический характер отнюдь не означает ее чисто формальной природы, напротив – предполагает семантическую основу (о необходимости учета семантического фактора при оперировании понятием членов предложения [10]).

Материалы и методы

Нами проанализированы материалы «Независимой газеты» (НГ), «Российской газеты» (РГ), журнала «Вопросы языкознания» (ВЯ), передачи «Радио России» (РР). Для проведения исследования использовались методы сравнения и обобщения различных видов текстовых материалов с целью понять, насколько «норма» и «отклонения» в порядке слов предложений взаимозаменяемы при анализе текста.

Результаты исследования

Представим итоги наших наблюдений за порядком слов в русском предложении на мате-

⁵ Распопов И. П., Ломов А. М. Основы русской грамматики: Морфология и синтаксис: учеб. пособие для филол. спец. ун-тов. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1984. С. 249–255.

⁶ Там же. С. 249–255.

⁷ Там же. С. 249–255.

⁸ Там же. С. 249–255.

⁴ Лингвистический энциклопедический словарь / гл. редактор В. Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 388.

риале современных текстов в устной и письменной формах (конкретнее – записей устной речи, передач «Радио России», а также российских газет и журналов). Объектом являются отклонения от нормы в порядке слов в предложении, для выяснения того, имеем ли мы дело, непосредственно, с отклонением от нормы или с нарушением нормы.

А. Место модификаторов по отношению к словам, с которыми они образуют синтагму. Модификаторами являются конструкции, уточняющие значение другого слова, словосочетания или предложения, называя их свойства, качества или давая характеристику. Их употребление, как показывает наш дальнейший анализ, в ряде случаев, в зависимости от того, является ли предложение устным или письменным, может повлиять на смысл предложения. Например, частица *только*, если она не относится ко всему высказыванию, имеет жесткие ограничения в расположении – контактный порядок с преобладанием препозиции: (1) *Лучше гор могут быть только горы, на которых еще не бывал* (В. Высоцкий). Преимущественная препозиция связана с актуальным членением предложения, которое в устной речи фиксируется акцентным выделением (*только вчера* и *вчера только*). В письменной речи подобное акцентное выделение маловероятно. Ср.: (2) *Ученые только могут дать аргументированный ответ на этот вопрос*. Если бы вышеуказанное предложение было письменным, то оно вело бы к толкованию «могут, но не хотят, не смеют и т. п.», что маловероятно по смыслу.

Следующее предложение: (3) *Выяснилось, что эта команда не только дискредитирована в России, но и на Западе* (НГ) – содержит явное нарушение нормы, усугубляющееся наличием коррелятивной союзной группы *но и*. Если бы оно было в письменном источнике, то требовало бы функционально-синтаксической идентичности вводимых знаменательных частей речи.

Аналогично можно говорить о нарушении нормы и в следующем предложении: (4) *Я имею в виду прежде всего упоминавшуюся книгу..., но поскольку уже она издана по-русски ... , я ограничусь здесь двумя различиями...* (НГ). Не исключено, впрочем, что здесь мы имеем дело не с ошибкой, а с опечаткой. По-видимому, *уже*, как и *только*, в письменной речи возможно в постпозиции лишь в исходе предложения: *Ответ пришел уже*. В предыдущем предложении *уже* воспринимается как образующее синтагму с *она*.

Сложнее обстоит картина с наречием *очень*. В норме оно ставится в препозиции к своему синтаксическому «хозяину», а предложения типа (5) следует рассматривать как нарушение нормы: (5) *Я хотел бы очень надеяться ...* В то же время постпозиция модификатора *очень* воз-

можно не только в конце предложения, но и в тех случаях, когда следующее в речевой цепи за *очень* слово не может быть осмыслено как связанное со значением степени. Так, предложение: (6) *Я хотел бы очень купить эту книгу* можно рассматривать как вариант *Я очень хотел бы купить эту книгу*, поскольку сочетание *очень купить* (в отличие от *очень надеяться* в (5)) не имеет смысла.

Б. Несогласованные определения. В грамматических описаниях отмечается предпочтительная (но необязательная) постпозиция несогласованных определений, и нарушения нормы здесь связаны с наличием нескольких несогласованных определений к одному существительному. Так, например, в предложении (7) *Я (тут) недавно прочел (интересную) статью Бахтина* возможно варьирование и по позиции, и по контактности. Однако в (8): *Анализируя статью о речевых жанрах М. М. Бахтина, ...* (ВЯ) мы можем говорить о нарушении нормы. Основанием для такого суждения можно считать не исходящую из авторской интенции многозначность (*жанры Бахтина, статья Бахтина*), и можно говорить если не об обязательности, то о предпочтительности контактного расположения определения к определяемому. Такая ошибка достаточно часто встречается в современной устной речи и, реже, в письменной речи. Мы можем также говорить не только о несогласованных определениях, но и о более общем случае наличия более чем одного зависимого члена, когда нет четких морфологических различителей смысловых связей. Если предложение (9) транспонировать в письменную форму, оно содержало бы возможность интерпретации, явно противоречащей авторской интенции: *Те, кто ожидает спасения от Господа, ...* (РР – в передаче, подготовленной американской организацией). Предпочтительнее здесь изменение позиции зависимых от глагола слов (точнее, членов предложения).

В. Речевые ошибки, связанные с выражением вторичной предикативности (предикативности не первой степени [11]). Такие ошибки также встречаются достаточно часто и должны рассматриваться как нарушение нормы: (10) *... запретить вести дела своим компаниям с Министерством по налогам и сборам России* (РР). В предикативном биноме, представленном в этой части предложения, именной компонент – *свои кампании* по своей природе должен стоять *перед* глагольным компонентом *вести (дела)*. (Отметим, кстати, и двусмысленность наименования Министерства: *Министерство России* или *сборы России*?) Кроме того, возникает возможность интерпретации с *Министерством* как входящего в одну синтагму со словом *компаниям*. Еще очевиднее нарушение нор-

мы в предложениях: (11) *Экономический кризис в России вынудил перейти ее к «новой экономической политике»...* (РГ), (12) *... что позволило создать ему национальную русскую оперу* (РР – в передаче о М. И. Глинке). Структурная организация (11) безальтернативно представляет ее (Россию) как объект действия глагола *перейти*, что абсолютно не соответствует смыслу предложения. Мы имеем здесь дело с предикативным биномом *ее перейти*, который в норме может быть представлен в речевой цепи только с таким словопорядком. В (12) структура предложения представляет *ему* (М. И. Глинке) как бенефицианта действия, выраженного глаголом *создать* (ср. *создать ему условия, построить ему дворец*), что существенно искажает авторскую интенцию. Предикативный бином *ему создать* и здесь может быть представлен в поверхностной структуре предложения только с таким словопорядком.

Анализ подобного рода речевых ошибок кажется заслуживающим особого внимания потому, что здесь мы получаем подтверждение жесткости положения о препозиции подлежащего (именного компонента предикативного биннома) сказуемому (глагольному компоненту), если форма этих компонентов не сигнализирует об их синтаксическом статусе. Жесткость означает, в частности, невозможность варьирования под влиянием других факторов (в нашем случае коммуникативного и стилистического). Это оказывается верным не только по отношению к сильно анализированному английскому языку, но и к высокой степени флективности русскому языку, когда эта флективность не выступает в качестве сигнала синтаксических отношений. Здесь речь идет не о потребностях актуального членения, а именно о «нейтральной» синтаксической норме. Ср.: «Если так называемый свободный словопорядок находится на службе высказывания как показатель актуального членения, то так называемый твердый словопорядок используется предложением в качестве показателя его синтаксической структуры» [12]. И если *Я хочу Вам помочь ответить на вопрос*, может рассматриваться как вариант (13): *Я хочу помочь Вам ответить на вопрос*, где представлен бином *Вам ответить*, то *Я хочу помочь ответить Вам на вопрос* не может рассматриваться как вариант (13), а является другим предложением, с другим смыслом, где *Вам* – не агенс, а адресат.

Обсуждение и заключения

Порядок слов в предложении, предназначенный для осуществления коммуникации, может рассматриваться как «норма нейтрального высказывания». При характеристике порядка слов как «свободного» или «жесткого» речь идет о некотором «базовом порядке», о струк-

турной основе конструкции предложения. Однако коммуникативность высказывания предполагает возможность изменения порядка (расположения) слов по сравнению с его структурной основой. В то же время необходимость реализовать языковыми средствами понятийное содержание как различных текстов, так и явлений объективной реальности объединяет системы сопоставляемых языков и свидетельствует об их способности передавать любое понятийное значение адекватно и вместе с тем своеобразно, используя их структурные возможности. Следовательно, порядок слов можно рассматривать как структурообразующий, нормативный в его национально-специфических разновидностях. Он же, в свою очередь, является точкой отсчета при выполнении иных функций, реализующихся как отклонение от нормы, с помощью которого и выражаются дополнительные смыслы.

Список использованных источников

1. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. редактор В. Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.
2. *Реформатский А. А.* Введение в языковедение / под ред. В. А. Виноградова. М. : Аспект Пресс, 1996. 536 с.
3. Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Большая рос. энцикл. : Дрофа, 1997. 432 с.
4. *Теньер Л.* Основы структурного синтаксиса / под ред В. Г. Гака. М. : Прогресс, 1988. 656 с.
5. *Хомский Н.* Синтаксические структуры [Электронный ресурс]. URL: <https://knigogid.ru/books/141582-sintaksicheskie-struktury/toread> (дата обращения: 08.07.2019).
6. *Бенвенист Э.* Уровни лингвистического анализа // Бенвенист Э. Общая лингвистика. М. : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ. 1998. С. 129–140.
7. *Матезиус В.* О так называемом актуальном членении предложения // Пражский лингвистический кружок. М. : Прогресс, 1967. С. 239–245.
8. *Апресян Ю. Д.* Типы информации для словаря синонимов // Избранные труды. Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография. М. : Языки русской культуры, 1995. 767 с.
9. *Распопов И. П., Ломов А. М.* Основы русской грамматики: морфология и синтаксис : учеб. пособие для филол. спец. ун-тов. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1984. 351 с.
10. *Литвин Ф. А.* Заметки о порядке слов в русском предложении // Язык и коммуникация: изучение и обучение (третий выпуск). Орел, 1999. 127 с.
11. *Литвин Ф. А.* Зависимая предикативность: универсальное и национальное // Вісник Київського лінгвістичного університету. Серія Філологія. 2003. Т. 6. № 2. С. 124–129.

12. Плоткин В. Я. Строй английского языка. М. : Высш. школа, 1989. 239 с.

Поступила 08.07.2019;
принята к публикации 05.08.2019

Об авторе:

Нерушева Татьяна Васильевна, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет экономики и торговли» (302028, Россия, г. Орел, ул. Октябрьская д.12), кандидат филологических наук, nerushevat@rambler.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Linguistic encyclopedic dictionary. Chief editor V.N. Yartseva. Moscow, Sov. encyclopedia, 1990. 685 p. (in Russ.)
2. Reformatskij A.A. Introduction to linguistics. Ed. V.A. Vinogradov. Moscow, Aspect Press, 1996. 536 p. (in Russ.)
3. Russian. Encyclopedia. Chief editor Yu.N. Karaulov. the 2nd prod., revised and additional. Moscow, Big Russian Encyclopedia, Drofa, 1997. 432 p. (in Russ.)
4. Tenyer L. Bases of structural syntax. Chief editor V.G. Gak. Moscow, Progress, 1988. 656 p. (in Russ.)
5. Chomsky N. Syntactic structures. Available at: <https://knigogid.ru/books/141582-sintaksicheskie-struktury/toread> (accessed 08.07.2019). (in Russ.)
6. Benvenist E. Levels of the linguistic analysis. General linguistics. Moscow, BGK of I.A. of Baudouin de Courtenne. 1998. P. 129–140. (in Russ.)
7. Matezius V. About so-called actual division of the sentence. Prague linguistic circle. Moscow: Progress, 1967. P. 239–245. (in Russ.)
8. Apresyan Yu.D. Information types for the dictionary of synonyms. The chosen works. T. II. *Integral'noe opisanie yazyka i sistemnaya leksikografiya* = Integrated description of language and system lexicography. Moscow, Languages of the Russian culture, 1995. 767 p. (in Russ.)
9. Raspopov I.P., Lomov A.M. Fundamentals of the Russian grammar: Morphology and syntax: textbook for philological specialties of high schools. Voronezh, Voronezh publishing house, 1984. 351 p. (in Russ.)
10. Litvin F.A. Notes about a word order in the Russian sentence. *Azyk i kommunikaciya: izuchenie i obuchenie (tretij vypusk)* = Language and communication: studying and training (third edition). Oryol, 1999. 127 p. (in Russ.)
11. Litvin F.A. Dependent predicativity: universal and national. *Visnik Kii'vskogo lingvistichnogo universitetu. Seriya Filologiya* = Herald of Kiev linguistic university. Section of Philology. 2003; 6 (2): 124–129. (in Russ.)
12. Plotkin V.Ya. English system. Moscow, High school, 1989. 239 p. (in Russ.)

Submitted 08.07.2019;
revised 05.08.2019.

About the author:

Tatyana V. Nerusheva, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Orel State University of Economy and Trade (12 Oktyabrskaya St., Orel, 302028, Russia), Ph.D. (Philology), nerushevat@rambler.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 811.111(045)

The representation of the conceptual sphere “young generation” in the English-language media discourse

I. I. Kashtanova*, L. M. Boyarkina

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

*irikashtanova@mail.ru

Introduction: the article is devoted to the study of the English-language media discourse as a source for new concept formation. The aim of the research is to analyze the ways of representation of the concepts comprising contemporary ideas about the young generation in the English world view by means of analyzing their realizations in media discourse. The relevance of the study lies in necessity to trace the changes in meanings that comprise the conceptual sphere “young generation”.

Materials and Methods: the study material includes articles published in the four largest English-language quality online newspapers: *The Guardian*, *The Independent*, *The Telegraph* and *The Times*. The following methods were applied: continuous sampling method, contextual analysis, discourse analysis, conceptual analysis.

Results: the analysis of the representation of the conceptual sphere “young generation” in the English language media discourse revealed that while the concept “young generation” that is based on traditional opposition between the young and the old age makes the core of the conceptual sphere in question, the concepts *millennials* and *Generation Z* comprise most of ideas about modern young people. To define certain characteristics comprising the concepts *millennials* and *Generation Z* metaphors used to create the image of young people of different ages in the British mass media were analyzed.

Discussion and Conclusions: being a universal sign system through which the world view is formed in the individual and collective consciousness the language of mass media helps to define the characteristics the British people see as important in young people with every alternation of generation in the changing. The results of the research are meant to be used in the practice of teaching English and linguistic courses, which shows the practical significance of the study.

Key words: world view, concept, conceptual sphere, media discourse, discourse analysis, young generation, English language.

Acknowledgements: the research was supported by the grant on carrying out academic research works in the top-priority directions of scientific works of the universities-partners having network cooperation (Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on the topic “The modern English-language media discourse as a source for new concept formation: functional and semantic aspect”.

Репрезентация концептосферы “young generation” («молодое поколение») в англоязычном медиадискурсе

И. И. Каштанова*, Л. М. Бояркина

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

*irikashtanova@mail.ru

Введение: статья посвящена изучению англоязычного медиа дискурса как источника формирования новых концептов. Целью исследования является анализ способов представления концептов, отражающих в английском языке современные представления о молодом поколении, путем анализа их реализации в медиадискурсе. Актуальность исследования заключается в необходимости проследить изменения в значениях, которые составляют концептосферу “young generation” («молодое поколение»).

Материалы и методы: материалом для исследования послужили статьи, опубликованные в четырех крупнейших влиятельных англоязычных онлайн-газетах: *The Guardian*, *The Independent*, *The Telegraph* и *The Times*. В исследовании использовались метод сплошной выборки, контекстный, дискурсный и концептуальный анализы.

Результаты исследования: исследование реализации концептосферы “young generation” («молодое поколение») в англоязычном медиадискурсе показало, что данный концепт, основанный на традиционном противопоставлении молодости и зрелости, составляет ядро рассматриваемой концептосферы, однако именно концепты *millennials* (поколение Миллениума) и *Generation Z* (поколение Z) включают большинство представлений о современной молодежи. Для определения различных характеристик, составляющих концепты *millennials* и *Generation Z*, были проанализированы метафоры, используемые для создания образа молодых людей разных возрастов в британских СМИ.

Обсуждение и заключения: являясь универсальной знаковой системой, посредством которой формируется картина мира в индивидуальном и массовом сознании, язык средств массовой информации помогает отобразить те особенности, которые британцы видят важными в каждом новом поколении молодежи. Практическая значимость исследования включает использование его результатов в практике преподавания лингвистических курсов и английского языка.

Ключевые слова: картина мира, концепт, концептосфера, медиадискурс, дискурсный анализ, молодое поколение, английский язык.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева и МГПИ) по теме «Современный англоязычный медиадискурс как источник формирования новых концептов: функционально-семантический аспект».

Introduction

The mass media discourse turns out to be the very sphere where language is mostly used nowadays. Information about events is presented in specific ways – it is constantly described, analyzed, interpreted, discussed, cited and repeated. The modern world view is greatly influenced by ideas, conceptions and interpretations presented in mass media. It is reasonable to turn to mass media texts to study the latest changes in the language especially when we talk about semantics, vocabulary or cognitive and pragmatic aspects. Media discourse preforms as a sphere for formation of new concepts and for changing old ones. The concepts that make up the conceptual sphere “young generation” can vividly illustrate this statement.

The aim of the article is to analyze the ways of representation of the concepts comprising contemporary ideas about the young generation as depicted in the English-language mass media texts. The relevance of the study lies in necessity to trace the changes in meanings that make the core of the conceptual sphere “young generation”.

Literature Review

In linguistic researches concept is regarded as “a general idea of some element of reality reflected by the collective consciousness of society”¹ [1]. Most scholars underline cultural relevance of a concept defining it as a mental formation that carries linguocultural distinguishing features. Language means that verbalize concepts are formed under the influence of the historical period, the level of cultural development of the society, the traditions of a particular nation, the specific character of thinking and the principles of information coding [2].

Numerous scientific works concerned with the phenomenon of a man reflect the anthropocentric direction of modern linguistics [3]. Young generation became the object of various scientific researches in philosophy, psychology and sociology. The problem of young generation is a frequent subject in works of literature. This fact states for complexity of the notion of young generation and importance of its understanding. Still the linguistic investigations of the language representation of ideas about young generation are not considerable in number. Concerning the English language, it is worth mentioning the article by K. A. Burnaeva devoted to the study of lexical means verbalizing the concept “youth” in English and based on investigation of semantic and interpreting aspects of the concept [4]. The work by I. A. Dementeva deals with the component analysis conducted by appealing to synonymic rows of the word “generation” – the key

lexeme nominating the English concept [5]. Some researchers consider the concept “youth” comparing two typologically and genetically unrelated languages, for example, Tatar and English [6].

Materials and Methods

Aforementioned researches are based on language material presented in English-language dictionaries. However, concepts are realized in a discourse and the study can be considerably deepened if a certain type of discourse is involved as an object of research. As T. G. Dobrosklonskaya states, in the modern world language exists and functions as a means of everyday communication and knowledge acquisition in the mass media discourse mainly [7]. Media discourse, defined as “a functionally determined type of discourse, incorporating speech activities and speech products in mass communication taken in overall complexity and diversity of their manifestations”² [8], provides material for academic researches dealing with various aspects of language functioning. Speech and text production is taking place in the media, which led to the development of a branch of linguistics called media linguistics.

Applying methods of cognitive linguistics, researchers find out the meaning and ways of representation of concepts that become a part of the world view through media discourse functioning. The study material is represented by articles published in English-language online quality newspapers: *The Guardian*, *The Independent*, *The Telegraph* and *The Times*.

The research is conducted by applying linguistic methods including continuous sampling method (for selecting language units representing the conceptual sphere “young generation”), contextual analysis (allowing to analyze a language unit as a part of a context in which this unit is actualized and activates its meaning), discourse analysis (allowing to trace the relationship between the linguistic and extralinguistic levels of the text), conceptual analysis (for identification of concepts and their study as units of the English world view).

Results

The analysis of articles published in British online newspapers shows that the conceptual sphere “young generation” includes a number of concepts that are crucial to understanding the image of young people as it is presented in the English media discourse.

The traditional idea of carefree youth does not find convincing confirmation in modern mass media. The image of a young person as a lazy, overconfident, self-involved, fame-obsessed, selfish, shallow, self-centred, cocky, ungrateful, narcissistic,

¹ Каутанова И. И. Концептосфера защиты в английской лингвокультуре // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2010. № 12. С. 43.

² Добросклонская Т. Г. Массмедийный дискурс в системе медиалингвистики // Медиалингвистика. 2015. № 1 (6). С. 48.

and entitled teenager or young adult reflects the negative view the older part of society has of the young generation due to the inevitable generation gap. The insulting derogatory description of young adults as *snowflake generation* highlights the fact that they can be overly sensitive or easily offended, or believe they are entitled to special treatment on account of their supposedly unique characteristics. However, the analysis of mass media articles reveals a more complex view.

To start with, it is important to mention that every generation of people born during the 20th century and later on has a name or “label”: *prewar generation*, *baby boomers*, *Generation X*, *Generation Y* or *millennials* and *Generation Z*. The names reflect either the historic period when people were born (*prewar*) and came of age (*millennials*) or certain characteristics (those associated with symbol “X” for *Generation X*) and the trend to use the letters of the Latin alphabet following X for new generations (*Generation Y*, *Generation Z*). Only millennials being mostly young adults and *Generation Z* comprising children and teenagers are included nowadays in the conceptual sphere “young generation”.

The word *millennial* is defined in dictionaries as “a person reaching young adulthood in the early 21st century” [9] and “a person who was born in the 1980s, 1990s, or early 2000s” [10] so it is applied to a large group of people most of whom are adults. That is why this cohort is also called *the younger generation* and the term is used for “the youngest adults in a society”. The term *Generation Y* (or its shorter version *Gen Y*) is often used as a synonym for *millennials* but fails to reflect connotations associated with the certain period in the modern history marked both with revolutionary changes in information technology and social media and crucial political and economic events.

To define certain characteristics comprising the concept of millennials metaphors used to create the image of *Gen Y-ers* in the British mass media were analyzed:

1. The metaphors such as *the Facebook generation*, *the Net Generation*, *the YouTube Generation*, *the Tinder Generation* are used to underline the fact that this generation was the first to use modern IT and social media and made them a part of their life.

2. The phrases *the dependent generation*, *the boomerang generation*, *Generation Rent* describe the current situation when young people cannot afford to have their own house and come home after university to live with parents or rent a place.

3. The metaphors *Generation self* and *generation mute* underline a specific way to communicate with other people: the lack of connection to society and unwillingness or inability

to communicate with any means except for texting correspondingly.

4. The economic crisis resulted in the phases *the crash generation* and emerging of *the DIY Generation* metaphor that highlights a DIY approach to entrepreneurialism and growth of startups (but ironically has nothing to do with repairs or DIY skills for housekeeping of a *less-skilled generation*).

5. The phrase *the avocado generation* reflects the devotion to the healthy lifestyle but is mostly used to underline the ambition to purchase brands despite the lack of money to buy a house.

The term *Generation Z* (and its shorter version *Gen Z*) is used to denote the youngest members of the British society: “the generation reaching adulthood in the second decade of the 21st century, perceived as being familiar with the Internet from a very young age” [9], “the group of people who were born in the US and Western Europe after 2001” [10]. This cohort is also referred to as *post-millennials*. Both terms imply that this generation follows the older one but do not highlight any characteristics of its own.

The youngest generation has not formed yet therefore it is difficult to state its precise characteristics. The following adjectives are used: *well-behaved*, *hyper-stressed*, *politically engaged*, *connected but lonely*, *connected yet isolated*, *savvy but anxious*, *indulged yet stressed*, *mollycoddled and cosseted or stressed and over-pressured*, *energised and engaged or bored and turned off*, *boring*, *sensible and hopelessly screen-addicted*, *less rebellious*, *more tolerant*, *less happy – and completely unprepared for adulthood*, *the most clued-up and savvy youth generation ever – increasingly well-travelled and aware of politics and culture at home and around the world*.

Some characteristics comprising the concept of *Gen-Zers* coincide with those of *millennials* but the analysis of the metaphors shows that they differ in many aspects:

1. Modern teenagers and children are called *the Smartphone generation* and *the i-Generation* (with the letter I standing not only for iPod or iPad but for being *interactive*, *independent* or *international*). The lifestyle with constant presence of social media led to the changes in the behavior that is reflected in the metaphors listed below.

2. The metaphor *the Silent Generation* and *Generation Lonely* highlights the non-attachment of modern teenagers neither to talk over the phone nor to meet personally.

3. The phrase *generation sensible* implies that post-millennials try to study hard, behave well and be more cautious, risk-averse and abstemious on the whole partly as a result of their living in the technology environment with inevitable lack of privacy and constant pressure.

4. The metaphor *the gender-fluid generation* shows that teenagers cannot identify themselves with one gender but do not seem to have problems with accepting this fact.

5. The term *Generation K* (*K* stands for Katniss Everdeen, the determined heroine of *the Hunger Games* series) was introduced by the British academic Noreena Hertz to describe young people who feel the world they inhabit is one of perpetual struggle – dystopian, unequal and harsh. It is used mostly to address girls.

Discussion and Conclusions

The language of mass media turns out to be a universal sign system through which the world view is constructed in the both individual and collective consciousness. The cognitive analysis of mass media texts allows revealing the meaning and ways of representation of the concepts comprising the conceptual sphere “young generation”, to reveal the content of knowledge represented in the language as the result of cognitive activities on reflection and evaluation the corresponding part of reality.

Along with the concept “young generation” that is based on traditional opposition between the young and the old age and makes the core of the conceptual sphere in question, the concepts *millennials* and *Generation Z* are represented in the mass media texts. The media discourse acts as the environment for concept formation and that helps to define the characteristics the British people see as important in young people with every alternation of generation in the changing world.

References

1. Kashtanova I.I. The Conceptual sphere Protection in the English Linguoculture. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova* = Vestnik of Nizhny Novgorod Linguistics University. 2010; 12: 43–52. (In Russ.)

2. Vodyasova L.P. Metaphorical representation of the “life” and “death” concepts of in the Mordvinian, Russian and English languages. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2011; 1: 61–64. (In Russ.)

3. Boyarkina L.M., Kashtanova I.I. Anthropocentric aspects of studying English phytonimic vocabulary: lexeme rose. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016. № 2 (26): 140–142. (In Russ.)

4. Burnaeva K.A. The notional and structural description of the concept “youth”. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo* = Izv. Pnz. gos. pedagog. univ. im. V.G. Belinskogo. 2012; 27: 236–238. (In Russ.)

5. Dementeva I.A. Study of synonymic rows of the key lexeme-representative of the concept generation in English. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*

= Philological Sciences. Issues of Theory and Practice. 2017; 11–1 (77): 85–90. (In Russ.)

6. Motygullina Z.A., Nurgalieva L.A. The representation of the concept “youth” in the English and Tatar languages. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philological Sciences. Issues of Theory and Practice. 2016; 9–2 (63): 126–130. (In Russ.)

7. Dobrosklonskaya T.G. Media linguistics: theory and methods of studying language in the media. *Medialingvistika* = Media Linguistics. 2014; 2 (5): 7–15. (In Russ.)

8. Dobrosklonskaya T.G. Media discourse within the framework of media linguistics. *Medialingvistika* = Media Linguistics. 2015; 1 (6): 45–56. (In Russ.)

9. Oxford Dictionaries. Available at: <https://en.oxforddictionaries.com> (accessed 25.08.2018).

10. Cambridge Dictionary. Available at: <https://dictionary.cambridge.org> (accessed 25.08.2018).

Submitted 21.09.2018;

revised 28.09.2018.

About the authors:

Irina I. Kashtanova, Associate Professor, Department of Linguistics and Translation, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), irikashtanova@mail.ru

Lydmila M. Boyarkina, Associate Professor, Department of Linguistics and Translation, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), boyarkina82@mail.ru

Contribution of the authors:

Irina I. Kashtanova – research supervision; critical analysis and revision of the article.

Lydmila M. Boyarkina – scholarly literature analysis; preparation of the initial manuscript.

All authors have read and approved the final manuscript.

Список использованных источников

1. *Каштанова И. И.* Концептосфера защиты в английской лингвокультуре // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2010. № 12. С. 43–52.

2. *Водясова Л. П.* Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 1. С. 61–64.

3. *Boyarkina L. M., Kashtanova I. I.* Anthropocentric aspects of studying English phytonimic vocabulary: lexeme rose // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 2 (26). С. 140–142.

4. *Бурнаева К. А.* Содержательная и структурная характеристика концепта «youth» // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 27. С. 236–238.

5. Дементьева И. А. Исследование синонимических рядов ключевой лексики-репрезентанта концепта generation в английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 11–1 (77). С. 85–90.

6. Мотыгуллина З. А., Нургалиева Л. А. Репрезентация концепта «молодость» в английском и татарском языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 9 (63): в 3-х ч. Ч. 2. С. 126–130.

7. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: теория и методы изучения языка СМИ // Медиалингвистика. 2014. № 2 (5). С. 7–15.

8. Добросклонская Т. Г. Массмедийный дискурс в системе медиалингвистики // Медиалингвистика. 2015. № 1 (6). С. 45–56.

9. Oxford Dictionaries [Электронный ресурс]. URL: <https://en.oxforddictionaries.com> (дата обращения: 25.08.2018).

10. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 25.08.2018).

*Поступила 21.09.2018;
принята к публикации 28.09.2018.*

Об авторах:

Каштанова Ирина Ивановна, доцент кафедры лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, irikashtanova@mail.ru

Бояркина Людмила Михайловна, доцент кафедры лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, boyarkina82@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Каштанова Ирина Ивановна – научное руководство; критический анализ и доработка текста.

Бояркина Людмила Михайловна – анализ литературы по проблеме исследования; подготовка первоначального варианта статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

УДК 009: 37.07

Круглый стол «Готовность высшего образования к социальным вызовам»*

И. В. Захарова*, И. А. Плохова

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия

**inna73reg@yandex.ru*

Panel discussion «Readiness of higher education to social challenges»

I. V. Zakharova*, I. A. Plokhova

Ulyanovsk state pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

**inna73reg@yandex.ru*

Отечественная высшая школа работает в режиме инновационного развития. В этой ситуации руководителям и специалистам вузов важно определить пути наиболее эффективного преодоления современных социальных вызовов: необходимость расширения профилей профессиональной подготовки, адекватных социальному заказу и потребностям экономики страны, потребность высшей школы в новых образовательных технологиях, усиление конкуренции на региональных рынках высшего образования, демографические проблемы регионов, низкий уровень платежеспособности населения.

22 октября 2019 г. в Ульяновском государственном педагогическом университете имени И. Н. Ульянова состоялся круглый стол «Готовность высшего образования к социальным вызовам». Целью дискуссии был анализ изменений социальной среды региональных вузов и текущих итогов модернизации системы высшего образования, выработка предложений по адаптации образовательной практики вузов к требованиям социального заказа и инновационным тенденциям в системе образования. В обсуждении приняли участие руководители и специалисты Самарского государственного социально-педагогического университета (начальник учебно-методического управления Н. Ю. Еремина, декан факультета физической культуры и спорта А. В. Левченко, зав. кафедрой теоретических основ физического воспитания Н. В. Майорова); представители Омского государственного педагогического университета (помощник проректора Д. К. Макаров, профессор Ю. Б. Дроботенко, доцент Е. А. Черкевич); начальник Управления по воспитательной и социальной работе Глазовского государственного педагогического института И. А. Голубева; педагоги Ульяновско-

го института гражданской авиации (зав. кафедрой информатики и управления аэропортовой деятельностью В. П. Махитько, профессор кафедры поискового и аварийно-спасательного обеспечения полетов и техносферной безопасности В. А. Куклев); сотрудники Ульяновского государственного технического университета (профессор кафедры «Политология, социология и связи с общественностью» О. В. Шиняева, доцент кафедры маркетинга М. М. Сабурова); доценты Ульяновского государственного педагогического университета И. В. Захарова, И. А. Плохова; преподаватели Благовещенского государственного педагогического университета М. В. Воронина, Елабужского филиала Казанского Федерального университета Х. Р. Пегова, Ульяновского государственного университета М. И. Кадничанская и др.

В рамках круглого стола были обсуждены эффективные практики вузов, отвечающих на флуктуации текущей социальной ситуации в Российской Федерации.

И. В. Захаровой представлены результаты исследования конъюнктуры рынка высшего образования Ульяновской области. Ею отмечено, что в регионе наблюдается спад численности молодежи, и вузы области являются центрами, сдерживающими миграционный отток абитуриентов. Это показал социологический опрос учащихся 11 классов 2018–2019 гг. Выборка исследования дифференцирована по территориальному принципу пропорционально численности населения (16 общеобразовательных школ г. Ульяновска, 16 школ районных центров области) и составила 19,5 % генеральной совокупности (в 2018 г. опрошено 1010 школьников, в 2019 г. – 1065 чел.). Выявлено, что в 2018 г. планы учебной миграции имели 33,4 % старше-

* Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и Правительства Ульяновской области в рамках реализации гранта № 18-410-730003 «Анализ конъюнктуры рынка высшего образования Ульяновской области».

классников, в 2019 г. – 34,5 %; подавать документы в вузы Ульяновской области планировали соответственно 75 % и 70,7 % школьников. Мотивы обучаться за пределами Ульяновской области, в первую очередь, связаны с недовольством социально-экономическими условиями региона, а не с качеством высшего образования. Выбор вуза, формы обучения во многом обусловлены доходами абитуриентов: 54 % респондентов ответили, что не готовы оплачивать обучение; 24,2 % школьников в 2018 г. и 26,7 % в 2019 г. планировали обучаться заочно, чтобы совмещать учебу и работу. Одним из социальных вызовов можно считать отсутствие у учащихся 11 класса четких профессиональных планов, в 2018 г. их доля составляла 12,5 % выборки, в 2019 г. – 27,19 %. Вызовом является и неосведомленность школьников о взаимодействии их школ с вузами региона: 48,3 % в 2018 г., 45,7 % в 2019 г.

Н. Ю. Еремина на примере Самарского государственного социально-педагогического университета обосновала эффективность привлечения абитуриентов через участие вуза в региональных общественных мероприятиях. По ее мнению, успешной формой сотрудничества вузов со школами является проведение предметных олимпиад. Эффективно привлечение к выездам в школы студентов, которые показывают свое творчество, делятся впечатлениями об учебе, приглашают школьников на студенческие мероприятия. В ситуации низкой платежеспособности населения для вуза важно заключение договоров с потенциальными работодателями о целевом наборе абитуриентов.

О. В. Шиняева отметила необходимость ориентировать деятельность вузов на нужды региональной экономики. Так, в Ульяновском государственном техническом университете наиболее востребованы профили, связанные с информационными технологиями. В регионе работают около 200 предприятий, где трудятся выпускники данных профилей. Исследования социологов научной школы под руководством О. В. Шиняевой показали, что в выборе школьниками профессии социальные ориентации преобладают над профессиональными. Абитуриенты приходят подавать документы в вуз и не спрашивают о направлениях подготовки, а задают вопрос: «На каких профилях есть бюджетные места?». Система образования сегодня не способствует подготовке школьников к выбору профессии, они ориентируются на ЕГЭ, результаты которых подходят для самых разных профессий. Концепция модернизации российского образования (2002) предполагала укрепление материально-технической базы образования, повышение социального статуса и профессионализма работников вузов, усиление их государственной

и общественной поддержки, создание эффективной системы трудоустройства выпускников. Сегодня мы видим, что результаты модернизации высшего образования являются критическими. Создание двухуровневой системы высшего образования потребовало огромной переработки нормативной и методической документации, разработки компетенций и средств контроля их освоения, однако не улучшило качества профессиональной подготовки. Скорее, качество ухудшилось, так как объем учебного времени по большинству дисциплин значительно сократился. По данным опроса работодателей Приволжского Федерального округа (в выборку входили Ульяновск, Самара, Казань, Пенза), проведенного в 2019 г., только 12 % отметили значимость для себя «среднего балла диплома», и только 10 % – престижность учебного заведения. Для работодателя важно, чтобы выпускник вуза «был готов учиться дальше». Работодатели критикуют качество подготовки специалистов вузами.

В. П. Махитько привел пример успешного опыта открытия нового профиля профессиональной подготовки в Ульяновском институте гражданской авиации – «Эксплуатация аэропортов и обеспечение полетов воздушных судов». Предварительно проведен опрос около 50 аэропортов, выявлена их потребность в авиационных специалистах. В 2018 и 2019 гг. скомплектованы группы по 25 чел. на очной и 20 чел. заочной формам обучения (в том числе на внебюджетные места). Для освоения профессии важна учебная мотивация первокурсников. Как показывает опрос 2018–2018 гг., среди основных причин поступления на новый профиль на первом месте – стремление к самореализации, желание быть востребованным; на втором – стремление к социальному статусу, хорошей зарплате; на третьем – личные мотивы: «рекомендовали родители», «близко от дома».

В. А. Куклев изложил опыт дистанционного образования (ДО) и мобильного обучения в вузах Ульяновской области. Институт дистанционного образования Ульяновского государственного технического университета реализует данные технологии с 1999 г., в настоящее время открыто 24 профиля подготовки бакалавров и магистров. По всем образовательным программам сформированы пакеты учебно-методических материалов: учебные пособия в традиционном «бумажном» и электронном формате, виртуальные практикумы, тесты промежуточного контроля знаний. Для освоения профессиональных навыков пилотов, диспетчеров и других технических специалистов в формате мобильного обучения используются учебные симуляторы, учебные фильмы. При внедрении ДО вузы сталкиваются с экономическими трудностями.

Так, перевод на ДО образовательной программы «Теплогасоснабжение и вентиляция» потребовал инвестиций около 2 млн. руб., а поскольку набор студентов на данный профиль небольшой, средства окупятся через 8 лет. Платформа «Открытое образование» сегодня содержит более 430 курсов. Для их использования заключены сетевые договоры вузов с вузами-разработчиками курсов. Стоимость сертификата достаточно высокая, распространение данных курсов сдерживается платежеспособностью пользователей.

Н. В. Майорова поделилась практикой Самарского государственного социально-педагогического университета, где в настоящее время ДО применяется для проверки самостоятельной работы студентов. Планируется перевод в дистанционную форму программ магистратуры по педагогическому образованию. Одно из требований аккредитации образовательной организации – применение дистанционных образовательных технологий. Но при этом не дифференцируется специфика содержания обучения. На педагогических профилях профессиональной подготовки использование дистанционных технологий по ряду дисциплин невозможно. Есть примеры, когда использование ДО ограничивается отраслевыми нормативными документами: при подготовке медиков, специалистов по радиационной безопасности, пилотов, диспетчеров. Формирование навыков по педагогическим профилям также требует личного контакта обучающихся. Важно не допускать «инноваций ради инноваций», нововведения должны способствовать развитию образования.

Участники круглого стола сформулировали ряд выводов о том, как высшее образование может эффективно отвечать существующим социальным вызовам:

- региональные вузы способны сдерживать миграционный отток молодежи из региона и привлекать потоки учебной миграции, для этого требуется активное взаимодействие вузов с другими уровнями территориальной образовательной системы;

- конкурентные позиции вузов обусловлены востребованностью их образовательных программ региональной экономикой, в этой связи вузам необходимо системное взаимодействие с потенциальными работодателями;

- активное участие вузов в социальной жизни регионов повышает их привлекательность для абитуриентов; наиболее эффективны

практико-ориентированные формы взаимодействия вузов со школьниками, в которых принимают участие студенты;

- использование вузом дистанционных образовательных технологий является одним из аккредитационных показателей, но внедрение ДО требует значительных инвестиций и не всегда экономически целесообразно; в Положение об аккредитации образовательных организаций необходимо внести изменения, позволяющие дифференцировать требования к объему применения ДО для вузов и образовательных программ различных профессиональных профилей.

*Поступила 12.11.2019;
принята к публикации 24.11.2019.*

Об авторах:

Захарова Инна Владимировна, доцент кафедры педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова» (432071, Россия, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5), кандидат педагогических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-9142>, inna73reg@yandex.ru

Плохова Ирина Анатольевна, доцент кафедры педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова» (432071, Россия, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5), кандидат социологических наук, soc.rabota2007@mail.ru

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

*Submitted 12.11.2019;
revised 24.11.2019.*

About the authors:

Inna V. Zakharova, Associate Professor, Department of pedagogy and social work, Ulyanovsk state pedagogical University named after I. N. Ulyanov (4/5 Lenin Square, Ulyanovsk, 432071, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-9142>, inna73reg@yandex.ru

Irina A. Plokhova, Associate Professor, Department of pedagogy and social work, Ulyanovsk state pedagogical University named after I. N. Ulyanov (4/5 Lenin Square, Ulyanovsk, 432071, Russia), Ph.D. (Sociology), soc.rabota2007@mail.ru

All authors have read and approved the final manuscript.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

– Педагогика (13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования);

– История (07.00.02 – Отечественная история; 07.00.03 – Всеобщая история (соответствующего периода); 07.00.06 – Археология; 07.00.07 – Этнография, этнология и антропология);

– Языкознание (10.02.01 – Русский язык; 10.02.02 – Языки народов Российской Федерации (с указанием конкретного языка или языковой семьи: финно-угорские и самодийские языки); 10.02.04 – Германские языки; 10.02.19 – Теория языка; 10.02.20 – Сравнительно-историческое типологическое и сопоставительное).

Принимаются оригинальные научные статьи на русском и английском языках, соответствующие профилю журнала и отражающие результаты теоретических и / или экспериментальных исследований автора(ов). Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. Проверка оригинальности (не менее 80 %) осуществляется с помощью системы «Антиплагиат».

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

При оформлении статьи просим учитывать следующие требования:

Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5, поля страниц по 2,0 мм. Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника. Список использованных источников располагается по порядку упоминания в тексте.

Текст статьи предваряет индекс УДК (универсальная десятичная классификация).

Структура статьи включает следующие элементы:

1. Название статьи. Название должно кратко (не более 10 слов, без формул и аббревиатур) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования.

2. Фамилия и инициалы автора(ов) (с указанием места работы (учебы) и электронного адреса) (название организации (рус. / англ.) должно совпадать с названием в Уставе. Очередность упоминания авторов зависит от их вклада в выполненную работу.

3. Аннотация. Аннотация выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. В ней должны быть четко обозначены следующие составные части:

- 1) Введение;
- 2) Материалы и методы;
- 3) Результаты исследования;
- 4) Обсуждение и заключения.

Приведенные части аннотации следует выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

Рекомендуемый объем аннотации – 150–250 слов.

4. Ключевые слова. Ключевые слова должны отражать основные положения, достижения, результаты, терминологию научного исследования. Рекомендуемое количество ключевых слов – 5–10.

5. Благодарности. В этом разделе автор выражает признательность коллегам, помогавшим подготовить настоящую статью, организации, оказавшей финансовую поддержку.

6. Представление данных пп. 1–5 в переводе на английский язык.

7. Текст статьи (на русском или английском языке) с обязательным наличием следующих структурных элементов:

- Введение (Introduction);
- Обзор литературы (Literature Review);
- Материалы и методы (Materials and Methods);
- Результаты исследования (Results);
- Обсуждение и заключения (Discussion and Conclusions).

9. Список использованных источников (на языке оригинала) (Библиографическое описание документов оформляется в соответствии с требованиями ГОСТа Р 7.0.5-2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления»). В перечень включаются только те источники, которые использованы при подготовке статьи.

10. Сведения об авторе(ах). Указываются фамилия, имя и отчество (полностью), организация(и), адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), должность и ученое звание, ORCID ID и Researcher ID (по желанию), электронная почта.

11. Заявленный вклад авторов (оформляется по желанию авторов).

12. References (транслитерация и перевод на английский язык структурного элемента «Список использованных источников» (например: Morozov N.A. The linguistic spectra. Methods for distinction of authentic works by famous writers: style-metric essay. *Izvestiya otdeleniya russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoy Akademii nauk* = Russian Language and Literature Department of Imperial Academy of Sciences Bulletin. 1915; 4 (20): 93–127. Available at: <http://www.textology.ru/library/book.aspx?bookId=1&textId=3> (accessed 25.09.2016). (in Russ.))

13. About the authors (перевод структурного элемента «Сведения об авторе(ах)» на английский язык). **14. Contribution of the authors** (перевод структурного элемента «Заявленный вклад авторов» на английский язык).

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайтах:

<http://he.mordgpi.ru> (сайт журнала);

http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (страница журнала на сайте вуза-учредителя).

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13 б, каб. 325, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2)-33-92-50 (главный редактор), (834-2)-33-92-54 (зам. главного редактора), (834-2)-33-93-09 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2)-33-92-67.

E-mail: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

SUBMISSION GUIDELINES

The journal “The Humanities and Education” accepts manuscripts in the following spheres:

– Pedagogy (13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy and education; 13.00.02 – Theory and methods of training and education (by areas and levels of education); 13.00.08 – Theory and methodology of professional education);

– History (07.00.02 – Domestic history; 07.00.03 – General history (the corresponding period); 07.00.06 – Archeology; 07.00.07 – Ethnography, ethnology and anthropology);

– Linguistics (10.02.01 – Russian language; 10.02.02 – Languages of the Peoples of the Russian Federation (indicating a specific language or language family: Finno-Ugric and Samoyedic languages); 10.02.04 – Germanic languages; 10.02.19 – Theory of language; 10.02.20 – Relatively-historical typological and comparative).

Original scientific articles in Russian and English languages corresponding to the profile of the journal and reflecting the results of theoretical and / or experimental studies of the author(s) are accepted. It is not allowed to send to the editorial board already published articles or articles sent for publication in other journals. Verification of originality (no less than 80 %) is carried out with the help of the system “AntiPlagiat”.

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT

When making an article please note the following requirements:

Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 20 mm margins. Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source. List of sources used in order of mention in the text.

The text of the article should be preceded by the following indexes **UDC** (Universal Decimal Classification).

The structure of the article should include the following:

1. The title of the article. The title should be short and informative (less than 10 words) and should convey your essential points clearly.

2. Surname and initials of the author (authors) (with the indication of the place of work (study) and the electronic address) (the name of an organisation (Rus. / Eng.) should coincide with the title in the Charter. The order of the authors' mention depends on their contribution to the work done.

3. The abstract. The abstract plays a role of an enhanced title. The abstract should state briefly the purpose of the research, the principal results and major conclusions. It consists of 4 distinct parts:

1) Introduction;

2) Materials and Methods;

3) Results;

4) Discussion and Conclusions.

The resulted parts of the abstract should be selected by appropriate subheadings and present relevant information in given sections.

The recommended size of abstract is 150–250 words.

4. Key words. Keywords should reflect basic statements, results achieved and the terminology of the investigation. The recommended number of keywords is 5–10.

5. Acknowledgements. List in this section those individuals who provided help during the research (e.g., providing language help, writing assistance or proof reading the article, etc.).

6. Presentation of data items 1–5 in English.

7. The text of the article. The main body of the article should be presented in Russian or in English with the following structural elements:

Introduction;

Literature Review;

Materials and Methods;

Results;

Discussion and Conclusions.

9. List of sources used (in the original language). List of sources used should be drawn up strictly according to the **GOST P 7.0.5-2008** and in uniform format. The list includes only those sources which are used in preparing the article.

10. Institutional affiliation of authors. Specifies the Last name, first name, the name of the institution, the address of the institution, the position and academic title of the author, ORCID ID, Researcher ID (on request), e-mail.

11. Authors' contributions (issued at the request of the authors).

12. References (transliteration and English translation of the structural element «List of sources used» (For example: Morozov N.A. The linguistic spectra. Methods for distinction of authentic works by famous writers: style-metric essay. *Izvestiya otdeleniya russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoy Akademii nauk* = Russian Language and Literature Department of Imperial Academy of Sciences Bulletin. 1915; 4 (20): 93–127. Available at: <http://www.textology.ru/library/book.aspx?bookId=1&textId=3> (accessed 25.09.2016). (in Russ.)

13. About the authors

14. Contribution of the authors

For further information go to <http://he.mordgpi.ru> (website of journal; http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (page at the website of the institution-founder).

The editors reserve the right to reject manuscripts that do not comply with the stated requirements. We do not return any of the material we receive.

The editorial board address of “The Humanities and Education”: Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HE “Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev”, the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)-33-92-50 (editor-in-chief), (834-2)-33-92-54 (editor-in-chief assistant), (834-2)-33-94-90 (executive secretary).

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

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

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях или оформить online-подписку: индекс в Объединенном каталоге «Почта России» ПР718.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13б, каб. 325. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: gumanitarnie.nauki@yandex.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
Том 10, № 4. 2019

Ответственный за выпуск *И. Б. Буянова*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *Т. В. Мадякиной*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод на английский язык *Л. В. Самосудовой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Свободная цена

Территория распространения – Российская Федерация.
Подписано в печать 16.12.2019 г. Дата выхода в свет 25.12.2019 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,76. Тираж 1000 экз. Заказ № 171.

Адрес издателя и редакции журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а

Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13