

Научно-методический
журнал

Том 9, № 3. 2018
(июль – сентябрь)

(Сквозной номер выпуска – 35)

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 Минобразования и науки 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», 2018

Scientific and
methodological
journal

**Vol. 9, no. 3. 2018
(July – September)**

(Continuous issue – 35)

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”, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

С. А. Бабина, Е. В. Белоглазова Нормативно-правовой аспект организации практики при подготовке бакалавров дошкольного образования.....	7
Д. К. Бартош, Н. Ю. Северова, М. В. Харламова К вопросу о педагогических основах проектирования и моделирования обучения иностранному языку на основе электронного учебника.....	13
И. Б. Буянова, С. К. Кудряшова Педагогическая олимпиада как средство формирования успешности учебно-профессиональной деятельности будущего педагога.....	20
С. И. Васенина, Н. В. Винокурова, Т. Н. Приходченко Проблемы профессионального становления бакалавров профиля «Дошкольное образование».....	25
Н. В. Вершинина, Н. В. Кузнецова Совершенствование организации практики в системе подготовки педагога дошкольного образования.....	32
С. Н. Горшенина, И. А. Неясова Кейс-задача как средство практико-ориентированной подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности классного руководителя.....	39
Е. А. Кашкарева, Н. Б. Преснухина Потенциал филологического образования для формирования профессиональной мобильности бакалавров педагогического вуза.....	45
Н. А. Клоктунова, М. И. Барсукова, Е. А. Ремпель, И. В. Шешнева, А. Я. Рамазанова Формирование коммуникативных навыков врача в процессе обучения в медицинском вузе.....	50
И. В. Кузнецова, Е. И. Смирнов, Е. А. Благовещенская, М. А. Струк, С. А. Тихомиров Особенности самоорганизации студентов в изучении математики на основе технологий WEB 2.0.....	56
М. Ю. Кулебякина, Л. П. Карпушина Интеграция субъектов системы образования как фактор повышения качества подготовки педагогических кадров.....	66
И. С. Кобозева, Н. Д. Щерботаева Критическое мышление в музыкально-педагогическом образовании.....	73
С. И. Люгзаева Технологическая карта как одна из современных форм проектирования урока русского языка в начальной школе.....	83
А. В. Мартыненко, Е. З. Грачева К вопросу о преподавании новой истории Ирана в российских общеобразовательных учреждениях.....	89
С. В. Маслова, С. В. Кахнович Особенности планирования урока математики при помощи «Электронного конструктора методических пазлов».....	94
В. Э. Морозов, К. В. Скворцов Очерк как предмет учебной работы с одаренными детьми.....	100
О. А. Романенкова, С. А. Уланова Мотивация при изучении русского языка как фактор успешной языковой и социокультурной адаптации иностранных студентов.....	108
Н. В. Рябова, Е. А. Демидова, О. В. Терлецкая Мониторинг уровня сформированности универсальных учебных действий младших школьников.....	113
А. Ю. Соболев Методические условия формирования знаний о чрезвычайных ситуациях техногенного характера при изучении учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (8 класс).....	120

Т. И. Шукшина, Ж. А. Мовсеян Компетентностно-ориентированные разноуровневые учебные задания по педагогике в формировании дидактической компетентности будущего учителя.....	124
Г. М. Щевелева, В. Ф. Манухов Педагогический потенциал эвристического обучения.....	129
Н. Н. Щемерова, Е. Н. Киркина Сотрудничество педагогов и семьи в вопросах воспитания двуязычного ребенка.....	139
М. А. Якунчев, Н. Г. Семенова Учебные задания как средство формирования знаний о биологической составляющей научной картины мира.....	144

ИСТОРИЯ

И. К. Корякова, Н. Н. Яушкина, М. А. Капаев Профсоюзы в избирательной кампании 1944 г. в США.....	151
---	-----

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Л. П. Водясова Функционально-смысловые типы речи как коммуникативно и прагматически обусловленные разновидности монолога.....	157
Н. И. Сперанская, О. Е. Яцевич, С. А. Ковалевская Кластер арктических терминов: от этимологии к семантике.....	162
Н. У. Халиуллина Этимологическое гнездо как отражение синергизма в языке.....	167
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	172

CONTENTS

PEDAGOGY

S. A. Babina, E. V. Beloglazova Regulatory aspect of practice organization in bachelor of preschool education training.....	7
D. K. Bartosh, N. Yu. Severova, M. V. Kharlamova To the question of pedagogical fundamentals of designing and modeling of foreign language learning on the basis of an electronic textbook.....	13
I. B. Buyanova, S. K. Kudryashova Pedagogical Olympiad as means of success formation of future teacher's educational professional activity.....	20
S. I. Vasenina, N. V. Vinokurova, T. N. Prihodchenko Problems of professional formation of Bachelors of preschool education.....	25
N. V. Vershinina, N. V. Kuznetsova Improving organization of practice in the system of teacher training of preschool education.....	32
S. N. Gorshenina, I. A. Neyasova Case-task as a means of practice-oriented training of future teacher to educational activity of the classroom teacher.....	39
E. A. Kashkareva, N. B. Presnukhina Potential of philological education for the professional mobility formation of pedagogical institute bachelors.....	45
N. A. Kloktunova, M. I. Barsukova, E. A. Rempel, I. V. Sheshneva, A. Ya. Ramazanova Development of communication skills of a doctor during Medical Education.....	50
I. V. Kuznetsova, E. I. Smirnov, E. A. Blagoveschenskaya, M. A. Struk, S. A. Tikhomirov Features of students self-organization in learning mathematics based on WEB 2.0 technologies.....	56
M. Yu. Kulebyakina, L. P. Karpushina Integration of the education system subjects as a factor of improving pedagogical staff quality training.....	66
I. S. Kobozeva, N. D. Scherbotaeva Critical thinking in music and pedagogical education.....	73
S. I. Lugzaeva A technological map as one of the modern forms of designing a Russian language lesson at primary school.....	83
A. V. Martynenko, E. Z. Gracheva On the issue of teaching a new history of Iran in Russian educational institutions.....	89
S. V. Maslova, S. V. Kakhnovich Features of planning a lesson in mathematics with the help of «Electronic constructor of methodical puzzles».....	94
V. E. Morozov, K. V. Skvortsov Essay as a subject of educational work with gifted children.....	100
O. A. Romanenkova, S. A. Ulanova The motivation in studying the Russian language as a factor in successful linguistic and socio-cultural adaptation of foreign students.....	108
N. V. Ryabova, E. A. Demidova, O. V. Terletskaya Monitoring the level of formation universal academic activities of young schoolchildren.....	113
A. Yu. Sobolev Methodical conditions for the knowledge formation about emergencies of technogenic nature in the study the school subject «Basic of safety of vital activity» (8th grade).....	120

T. I. Shukshina, Zh. A. Movsesyan Competency-oriented differential educational tasks on pedagogics in forming the didactic competence of the future teacher.....	124
G. M. Schevelyova , V. F. Manukhov Pedagogical potential of heuristic training.....	129
N. N. Schemerova, E. N. Kirkina Cooperation of teachers and family in education questions of the bilingual child.....	139
M. A. Yakunchev, N. G. Semenova Educational tasks as a means of forming knowledge about the biological component of the scientific picture of the world.....	144

HISTORY

I. K. Koryakova, N. N. Yaushkina, M. A. Kapaev Trade unions in the election campaign of 1944 in the USA.....	151
--	-----

LINGUISTICS

L. P. Vodyasova Functional-semantic types of speech as communicative and pragmatic variety of monologue.....	157
N. I. Speranskaya, O. E. Iatsevich, S. A. Kovalevskaya Cluster of Arctic terms: from etymology to semantics.....	162
N. U. Khaliullina The etymological family of words as reflection of synergism in the language.....	167
INFORMATION FOR AUTHORS.....	172

УДК 378(045)

Нормативно-правовой аспект организации практики при подготовке бакалавров дошкольного образования

С. А. Бабина^{*}, Е. В. Белоглазова^{}**

*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
^{*}fotina73@mail.ru; ^{**}elenbeloglazova@yandex.ru*

Введение: проведенное исследование научных публикаций и нормативных документов позволило предложить анализ путей решения проблем, связанных с нормативно-правовым аспектом организации практики при подготовке бакалавров дошкольного образования.

Материалы и методы: исследование проводилось с использованием теоретических методов, из которых важны были анализ, систематизация и обобщение нормативной, научной и методической литературы по проблеме организации практики в рамках подготовки бакалавров по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Результаты исследования: проанализированы нормативные документы, касающиеся подготовки педагогов дошкольного образования (Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (3+, 3++), Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) учитель, воспитатель») в рамках организации различных типов практик; выявлены некоторые отличительные особенности нормативных документов; показаны проблемы и пути решения организации практик в педагогических вузах.

Обсуждение и заключение: выполненное исследование доказывает, что при организации практик в педагогических вузах необходимо ориентироваться на ряд указанных нормативных документов; включать при составлении учебных планов учебные дисциплины и дисциплины по выбору, способствующие формированию компетенций и трудовых действий, необходимых для работы в современном дошкольном образовательном учреждении; осуществлять достойный выбор баз практик, соответствующих всем условиям; разрабатывать и реализовывать дополнительные общеобразовательные программы для студентов; поддерживать теснейший контакт с работодателем; организовывать научно-практические мероприятия (конференции, круглые столы, мастер-классы), на которых практикующие воспитатели делятся опытом с будущими педагогами дошкольного образования.

Ключевые слова: ФГОС ВО, профстандарт, организация практики, компетенции, трудовые действия, дошкольное образование.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГУ и МГПИ) по теме «Тьюторское сопровождение профессионального становления бакалавров дошкольного профиля».

Regulatory aspect of practice organization in bachelor of preschool education training

S. A. Babina^{*}, E. V. Beloglazova^{}**

*Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
^{*}fotina73@mail.ru; ^{**}elenbeloglazova@yandex.ru*

Introduction: the conducted research of scientific publications and normative documents allowed to offer an analysis of ways to solve problems related to the regulatory and legal aspect of the organization of practice in the training of bachelor's of preschool education.

Materials and Methods: the study was conducted using theoretical methods, of which the analysis, systematization and generalization of normative, scientific and methodical literature on the problem of organization of practice in the framework of bachelor's degree in the direction of 44.03.05 Pedagogical education (with two profiles of training) were important.

Results: the normative documents concerning the training of teachers of preschool education (Federal state educational standards of higher education (3+, 3++), the Federal state educational standard of preschool education, the professional standard «Teacher (pedagogical activity in preschool, primary General, basic, secondary General education) teacher, educator») within the organization of various types of practices are analyzed; some distinctive features of normative documents are revealed; problems and ways of the decision of the organization of practices in pedagogical higher education institutions are shown.

Discussion and Conclusions: the study proves that in the organization of practices in pedagogical universities it is necessary to focus on a number of these regulations; in the preparation of curricula include subjects and elective subjects, contributing to the formation of competencies and labor actions necessary for work in a modern preschool educational institution; to carry out a decent selection of practice bases that meet all conditions; to develop and implement additional educational programs for students; to maintain close contact with the employer; to organize scientific and practical activities (conferences, round tables, master classes), in which practitioners share their experience with future teachers of preschool education.

Key words: federal state educational standards of higher education, professional standards, business practices, competence, labor action, early childhood education.

Acknowledgements: the study was performed under a grant to conduct scientific research on priority areas of scientific activities of universities-partners in networking (South Ural state humanitarian-pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on the theme «Tutor support of professional development of bachelors of preschool education».

Введение

Система дошкольного российского образования «имеет богатую историю, свои традиции и перспективы развития»¹ [1].

В последние годы в системе дошкольного образования РФ произошли важные изменения:

– Федеральный закон «Об образовании в РФ» определил статус дошкольного образования как первой ступени системы общего образования;

– разработан и вступил в силу Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО);

– введен профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) учитель, воспитатель»²;

– введены новые Федеральные государственные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3³⁺ и ФГОС ВО 3³⁺⁺⁴).

¹ Спиренкова Н. Г. Разработка ФГОС дошкольного образования: состояние, опыт и перспективы развития // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 4 (15). С. 66.

² Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) учитель, воспитатель» // Сайт Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Профессиональные стандарты» URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyu-reestr-professional-nykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/> (дата обращения: 17.03.2018).

³ Федеральный государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3⁺) // Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 17.03.2018).

⁴ Федеральный государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3⁺⁺) // Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 17.03.2018).

Все это обязывает педагогические вузы совершенствовать систему профессиональной подготовки будущих работников дошкольных образовательных учреждений (воспитателей), готовить высококвалифицированных специалистов. Изменения в разработке основной образовательной программы должны основываться на интеграции указанных выше нормативно-правовых документов.

Обзор литературы

Введение новых нормативных документов привело к необходимости анализа сложившейся ситуации в современной системе подготовки бакалавров дошкольного образования. В связи с этим представляют определенный интерес выводы, сделанные исследователями относительно профессиональной подготовки бакалавров дошкольного образования (С. Е. Шукшина) [2], анализа зарубежного опыта подготовки будущих педагогов к деятельности в условиях стандартизации дошкольного образования (А. М. Курлат) [3], описания практического опыта подготовки бакалавров дошкольного образования в условиях регионального вуза (Н. В. Винокурова, Н. Г. Спиренкова [4]; В. В. Абашина [5; 6]; Л. Н. Волошина, В. В. Демичева [7]).

Нормативно-правовой базой исследования послужили Федеральные государственные образовательные стандарты (3+, 3++), Федеральный государственный стандарт дошкольного образования, Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) учитель, воспитатель».

Материалы и методы

Исследование проводилось с использованием теоретических методов, из которых важны были анализ, систематизация и обобщение нормативной, научной и методической литературы, посвященной проблеме организации практики в рамках подготовки бакалавров по направлению 44.03.05 Педагогическое образование профиля Дошкольное образование. Начальное образование.

Результаты исследования

В системе подготовки бакалавров дошкольного образования в педагогическом вузе важнейшее место занимает организация практики (учебной и производственной). Именно в процессе практики студенты приобретают необходимые компетенции, отрабатывают профессиональные умения, востребованные современными дошкольными образовательными учреждениями.

ФГОС ВО 3+ по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) утверждён Приказом Министерства образования и науки РФ № 91 от 9 февраля 2016 г., зарегистрирован в Министерстве юстиции РФ 2 марта 2016 г. под № 41305. В соответствии с данным нормативным документом в программу бакалавриата включен Блок 2 «Практики» (21–30 зачетных единиц (з.е.) для академического бакалавриата; 33–45 з.е. для прикладного бакалавриата), который в полном объеме относится к вариативной части программы. «В Блок 2 «Практики» входят учебная и производственная, в том числе и преддипломная, практики. Тип учебной практики: практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности. Типы производственной практики: практика по получению профессиональных умений и профессиональной деятельности; педагогическая практика; научно-исследовательская работа»⁵. Кроме того, необходимо отметить, что вузам дается право на выбор типа практики и предусматривается возможность

добавления иных типов практики к установленным ФГОС ВО 3+.

Несколько иные требования к практикам предъявляются в обновленном ФГОС ВО 3++, утвержденном приказом Министерством образования и науки РФ № 125 от 22 февраля 2018 г., зарегистрированным в Министерстве юстиции РФ 15 марта 2018 г. под № 50358: в структуру и объем программы бакалавриата включается Блок 2 «Практика» (не менее 60 з.е.), который включает разнообразные типы практик. «В блок 2 «Практика» входят учебная и производственная практики (далее – практики). Типы учебной практики: ознакомительная практика; технологическая (проектно-технологическая) практика; научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы). Типы производственной практики: педагогическая практика; технологическая (проектно-технологическая) практика; научно-исследовательская работа»⁶. Важно заметить, что вузам, реализующим образовательную деятельность по анализируемым стандартам, предоставляется возможность выбора одной или нескольких типов учебной практик или нескольких типов производственных практик; установления дополнительного типа (типов) учебной и (или) производственной практик; определения объема практик каждого типа.

При разработке образовательной программы подготовки бакалавров профиля дошкольное образование необходимо учитывать и требования, которые предъявляют работодатели. Необходимые трудовые действия, умения и знания зафиксированы в Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) учитель, воспитатель», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н от 18 октября 2013 г.

Рассмотрим соотношение формируемых компетенций выпускника и трудовых действий воспитателей ДОО.

Таблица 1

Соотношений трудовых действий и компетенций выпускника

Трудовые действия	Компетенции ФГОС ВО 3+	Компетенции ФГОС ВО 3++
Участие в разработке основной образовательной программы образовательной организации в соответствии с ФГОС ДО	ПК-1, ПК-8	ОПК-2
Участие в создании безопасной и психологически комфортной образовательной среды ОО через обеспечение безопасности жизни детей, поддержание эмоционального благополучия ребенка в период пребывания в образовательной организации	ОК-9, ОПК-6	УК-8

⁵ Федеральный государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3+) [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 17.03.2018).

⁶ Федеральный государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3++) [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 17.03.2018).

Окончание табл. 1

Планирование и реализация образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста в соответствии с ФГОС и ООП	ОПК-2, ОПК-4, ПК-4	ОПК-1, ОПК-3
Организация и проведение педагогического мониторинга освоения детьми образовательной программы и анализ образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста		ОПК-5
Участие в планировании и корректировке задач (совместно с психологом и другими специалистами) по результатам мониторинга с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка раннего и/или дошкольного возраста	ОПК-3, ПК-9	ОПК-6
Развитие профессионально значимых компетенций, необходимых для решения образовательных задач развития детей раннего и дошкольного возраста с учетом возрастных и индивидуальных особенностей их развития	ОПК-5 ПК-3, ПК-4, ПК-9, ПК-10	ОПК-3
Формирование психологической готовности к школьному обучению		
Создание позитивного психологического климата в группе и условий для доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе и ограниченными) возможностями здоровья	ОК-5	УК-5, ОПК-3, ОПК-4
Организация видов деятельности, осуществляемых в раннем и дошкольном возрасте: предметной, познавательно-исследовательской, игры (ролевой, режиссерской, с правилом), продуктивной; конструирования, создания широких возможностей для развития свободной игры детей, в том числе обеспечение игрового времени и пространства	ПК-4	
Организация конструктивного взаимодействия детей в разных видах деятельности, создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности, материалов	ПК-7	
Активное использование недирективной помощи и поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности		
Организация образовательного процесса на основе непосредственного общения с каждым ребенком с учетом его особых образовательных потребностей	ПК-6	ОПК-7

Из таблицы видно, что при формировании компетенций бакалавров отмечена реализация не всех указанных трудовых действий воспитателя ДОО. В связи с этим следует говорить о возникшем ряде проблем при подготовке бакалавра дошкольного образования:

– неполное соответствие требований ФГОС ВО Педагогическое образование и Профессионального стандарта педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель учитель): так, совершенно не предусмотрено ФГОСами формирование таких трудовых действий, как: «активное использование недирективной помощи и поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности», «формирование психологической готовности к школьному обучению»; кроме того, некоторые трудовые действия («организация видов деятельности, осуществляемых в раннем и дошкольном возрасте: предметной, познавательно-исследовательской, игры (ролевой, режиссерской, с правилом), продуктивной; конструирования, создания широких

возможностей для развития свободной игры детей, в том числе обеспечение игрового времени и пространства», «организация конструктивного взаимодействия детей в разных видах деятельности, создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности, материалов») в новом ФГОС ВО не формируются компетенциями различного уровня;

– выбор баз практик: к сожалению, при формировании необходимых трудовых действий будущих воспитателей отсутствует возможность выбора образовательного учреждения, соответствующего современным требованиям.

Пути решения заявленных проблем видятся в следующем: введение в учебный план дисциплин, способствующих формированию соответствующих компетенций; обновление и корректировка существующих программ педагогических практик; тесный контакт с работодателями; созданий условий для прохождения всех видов практики; организация круглых столов и конференций с участием студентов и профессионалов; разработка дополнительных общеобразователь-

ных программ, нацеленных на формирование необходимых компетенций для реализации всех трудовых действий педагога дошкольного образования.

Рассмотрим опыт решения указанных проблем на базе МГПИ имени М. Е. Евсевьева.

При составлении учебного плана по направлению подготовки Педагогическое образование, профилю Дошкольное образование. Начальное образование были разработаны и внедрены в учебный процесс следующие дисциплины по выбору: «Инновационная деятельность в дошкольном образовании», «Проектирование программ воспитания дошкольников и младших школьников в условиях реализации ФГОС», «Технология организации и проведения творческих работ детей дошкольного возраста», «Организация предметно-развивающей среды в ДОО с учетом ФГОС», «Современные педагогические технологии дошкольного образования», «Технологии познавательной-исследовательской деятельности с дошкольниками», «Особенности деятельности семейных детских садов», «Взаимодействие участников образовательного процесса в ДОУ детей раннего и дошкольного возраста», «Актуальные вопросы развития дошкольного образования в условиях стандартизации», «Социально-коммуникативное развитие дошкольников в условиях введения ФГОС дошкольного образования», «Технология разработки преемственных образовательных программ дошкольного, начального и основного общего образования» и др. Перечисленные курсы направлены на формирование необходимых компетенций будущего педагога дошкольного образования. Обучение по данным дисциплинам способствует отработке конкретных трудовых действий, которые позволяют «овладеть новыми технологиями организации игровой, творческой, познавательной деятельности детей, методами развития мотивационной сферы дошкольника, умениями строить отношения сотрудничества с воспитанниками и их родителями»⁷, которые помогут студентам в прохождении различных видов практик и реализации характеризуемых действий в будущей профессиональной деятельности. Кроме того, профессорско-преподавательским составом института активно разрабатываются и реализуются различные дополнительные общеобразовательные программы и программы повышения квалификации для студентов. Среди них можно отметить следующие: «Использование народной и музейной педагогики в услови-

ях внедрения ФГОС дошкольного образования»; «Музыкальное образование детей дошкольного и школьного возраста в свете требований ФГОС, профессионального стандарта педагога», «Педагог-организатор проектной деятельности дошкольников и младших школьников», «Педагогическое проектирование и диагностика в профессиональной деятельности работников дошкольного образования», «Современные психолого-педагогические образовательные технологии в деятельности педагогов учреждений общего и дошкольного образования», «Технологические и методические основы дошкольного музыкального образования», «Технология непосредственной образовательной деятельности детей дошкольного возраста в ДОО» и др.

Создавая условия для отработки различных профессиональных навыков у студентов при выборе баз практик, необходимо руководствоваться следующими критериями: наличие разнообразной материальной оснащённости образовательного учреждения; наличие инновационной образовательной программы; наличие материальной базы для организации воспитательных мероприятий с детьми дошкольного возраста; заинтересованное, доброжелательное отношение к студентам педагогического вуза и обеспечение условий прохождения практики администрацией ДОО.

Полностью отвечает данным требованиям Центр продленного дня при МГПИ имени М. Е. Евсевьева, на базе которого функционируют «группы развития детей дошкольного возраста, группы кратковременного пребывания детей дошкольного возраста с приоритетным осуществлением деятельности по обеспечению равных стартовых возможностей для обучения детей в общеобразовательных учреждениях»⁸. Центр имеет ресурсные условия и возможности, способствующие реализации теоретических знаний в процессе собственной практической деятельности студентов: предметно-развивающая среда для дошкольников; компьютерный класс, сенсорная комната, спортивный зал, кабинет логопеда, кабинет детского психолога, музыкальный зал, театральная студия, ЛЕГО-класс. Студенты МГПИ имеют возможность проходить все типы практик на базе данного центра развития детей дошкольного возраста.

Немаловажное значение для формирования компетенций и трудовых действий бакалавров дошкольного образования имеет организация и проведение научно-практических мероприятий (конференций, круглых столов, мастер-классов), позволяющих студентам ознакомиться с опытом практикующих сотрудников ДОО.

⁷ Винокурова Н. В., Спиренкова Н. Г. Профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольного профиля [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22566326> (дата обращения: 15.03.2018).

⁸ Там же.

Важно отметить, что «выпускник вуза еще не может являться специалистом, достигшем высшего уровня профессионального мастерства, но он должен обладать средствами, возможностями, которые позволили бы ему совершенствоваться в профессиональном плане»⁹. Надеемся, что созданные в МГПИ условия при организации различных типов практик позволят сформировать способность к самоорганизации и самообразованию.

Обсуждение и заключение

Разработка новых подходов к подготовке бакалавров дошкольного образования в рамках организации педагогической практики ориентирована на ряд нормативных актов: ФГОС ВО (3+, 3++), ФГОС ДО, профстандарта педагога.

Профессиональная деятельность современного педагога дошкольного образования представляет собой совокупность умений реализовывать технологии обучения и развития детей дошкольного возраста, использовать технологии проектной и исследовательской деятельности, информационно-коммуникационные технологии и активные формы обучения. Все указанное обязывает педагогические вузы критически отнестись (осмыслить) к процессу организации различных типов практик. Соблюдение ряда условий способствует формированию компетенций и трудовых действий бакалавров дошкольного образования, повышению их конкурентоспособности и востребованности на современном рынке труда.

МГПИ имени М. Е. Евсевьева позволяет обеспечить не только теоретическую подготовку будущих воспитателей ДОО, но и осуществить качественную практическую направленность их трудовых профессиональных действий. Преподаватели института активно разрабатывают авторские курсы, способствующие формированию различных компетенций и трудовых действий, необходимых не только для прохождения педагогической практики, но и для работы в современной дошкольной образовательной организации. Разработанные дополнительные общеобразовательные программы направлены на усиление адресности подготовки педагогов дошкольного образования, максимальной ориентации на конкретные запросы образовательных учреждений всех типов и субъектов рынка образовательных услуг, сохранения свободы выбора личностью образовательной траектории [7]. Созданные условия для подготовки бакалавров дошкольного образования (грамотно разработанные программы дисциплин и практик, выбор баз практик, тесный контакт с работодателем и др.)

⁹ Абашина А. Д., Маслова Н. Ф. Личностно ориентированная модель интегративной подготовки социальных педагогов // Образовательные технологии. 2017. № 4. С. 73.

позволят поднять качество профессиональной подготовки выпускника педвуза на совершенно иной уровень, обеспечат им возможность активно и продуктивно работать в условиях внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов.

Список использованных источников

1. Спиренкова Н. Г. Разработка ФГОС дошкольного образования: состояние, опыт и перспективы развития // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 4 (15). С. 65–69.
2. Шукина С. Е. Готовность бакалавров к реализации ФГОС дошкольного образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 3 (29). С. 50–61.
3. Курлат А. М. К вопросу подготовки будущих педагогов к деятельности в условиях стандартизации дошкольного образования // Педагогика XXI века: стандарты и практики : материалы междунар. науч.-практ. конф. Липецк, 2016. С. 254–259.
4. Винокурова Н. В., Спиренкова Н. Г. Профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольного профиля // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22566326> (дата обращения: 15.03.2018).
5. Абашина В. В. Опыт формирования профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования в вузе // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 6. С. 7–12.
6. Абашина А. Д., Маслова Н. Ф. Личностно ориентированная модель интегративной подготовки социальных педагогов // Образовательные технологии. 2017. № 4. С. 71–82.
7. Волошина Л. Н., Демичева В. В. Проектирование подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности в условиях региональной системы образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2014. Т. 1. № 1 (1). С. 5–13.

Поступила 22.05.2018;
принята к публикации 08.06.2018.

Об авторах:

Бабина Светлана Александровна, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 а), fotina73@mail.ru

Белоглазова Елена Владимировна, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430032, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 а), elenbeloglazova@yandex.ru.

Заявленный вклад авторов:

Бабина Светлана Александровна – критический анализ и доработка текста, анализ полученных результатов.

Белоглазова Елена Владимировна – подготовка начального варианта текста; проведение исследования; анализ полученных результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Spirenkova N.D. Development of the GEF preschool education: state, experience and prospects of development. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2013; 4 (15): 65–69. (In Russ.)

2. Shukshina S.E. Readiness of Bachelors for the Implementation of the GEF Preschool Education. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya* = Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and psychology. 2014; 3 (29): 50–61. (In Russ.)

3. Kurlat A.M. To the issue of training future teachers for activities in the context of standardization of preschool education. *Pedagogika XXI veka: standarty i praktiki. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* = Pedagogy of the XXI century: standards and practices: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Lipeck, 2016. P. 254–259. (In Russ.)

4. Vinokurova N.V., Spirenkova N.G. Professional training of future teachers of the preschool profile. *Modern problems of science and education* = Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014; 5. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22566326> (accessed 15.03.2018). (In Russ.)

5. Abashina V.V. Experience in the formation of professional competence of future teachers of preschool

education in the university. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki* = Scientific review. Pedagogical sciences. 2016; 6: 7–12. (In Russ.)

6. Abashina A.D., Maslova N.F. Personally Oriented Model of Integrative Training of Social Educators. *Obrazovatel'nye tekhnologii* = Educational Technologies. 2017; 4: 71–82. (In Russ.)

7. Voloshina L.N., Demicheva V.V. Designing the training of future teachers for innovative activities in the conditions of the regional education system. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya* = Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education. 2014; Vol.1; 1 (1): 5–13. (In Russ.)

*Submitted 22.05.2018;
revised 08.06.2018.*

About the authors:

Svetlana A. Babina, Associate Professor, Department of Preschool and Primary Education, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), Docent, fotina73@mail.ru

Elena V. Beloglazova, Associate Professor, Department of Preschool and Primary Education, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), Docent, elenbeloglazova@yandex.ru

Contribution of the authors:

Svetlana A. Babina – research supervision; preparation of the initial version of the text, analysis of the results.

Elena V. Beloglazova – preparation of the initial version of the text, conducting research, analysis of the results.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 372.881.1

К вопросу о педагогических основах проектирования и моделирования обучения иностранному языку на основе электронного учебника

Д. К. Бартош^{1*}, Н. Ю. Северова², М. В. Харламова³

¹ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия

²ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, Россия

³ГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия

*bartosch@inbox.ru

Введение: в статье освещаются основные вопросы электронного обучения иностранным языкам в школе, конкретизируются возможности использования электронного учебника в учебном процессе по иностранному языку. Целью исследования является выявление специфики использования электронных

технологий в учебном процессе как основы для проектирования и моделирования обучения иностранному языку на основе электронного учебника (ЭУ).

Материалы и методы: в исследовании использовались диалектический и аксиоматический методы, направленные на выявление особенностей организации материала в электронном учебнике, обусловленных технологическими возможностями ИКТ. Метод наблюдений позволил сделать выводы о целесообразности использования тех или иных электронных технологий в процессе обучения на основе ЭУ.

Результаты исследования: определены технические и дидактические характеристики электронного учебника по иностранному языку как электронного издания учебного назначения; конкретизированы возможности использования электронного учебника в учебном процессе и раскрыта специфика организации образовательного процесса с помощью ЭУ.

Обсуждение и заключение: электронный учебник как современное средство обучения иностранному языку обеспечивает оптимизацию образовательного процесса за счет интегрирования в учебный процесс инновационных электронных технологий, различных электронно-образовательных ресурсов, которые позволяют расширить и дополнить содержательное и процессуальное наполнение традиционного учебника. В то же время проектирование и моделирование учебного процесса на основе ЭУ требует учета специфики организации образовательного процесса с помощью электронных средств.

Ключевые слова: компьютерные технологии, электронный учебник, обучение иностранному языку.

To the question of pedagogical fundamentals of designing and modeling of foreign language learning on the basis of an electronic textbook

D. K. Bartosh^{a}, N. Yu. Severova^b, M. V. Kharlamova^c*

^aGAOU VO «Moscow City Pedagogical University», Moscow, Russia

^bVGAOU VO «Moscow State Institute of International Relations

(University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation», Moscow, Russia

^cGBOU VO «The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration», Moscow, Russia

**bartosch@inbox.ru*

Introduction: the article highlights the main issues of e-learning of foreign languages in school, specifies the possibilities of using an electronic textbook in the process of foreign language learning. The purpose of the study is to identify the peculiarities of the use of electronic technologies in the learning process as the basis for designing and simulating the process of foreign language teaching on the basis of an electronic textbook.

Materials and Methods: the study used dialectical and axiomatic methods aimed at identifying the features of the organization of material in the electronic textbook, due to the technological capabilities of electronic means. The method of observation made it possible to draw conclusions about the advisability of using certain electronic technologies in the learning process on the basis of an electronic textbook.

Results: technical and didactic characteristics of the electronic textbook on the foreign language as an electronic publication of educational purpose; the possibilities of using the electronic textbook in the educational process are specified and the specifics of the organization of the educational process with the help of the electronic textbook are revealed.

Discussion and Conclusions: the electronic textbook as a modern means of teaching a foreign language ensures the optimization of the educational process by integrating innovative electronic technologies into the educational process, various electronic and educational resources that allow expanding and supplementing the substantive and procedural content of the traditional textbook. At the same time, designing and modeling the educational process on the basis of an electronic textbook requires consideration of the specifics of the organization of the educational process by electronic means.

Key words: computer technologies, electronic textbook, foreign language teaching.

Введение

Традиционным и главным среди средств обучения является учебник. Дискуссии о том, каким должен быть учебник, отвечающий всем требованиям процесса обучения, ведутся на протяжении не одного десятка лет. И это не удивительно: меняются времена, условия жизни, а вместе с ними – требования к образователь-

му процессу, что неизбежно влечет за собой изменения требований к учебнику. В последнее время теория учебника обогатилась и дополнилась благодаря внедрению средств информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, в связи с чем уместным стало говорить об электронном учебнике как о самостоятельном средстве учебного назначения.

Внедрение компьютерных технологий и их бурное развитие вызвало интерес к переходу в обучении от бумажных носителей к электронным. В профессиональный обиход вошли такие понятия, как «цифровые образовательные ресурсы», «электронный учебник», «электронное учебное пособие», «электронные учебно-методические комплексы» и др. Одной из центральных проблем современной методической науки был и остается вопрос о том, как и когда использовать «традиционный» печатный учебник и в какой мере уместно внедрение электронного учебника (ЭУ). Высказывается, в частности, мнение о том, что наличие хорошего печатного учебника существенно облегчает изучение предмета и даже порой обеспечивает возможность самостоятельного получения знаний. Однако такой учебник не позволяет учащемуся обучаться в режиме диалога, ограничивает получение визуальной поддержки учебных заданий, лимитирует возможности конструирования индивидуальной траектории освоения материала и пр.

Целью настоящей статьи является выявление специфики использования электронных технологий в учебном процессе как основы для проектирования и моделирования обучения иностранному языку на основе электронного учебника.

Обзор литературы

Министерством образования и науки в 2013 г. был утвержден Порядок формирования федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования¹. В документе отмечено, в частности, что содержание электронных учебников (далее – ЭУ) должно соответствовать содержанию традиционных, прошедших процедуру экспертизы и включенных в перечень учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в школах. Иными словами, электронная версия печатного учебника должна дублировать печатную версию. При этом остается открытым вопрос о том, как организовать работу с ЭУ, используя возможности ИКТ. Исходя из этого, можно сделать следующий вывод: ЭУ, основываясь на традиционном учебнике и предлагая интеграцию в образовательное пространство мультимедийных техно-

логий, сохраняет все функции учебного средства обучения.

Таким образом, выполнение ЭУ по иностранному языку, например, дидактических функций, возможно лишь при условии, если он:

- соответствует требованиям государственных образовательных стандартов и учитывает специфику воспитательно-образовательно-развивающего потенциала иностранного языка как учебного предмета в решении общих задач, стоящих перед системой образования;

- ориентирован на цели обучения иностранным языкам и на зафиксированные в программах образовательные результаты;

- реализует содержание обучения (как его предметного, так и процессуального компонентов), представленное в программе по иностранным языкам для определенного образовательного этапа;

- соответствует современным дидактическим и методическим концепциям;

- учитывает особенности возраста обучаемых, их потребности и интересы, мотивируя к изучению языка и его практическому использованию как средства общения.

Анализ практики использования цифровых образовательных ресурсов свидетельствует о том, что сегодня в обучении иностранным языкам наряду с ресурсами сети Интернет (текстовой, видео- и аудиоинформацией, форумов, электронной почты, чатов, телеконференций) и электронными лексикографическими источниками (сетевыми и локальными версиями) уже довольно широко применяются мультимедийные (электронные) учебники и интерактивные книги² [1].

Однако единого мнения по поводу того, как должен выглядеть ЭУ и как именно он должен использоваться в учебном процессе, пока нет. Одни исследователи считают, что нельзя назвать электронным пособием оцифрованный учебник, поскольку речь идет об цифровом аналоге печатной книги. Поэтому высказывается мнение, что под ЭУ следует понимать электронное средство учебного назначения, которое создает условия для широкого использования ИКТ, для самообучения и самоконтроля в информационном образовательном пространстве. Есть и иная точка зрения. Ее представители считают, что любой учебник, размещенный на цифровом носителе, это все-таки ЭУ, так как речь идет о цифровом средстве обучения, пусть и самой простой модификации. Такой ЭУ может быть в двух вариантах: как «текстовый документ» и как «электронная книга» [2]. И если первый вариант трудно назвать

¹ Приказ Минобрнауки РФ № 1559 от 5 сентября 2013 г. № 1047 «О внесении изменений в порядок формирования федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации». М. : Минобрнауки, 2014.

² Попова Н. В. Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения: междисциплинарный подход. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2011. С. 215.

ЭУ, поскольку он является точной копией своего аналога на бумажном носителе, а содержащиеся в нем информация и тексты имеют линейную структуру, то второй вариант можно признать электронной формой учебника, так как он сопровождается простыми элементами навигации: гиперссылками, закладками и др. Заметим, что именно такой вариант наиболее распространен в нашей образовательной действительности. Примерами могут служить те электронные формы учебников, которые прилагаются к УМК, например, издательства «Просвещение» или корпорации «Российский учебник».

ЭУ является ключевым в электронном обучении. Однако среди ученых до сих пор наблюдается разномыслие по поводу его определения. Так, например, П. И. Сердюков трактует его как определенным образом организованную систему учебных материалов, предназначенных для достижения комплекса целей и использующихся, как правило, в процессе изучения курса под управлением преподавателя [3]. А. А. Андреев считает, что ЭУ – это компьютерная обучающая система, включающая дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения знаний и контроля результатов учебных достижений [4].

А. М. Тулегенова, ссылаясь на В. Н. Агеева и Ю. Г. Дрекса, подразделяет все имеющиеся определения на две группы. Первую группу составляет компьютерное, педагогическое программное средство, предназначенное, в первую очередь, для предъявления новой информации, служащее для индивидуального и индивидуализированного обучения и позволяющее в ограниченной мере тестировать полученные знания и умения обучаемого. Ко второй группе относится электронный учебный курс, содержащий систематическое изложение учебной дисциплины или ее раздела, части, соответствующий государственному стандарту и учебной программе и официально утвержденный в качестве данного вида издания [5; 6].

Материалы и методы

В ходе исследования использовались теоретические и эмпирические методы. Посредством диалектического метода процесс обучения иностранному языку на основе электронного учебника был проанализирован в тесной связи с современным развитием общества и образования и спецификой использования электронных средств в учебном процессе. На основе аксиоматического метода были конкретизированы возможности использования электронного учебника в учебном процессе по иностранному языку,

обозначены особенности организации материала, обусловленные технологическими возможностями ИКТ. Метод наблюдений позволил сделать выводы о целесообразности использования тех или иных электронных технологий в процессе обучения. Материалом послужили исследования, посвященные анализу процессов компьютеризации образовательной сферы и дидактических свойств цифровых обучающих средств в школе: труды российских ученых в области общего образования; государственные образовательные стандарты.

Результаты исследования

Анализ специальной литературы позволил определить ЭУ по иностранному языку как электронное издание учебного назначения, которое:

- соответствует требованиям государственного образовательного стандарта для определенного образовательного уровня;
- строится на основе программного содержания обучения иностранным языкам;
- отличается высоким удельным весом наглядно-иллюстративного материала: аудио- и видеофайлы, графика, анимация (в том числе 3D);
- содержит материал, организованный в форме гипертекста, позволяющий легко осуществлять навигацию по внутреннему пространству ЭУ;
- способен взаимодействовать с пользователем за счет специально интегрированных элементов;
- может использоваться не только на персональных компьютерах или в компьютерных сетях (как локальных, так и глобальных), но и является доступным с любого гаджета, то есть обладает таким свойством, как кроссплатформенность.

Данные особенности отражаются на уровне требований, предъявляемых к проектированию и разработке ЭУ в соответствии с принципами, сгруппированными по трем основным группам: общедидактические (визуализация, доступность, системность, функциональность, сознательность, активность); методические (преемственность при одновременной модульности проектирования учебника, коммуникативность, деятельностный характер усвоения, самостоятельность в познавательной деятельности, сознательность и активность, научность, дифференциация и индивидуализация, интерактивность, обеспечение обильной тренировки); технологические (смены режимов обучения, вариативность в выборе видов деятельности, регулярный систематический контроль, мобильность и модифицируемость, гипертекстовая организация материала, информационная интернет-поддержка, простота навигации и развитого поискового механизма).

Итак, при проектировании и моделировании образовательного процесса по иностранному языку на основе ЭУ необходимо учитывать следующие особенности организации материала, базирующиеся на свойствах ИКТ.

Гипертекстовая структура. Использование технологии гипертекста делает возможным легко перемещаться по различным разделам ЭУ благодаря меню, представляющему собой аналог оглавления в печатном учебнике. Переход к тому или иному пункту осуществляется лишь по клику мыши, что в разы быстрее, чем поиск нужной страницы в печатном варианте. Кроме того, технология гипертекста позволяет разделить учебный материал по нескольким уровням его усвоения, что очень важно для изучения иностранного языка. Как показывает практика, различный материал усваивается учащимися неодинаково. Так, например, обучаемый может прекрасно овладеть лексическим материалом в рамках той или иной темы, но испытывать трудности с грамматикой. Между тем требования программы одинаковы для всех. ЭУ может предложить учащемуся более плавный переход с уровня на уровень, порекомендовав различные типы упражнений, от простого к сложному. Переход на различные уровни осуществляется через активные элементы гипертекста – гиперссылки.

Наличие рор-ип элементов и всплывающих подсказок. Такая особенность представления материала способна обеспечить максимальную индивидуализацию обучения. Рор-ип элементы дают возможность более полного и глубокого восприятия и дальнейшего усвоения материала, когда нужно, например, попутно дать какую-то дополнительную информацию, или пояснение к правилу. Так, например, при объяснении какой-либо грамматической темы уместно бывает напомнить некоторые явления, необходимые для ее образования. Чтобы избежать нагромождения информации и не перегружать ее излишним текстом для тех, кто и так помнит упоминаемые правила, целесообразнее будет «спрятать» эти «напоминалки» в рор-ип окна. Тогда, знакомясь с этим правилом, сильные учащиеся осуществят это быстрее, в то время как слабые, прибегнув к предложенной им помощи, также смогут быстрее и лучше освоить предложенную информацию, не роаясь дополнительно в справочных материалах. Всплывающие подсказки особенно полезны в работе с текстами, где имеется много незнакомой лексики. Ими можно снабдить перевод особо трудных слов, что значительно облегчит понимание.

Интерактивность. Она не только позволяет ознакомить обучающихся с теоретическим материалом, но и с дополняющим его иллюстрациями, дает возможность проверить и оценить

свои знания с помощью различного рода заданий, тестов.

Большой по сравнению с печатным пособием объем материала. Выше, в связи с гипертекстовой структурой, было упомянуто, что учащиеся могут быть предложены упражнения для разных уровней обученности. Печатное пособие, в связи с тем, что его объем ограничен определенным количеством страниц (как в силу финансовых затрат, так и в соответствии с требованиями СанПиНа, предъявляющего требования по ограничению массы печатного учебника соответственно возрасту учащегося), оказывается ориентированным на некоего «среднего» учащегося. В электронном пособии могут и должны быть заложены упражнения для разных уровней, так как его объем может быть практически неограничен. Это дает возможность учитывать особенности как слабо успевающих, так и сильных учащихся. Как было упомянуто, отстающим могут быть предложены упражнения, позволяющие повысить уровень владения материалом и «подтянуться» до уровня более сильных. Сильным же учащимся можно предложить дополнительные задания, направленные на углубленное овладение изучаемой темой.

Возможность пополнения и обновления материала. В условиях информационного общества необходимо учитывать тот факт, что информация имеет свойство очень быстро терять свою актуальность. Это касается всех областей знания, в том числе и предмета «иностранный язык». В печатном пособии процесс обновления материала является длительным и трудоемким. В ЭУ это сделать очень легко, и с такой задачей может справиться не только программист, но и любой преподаватель – разработчик пособия. Таким образом, учащиеся могут быть уверены в том, что они имеют в своих руках современное средство обучения, содержащее актуальные материалы. Таким образом, благодаря способности аккумулировать в себе различные технологии электронного обучения, ЭУ может выступать посредником между образовательной средой и открытым иноязычным информационным миром, то есть являться «мостиком» в аутентичную языковую среду.

Вместе с тем, поскольку у электронного средства обучения, по сравнению с традиционными, имеется своя специфика, обусловленная его технологическими возможностями, следует говорить также и о специфике организации образовательного процесса с помощью ЭУ:

– полноценное использование мультимедийных преимуществ, а именно: информационного (тексты, иллюстрации, видео, аудио, анимация, слайд-шоу, гиперссылки и презентации); тренировочного (выполнение заданий с помо-

щью, например, кроссвордов, подбора синонимов-антонимов, заполнение пропусков в тексте и др.); мультимедийного (анимация и звуковое сопровождение); контрольно-измерительных (тестовые задания);

– включенность учащихся в понимание и запоминание материала с помощью компьютерных объяснений;

– вариативность использования ЭУ в реальном учебном процессе: при введении нового языкового материала и его первичной автоматизации; на этапе закрепления языкового и речевого материала;

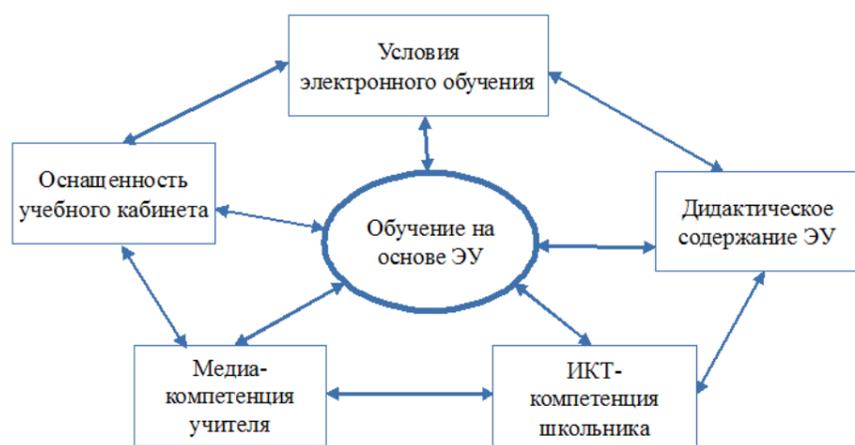
– осуществление автоматизации и совершенствования речевых навыков и умений в рамках комбинированного урока;

– самостоятельное изучение нового языкового и речевого материала и выполнение определенного комплекса заданий.

Моделирование в качестве универсальной формы познания применяется при исследовании и преобразовании явлений в любой сфере деятельности. Нами была разработана модель обучения иностранному языку на основе ЭУ (схема 1) [7]. Как представлено на схеме, все элементы данной модели взаимосвязаны и взаимообусловлены, при этом следует иметь в виду, что успешное внедрение данной модели в учебный процесс возможно лишь при условии создания благоприятных для этого условий. Данные условия связаны, во-первых, с желанием и умением администрации и учителей внедрять электронное обучение в реальный образовательный процесс и, во-вторых, с созданием в образовательной организации информационно-коммуникационной образовательной среды.

Схема 1

Модель электронного обучения иностранным языкам на основе ЭУ



Преимущества обучения на основе ЭУ налицо. Следует оговориться, однако, что отдельные методисты придерживаются той точки зрения, что только ЭУ может быть инновацион-

ным³. Но, как известно, и печатный учебник может обладать инновационным содержанием, если под педагогическими инновациями понимать не только технические средства, но и новые концепции, методы, которые экспериментально проверены и внедрены в учебный процесс в целях повышения его эффективности [8]. Так что в числе основных задач преподавателя является выбор средств и методов, адекватных актуальной педагогической ситуации, определение пропорций между традиционными и инновационными методами, между использованием печатного и электронного учебника.

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования нами были сформулированы выводы:

1. Электронные учебники – не компьютерные копии печатного учебника, они являются образовательными электронными изданиями и призваны обеспечивать непрерывность и полноту дидактического процесса обучения при условии осуществления интерактивной связи.

2. При проектировании и разработке любого учебника, в том числе электронного, необходимо учитывать закономерности обучения иностранному языку, включая психологические особенности учебного процесса, и основные положения психолого-педагогических и лингводидактических теорий и современных подходов к реализации образовательного процесса (личностно-ориентированного, деятельностного, коммуникативно-когнитивного и социокультурного), а также основные положения теории учебника иностранного языка.

3. ЭУ как современное средство обучения иностранному языку обеспечивает оптимизацию образовательного процесса за счет, во-первых, возможности сочетания в нем традиционных методик и инноваций, и, во-вторых, благодаря расширенному содержанию учебника (видео, презентации, слайд-шоу, ссылки, гиперссылки и т. д.). Возможность ЭУ обеспечить обучающимся самопроверку и самоконтроль и, соответственно, рефлексию своих образовательных результатов, с одной стороны, облегчает работу учителя по подготовке и проверке контрольно-измерительных материалов, а с другой – обеспечивает школьникам индивидуальную траекторию обучения, формирует у них самостоятельность и ответственность.

4. ЭУ обладает существенной особенностью, обусловленной наличием различных элек-

³ Попова Н. В. Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения: междисциплинарный подход. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2011. 242 с.

тронно-образовательных ресурсов: мультимедийные элементы (аудио- / видеоматериал), интерактивные ссылки, которые позволяют расширить и дополнить содержательное и процессуальное наполнение традиционного учебника.

В заключение необходимо подчеркнуть, что обращение к цифровым технологиям – это неизбежная реальность. И учителю необходимо эту реальность не только в полном объеме осознавать и эффективно «существовать» в ней, но и преобразовывать ее и совершенствовать. Ведь современная образовательная парадигма с ее ярко выраженной антропоцентрической направленностью, внедрение в систему образования ФГОС последнего поколения, повышенные требования к качеству образовательных результатов, а также повсеместная информатизация образовательного пространства – все это в совокупности ставит перед учителем необходимость поиска новых методологических и организационно-технологических решений в области обучения иностранным языкам. Иными словами, эффективность обучения иностранным языкам увязывается с электронным обучением предмету, что, как показывает практика, вполне обоснованно.

Список использованных источников

1. *Попова Н. В.* Профессионально-ориентированный учебник по иностранному языку нового поколения: междисциплинарный подход. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2011. 242 с.

2. *Шваркова Г. Г., Галынский В. М.* Современная трактовка электронного учебника: типология, необходимые структурные элементы. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream> (дата обращения: 07.05.2018).

3. *Сердюков П. И.* Технология разработки компьютерных программ по иностранным языкам. Киев : Ленвит, 1996. 112 с.

4. *Андреев А. А.* Дидактические основы дистанционного обучения. URL: <http://www.iet.mesi.ru/br/ogl-b.htm> (дата обращения: 12.05.2018).

5. *Агеев В. Н., Древис Ю. Г.* Электронные издания учебного назначения: концепции, создание, использование. М. : МГУП, 2003. 236 с.

6. *Тулегенова А. М.* Электронные учебники в обучении иностранным языкам. URL: <http://www.sworld.com.ua/simpoz3/54.pdf> (дата обращения: 12.04.2018).

7. *Бартош Д. К., Гальскова Н. Д., Харламова М. В.* Электронные технологии в системе обучения иностранному языку: теория и практика : учеб. пособие. М. : МПГУ ; Канцлер, 2017. 220 с.

8. *Китайгородская Г. А.* Инновации в образовании – дань моде или требование времени? // Иностранные языки в школе. 2009. № 2. С. 2–7.

*Поступила 11.06.2018;
принята к публикации 19.06.2018.*

Об авторах:

Бартош Дана Казимировна, главный научный сотрудник лаборатории исследования образовательной политики ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (127051, Россия, г. Москва, ул. Садовая-Самотечная, д. 8), доктор педагогических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9612-8997>, bartosch@inbox.ru

Северова Наталья Юрьевна, доцент кафедры немецкого языка ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (119454, Россия, г. Москва, проспект Вернадского, д. 76), кандидат педагогических наук, магистр лингвистики, nat-severova@yandex.ru

Харламова Мария Витальевна, доцент кафедры иностранных языков института общественных наук ГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ» (109004, Россия, г. Москва, Товарищеский пер., д. 19), кандидат педагогических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5278-8168>, kharlamariya@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Бартош Дана Казимировна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; подготовка начального варианта текста.

Северова Наталья Юрьевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, доработка текста.

Харламова Мария Витальевна – анализ и доработка текста, обеспечение ресурсами.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Popova N.V. Vocational-oriented textbook on a new language of a new generation: an interdisciplinary approach. St. Petersburg, Politekh. un-ta Publ., 2011. 242 p. (In Russ.)

2. Shvarkova G.G., Galynskiy V.M. Modern interpretation of the electronic textbook: typology, necessary structural elements. Available at: <http://elib.bsu.by/bitstream> (accessed 07.05.2018). (In Russ.)

3. Serdyukov P.I. Technology of development of computer programs in foreign languages. Kiev, Lenvit, 1996. 112 p. (In Russ.)

4. Andreyev A.A. Didactic bases of distance learning. Available at: <http://www.iet.mesi.ru/br/ogl-b.htm> (accessed 12.05.2018). (In Russ.)

5. Ageyev V.N., Drevis Yu.G. Electronic editions of educational purpose: concepts, creation, use. Moscow, MGUP, 2003. 236 p. (In Russ.)

6. Tulegenova A.M. Electronic textbooks in teaching foreign languages. Available at: <http://www.sworld.com.ua/simpoz3/54.pdf> (accessed 12.04.2018). (In Russ.)

7. Bartosh D.K., Gal'skova N.D., Kharlamova M.V. Electronic technologies in the system of teaching a foreign language: theory and practice: Textbook. Moscow, 2017. 220 p. (In Russ.)

8. Kitaygorodskaya G.A. Innovation in education – a tribute to fashion or the requirement of time? *Inostrannyye yazyki v shkole* = Foreign languages at school. 2009; 2: 2–7. (In Russ.)

*Submitted 11.06.2018;
revised 19.06.2018.*

About the authors:

Dana K. Bartosh, Chief researcher of the Laboratory of the study of educational policy, Moscow City University (8 Sadovaya-Samotechnaya st., Moscow, 127051, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9612-8997>, bartosch@inbox.ru

Natalia Yu. Severova, Associate Professor, Department of German language, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (76 Vernadsky

prospect, Moscow, 119454, Russia), Ph.D. (Pedagogy), master of linguistics, nat-severova@yandex.ru

Maria V. Kharlamova, Associate Professor, Department of Foreign Languages of Institute of Social Sciences, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (19 Tovarishcheskiy Pereulok, Moscow, 109004, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5278-8168>, kharlamariya@yandex.ru

Contribution of the authors:

Dana K. Bartosh – theoretical analysis of literature on the subject of the study; establishment of an initial version of the text.

Natalia Yu. Severova – theoretical analysis of literature on the subject of the study; refinement of the text.

Maria V. Kharlamova – analysis and refinement of the text, the provision of resources.

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

УДК 378.14

Педагогическая олимпиада как средство формирования успешности учебно-профессиональной деятельности будущего педагога

И. Б. Буянова*, С. К. Кудряшова

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

**ibbuyanova@yandex.ru*

Введение: в статье актуализируется проблема формирования успешности учебно-профессиональной деятельности будущего педагога. Целью статьи является обоснование возможностей студенческой предметной олимпиады по педагогике в формировании успешности учебно-профессиональной деятельности студентов.

Материалы и методы: определение возможностей олимпиады по педагогике в формировании успешности учебно-профессиональной деятельности будущего педагога осуществлялось на основе применения теоретических (анализ научной литературы, обобщение, систематизация) и эмпирических (наблюдение) методов исследования.

Результаты исследования: привлечение студентов к участию в олимпиаде по педагогике способствует формированию их учебно-профессиональной успешности и стимулирует педагогическое творчество. В статье представлен опыт кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева по разработке системы конкурсных заданий педагогической олимпиады, направленных на формирование успешности учебно-профессиональной деятельности будущего педагога.

Обсуждение и заключения: формирование успешности учебно-профессиональной деятельности будущего педагога как интегративной характеристики его способности эффективно реализовывать свой потенциал в учебно-профессиональной деятельности возможно при использовании такой формы внеаудиторной работы, как педагогическая олимпиада.

Ключевые слова: будущий педагог, педагогическая олимпиада, успешность учебно-профессиональной деятельности.

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

Pedagogical Olympiad as means of success formation of future teacher's educational professional activity

I. B. Buyanova, S. K. Kudryashova*

Mordovian State Pedagogical Institute

**ibbuyanova@yandex.ru*

Introduction: in the article the problem of forming the success of the educational and professional activity of the future teacher is actualized. The purpose of the article is to substantiate the possibilities of the student subject Olympiad in pedagogy in shaping the success of the students' educational and professional activities.

Materials and Methods: definition of opportunities of the Olympiad on pedagogics in formation of success of educational professional activity of future teacher was carried out on the basis of application theoretical (the analysis of scientific literature, generalization, systematization) and empirical (observation) methods of a research.

Results: involvement of students to participation in the Olympiad on pedagogics promotes formation of educational and professional success of students and stimulates their pedagogical creativity. The analysis of experiment of department of pedagogics of the Mordovian state pedagogical Institute named after M. E. Evseyev on development of the system of the competitive tasks of the pedagogical Olympiad directed to formation of success of educational professional activity of future teacher is presented in article.

Discussion and Conclusions: formation of success of educational professional activity of future teacher as integrative characteristic of his ability to effectively realize the potential in educational professional activity is possible when using such form of out-of-class work as the pedagogical Olympiad.

Key words: future teacher, pedagogical Olympiad, success of educational professional activity.

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

Введение

Современное развитие системы образования в России предъявляет высокие требования к подготовке будущего педагога, его личностным и профессионально значимым качествам. Новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования ставят перед вузами задачу формирования у студентов компетенций, позволяющих выпускникам осуществлять различные виды деятельности в соответствии с требованиями профессиональных стандартов. При этом качество подготовки педагогов определяется, прежде всего, успешностью учебно-профессиональной деятельности студентов в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы. Поэтому одной из приоритетных задач высшего педагогического образования является создание условий, обеспечивающих успешность учебно-профессиональной деятельности будущего специалиста.

Как показывает анализ исследований, связанных с этапом обучения студентов в вузе (А. А. Реан, В. Т. Лисовский, А. А. Касьян, С. С. Космодемьянская, Ю. Н. Кулюткин, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, С. Д. Смирнов), успешность учебно-профессиональной деятельности характеризует степень реализации возможностей специалиста, которые обусловлены качеством его подготовки, сформированны-

ми компетенциями и положительной мотивацией. В широком смысле учебно-профессиональная успешность студента представляет собой интегративную характеристику его способности эффективно реализовывать свой потенциал в учебно-профессиональной деятельности. Исследователи отмечают, что успешность учебно-профессиональной деятельности как качественная характеристика специалиста выступает основным условием достижения профессиональной компетентности, а затем и профессионализма¹.

Формирование успешности учебно-профессиональной деятельности будущего педагога возможно не только в процессе аудиторной учебной работы, но и в разноплановой внеаудиторной деятельности (различные виды практик, студенческие конкурсы профессионального мастерства, внеучебные мероприятия), направленной на его профессиональное становление. Участие студентов в мероприятиях, различных по уровню и характеру, дает возможность «для самореализации их личности, актуализации стрем-

¹ Космодемьянская С. С. Формирование успешности будущих учителей в условиях педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2007. 189 с.; Мельникова Е. П. Формирование учебно-профессиональной успешности студентов педагогического колледжа в процессе преподавания гуманитарных дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 24 с.; Стародубцева Н. С. Формирование основ профессиональной успешности у студентов вузов в условиях учебных практик : дис. ... канд. пед. наук. Биробиджан, 2006. 230 с.

ления к наиболее полному использованию своих знаний, способностей, умений и навыков»² [1]. Значительным потенциалом в формировании успешности учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов обладает такая тесно связанная с учебным процессом форма внеаудиторной работы, как педагогическая олимпиада.

Целью настоящей статьи является обоснование возможностей студенческой предметной олимпиады по педагогике в формировании успешности учебно-профессиональной деятельности будущего педагога.

Обзор литературы

Модернизация высшего педагогического образования определяет необходимость поиска путей повышения эффективности подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности. Анализ педагогических исследований и практики отечественного высшего педагогического образования свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме формирования успешности учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов посредством предметных олимпиад.

В современных исследованиях, посвященных вузовскому олимпиадному движению, основной акцент делается на разработке методик организации и проведения олимпиад (В. И. Балабанов, Е. С. Белянская, В. Ю. Бойков, Н. А. Выскребенцев, П. В. Герасименко, Н. К. Двояшкин, Р. Р. Кабилов, С. Н. Мухина, Т. К. Овчинникова, Е. М. Рогожкина, С. К. Тусюк), обосновании роли предметной олимпиады в профессиональном становлении специалиста (И. В. Гладкая, О. Ю. Елькина, Г. Я. Гревцева, И. А. Кондратьева, О. Н. Макарова, Н. А. Савинова, Н. Н. Тулькибаева, О. В. Шелехова, Т. И. Шукшина), вопросах развития олимпиадного движения (Е. А. Максимова, Н. Н. Патронова, А. И. Попов, С. Н. Пучков, С. Н. Светозарский, И. Г. Терентьев, Н. П. Цыбусов). В контексте комплексной оценки качества профессионального образования педагогическая олимпиада рассматривается в работе С. В. Архиповой, А. Н. Гамаюновой, М. А. Лаврентьевой, Н. Г. Минаевой, Н. В. Рябовой [2]. Данные исследования свидетельствуют о возможности рассмотрения олимпиады по педагогике как средства формирования успешности учебно-профессиональной деятельности будущего педагога.

Материалы и методы

Проблемное поле исследования потребовало изучения и анализа научной литературы в

² Буянова И. Б. Технологии управления развитием карьеры студентов в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 4. (12). С. 7.

широком спектре психолого-педагогических источников, а также реальной практики в образовательных учреждениях высшего образования, в частности Мордовском государственном педагогическом институте (МГПИ) имени М. Е. Евсевьева. Определение возможностей олимпиады по педагогике в формировании успешности учебно-профессиональной деятельности будущего педагога осуществлялось на основе применения теоретических (анализ научной литературы, обобщение, систематизация) и эмпирических (наблюдение, анализ продуктов деятельности) методов исследования.

Результаты исследования

Олимпиада по педагогике представляет собой интегрированную форму подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности, способствующую формированию компетенций и стимулирующую их педагогическое творчество [3]. Именно предметные олимпиады способствуют созданию состязательно-образовательной среды, позволяющей расширить культурный кругозор студентов, сформировать умения социального взаимодействия, раскрыть возможности для самовыражения личности.

МГПИ имени М. Е. Евсевьева, являясь инновационной площадкой педагогического образования и обладая огромным научным и творческим потенциалом, на протяжении многих лет проводит олимпиады по педагогике вузовского, регионального и всероссийского уровня. Основной целью организации данных мероприятий является «повышение уровня развития профессионально-педагогической компетентности будущих специалистов сферы образования, приобщение талантливой студенческой молодежи к творческому педагогическому взаимодействию и общению в процессе выполнения исследовательских заданий»³ [4].

Достижение поставленной цели в конечном итоге способствует формированию успешности учебно-профессиональной деятельности и обеспечивается решением следующих задач:

- актуализация и развитие универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего педагога;
- формирование готовности к выполнению основных видов профессиональной деятельности педагога;
- содействие повышению мотивации студентов к изучению педагогических дисциплин;

³ Шукшина Т. И., Савинова Н. А. Педагогическая олимпиада как условие формирования профессиональных компетенций будущих учителей // Высшее образование сегодня. 2013. № 8. С. 49. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20302208_60234658.pdf (дата обращения: 26.05.2018).

– расширение социокультурного и образовательного, пространства студентов для решения учебно-профессиональных задач;

– выявление и поддержка педагогически-ориентированной творческой молодежи.

Композиционное построение программы олимпиады, разработанное коллективом преподавателей кафедры педагогики, основано на понимании педагогической деятельности как способности будущего специалиста решать профессионально-педагогические задачи (аналитико-рефлексивные, конструктивно-прогностические, организационно-деятельностные, оценочно-информационные, коррекционно-регулирующие), возникающие на разных этапах непрерывного педагогического образования⁴.

При выполнении конкурсных заданий студенты-участники демонстрируют готовность к овладению профессией, к презентации своих профессиональных идей и достижений, наличие своей профессионально-педагогической позиции. Наиболее ярко коммуникативная компетентность проявляется при публичной презентации сборных команд. Творческое выступление, включающее приветственное слово, представление своего вуза, характеристику особенностей педагогической профессии формирует представление об уровне профессионально-педагогической культуры участников олимпиады.

Теоретический конкурс направлен на выявление степени усвоения участниками олимпиады программного материала по педагогике и проводится в форме электронного индивидуального тестирования с использованием инструментов Moodle. Конкурсные задания отражают содержание основных разделов педагогики как учебной дисциплины. Участники олимпиады решают задания разного типа, предполагающие выбор одного или нескольких правильных ответов, соотнесение категорий и их дефиниций, сущностных характеристик, упорядочение элементов, подстановку правильных понятий, исключение лишнего.

Выявлению рефлексивно-аналитических способностей конкурсантов способствует выполнение дидактического анализа видеурока.

Оценка готовности конкурсантов к осуществлению творческого сотрудничества осуществляется в ходе реализации экспромтного досугового взаимодействия с детьми. Данный конкурс проводится на базе общеобразовательных организаций в форме творческих соревно-

ваний между командами, которым необходимо провести досуговое мероприятие со школьниками.

На определение уровня общей, профессионально-педагогической и коммуникативной культуры участников, выявление умения находить в тексте педагогически оправданные смыслы и создавать собственное суждение направлен конкурс педагогического красноречия.

Способность участников решать реальные ситуации из практической деятельности педагога, готовность работать в команде над конкретной педагогической задачей позволяет выявить конкурс анализа педагогического кейса.

За долгие годы проведения олимпиад по педагогике в МГПИ сложился богатый опыт организации коллективно-распределенной деятельности, а также внедрена уникальная технология ранжирования, проводимого участниками в сборной команде и позволяющего оценить вклад каждого, выявить лидеров в отдельных номинациях.

Следует отметить, что олимпиада – это не только конкурсные испытания, но и возможность профессионального полилога и расширения делового партнерства между вузами.

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование позволило прийти к следующим результатам:

1. Современное высшее образование должно быть ориентировано на формирование у студентов компетенций, позволяющих выпускникам осуществлять различные виды деятельности в соответствии с требованиями профессиональных стандартов. Это требует от студентов высокой степени мобильности, адаптированности, способности оперативно осваивать современные научные знания и применять их в новых условиях, принимать ответственные решения. Данные качества личности являются показателем успешности современного выпускника вуза.

2. Учебно-профессиональная успешность студента представляет собой интегративную характеристику его способности эффективно реализовывать свой потенциал в учебно-профессиональной деятельности.

3. Одной из форм подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности, способствующей формированию учебно-профессиональной успешности и стимулирующей их педагогическое творчество, является педагогическая олимпиада. Данная форма внеаудиторной работы, тесно связанная с учебным процессом, способствует созданию состязательно-образовательной среды, направленной на совершенствование профессиональных умений, позволяющей расширить культурный кругозор студентов, сформировать умения социального взаимодей-

⁴ Шукшина Т. И., Савинова Н. А. Педагогическая олимпиада как условие формирования профессиональных компетенций будущих учителей // Высшее образование сегодня. 2013. № 8. С. 49–53. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20302208_60234658.pdf (дата обращения: 26.05.2018).

ствия, раскрыть возможности для самовыражения личности.

4. Тщательный отбор конкурсных заданий и педагогически целесообразное композиционное построение программы олимпиады обеспечивают высокий уровень усвоения студентами учебного материала, создают условия для актуализации и развития универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, способствуют формированию устойчивой положительной мотивации к профессиональной педагогической деятельности и являются средством личностного развития студентов и формирования успешности их учебно-профессиональной деятельности.

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. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_18906788_51048715.pdf (дата обращения: 23.05.2018).

2. Архипова С. В., Гамаюнова А. Н., Лаврентьева М. А., Минаева Н. Г., Рябова Н. В. Педагогическая олимпиада: контекст комплексной оценки качества профессионального образования // Инновации в организации мероприятий всероссийской студенческой олимпиады: проблемы и перспективы развития : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. М., 2017. С. 5–18. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30644699_45341317.pdf (дата обращения: 23.05.2018).

3. Гревцева Г. Я., Циулина М. В. Педагогическая олимпиада как средство развития творческого потенциала личности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 6. С. 33–39. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_24238533_76705911.pdf (дата обращения: 23.05.2018).

4. Шукишина Т. И., Савинова Н. А. Педагогическая олимпиада как условие формирования профессиональных компетенций будущих учителей // Высшее образование сегодня. 2013. № 8. С. 49–53. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20302208_60234658.pdf (дата обращения: 26.05.2018).

Поступила 18.06.2018;
принята к публикации 24.06.2018.

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, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4189-6160>, ibbuyanova@yandex.ru

Кудряшова Светлана Константиновна, 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, svetakudrjschova@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

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

Кудряшова Светлана Константиновна – подготовка начального варианта текста; обеспечение ресурсами; проведение исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Buyanova I.B. Technologies of management of development of career of students in teaching and educational process of pedagogical higher education institution. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2012; 4 (12). 7–11. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_18906788_51048715.pdf (accessed 23.05.2018). (In Russ.)

2. Arkhipova S.V., Gamayunova A.N., Lavrentyeva M.A., Minayeva N.G., Ryabova N.V. Pedagogical Olympiad: a context of complex assessment of quality of professional education. *Innovacii v organizacii meropriyatij vserossijskoj studencheskoj olimpiady: problemy i perspektivy razvitiya* = Innovation in organization of events of the All-Russian student's Olympiad: problems and prospects of development. Moscow. 2017. P. 5–18. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_24238533_76705911.pdf (accessed 23.05.2018). (In Russ.)

3. Grevtseva G.Ya., Tsiulina M.V. Pedagogical Olympiad as development tool of creative potential of the personality. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of the Chelyabinsk state pedagogical university. 2015; 6. 33–39. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_24238533_76705911.pdf (accessed 23.05.2018). (In Russ.)

4. Shukshina T.I., Savinova N.A. Pedagogical Olympiad as condition of formation of professional competences of future teachers. *Vysshee obrazovanie segodnya* = The Higher education today. 2013; 8. 49–53. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_20302208_60234658.pdf (accessed 26.05.2018). (In Russ.)

Submitted 18.06.2018;
revised 24.06.2018.

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 K. Kudryashova, Associate Professor, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), svetakudrjschova@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 K. Kudryashova – preparation of the initial version of the text; resources provision; carrying out research.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378(045)

Проблемы профессионального становления бакалавров профиля «Дошкольное образование»

С. И. Васенина*, **Н. В. Винокурова**, **Т. Н. Приходченко**
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**svetavasenina@yandex.ru*

Введение: в статье представлен анализ проблем профессионального становления бакалавров профиля «Дошкольное образование» в условиях педагогического вуза. Целью исследования является определение понятия «профессиональное становление», выявление условий успешного профессионального становления бакалавра дошкольного профиля на этапе обучения в вузе.

Материалы и методы: в ходе исследования был использован комплекс методов: теоретический анализ научно-методической, психолого-педагогической литературы; статистическая обработка экспериментальных данных. Исследование осуществлялось в два этапа. На первом этапе были определены основные теоретические и методологические основания для определения проблемы, на втором – условия профессионального становления бакалавров дошкольного профиля в вузе.

Результаты исследования: определено понятие «профессиональное становление» бакалавров дошкольного профиля как продуктивный процесс, в ходе которого происходит качественное преобразование профессионально значимых личностных характеристик, профессиональных знаний, умений и навыков, способности к самообразованию; охарактеризованы этапы профессионального становления бакалавров.

Обсуждение и заключение: выполненное исследование доказывает, что начало карьеры любого специалиста закладывается еще в период обучения. Эффективность реализации процесса профессионального становления бакалавра в вузе напрямую зависит от формирования профессиональной компетентности в аспекте индивидуальных образовательных дефицитов, возникающих в процессе практической деятельности педагога. Решению обозначенных выше проблем будет способствовать реализация определенных организационно-педагогических условий на базе вуза. Ключевой педагогической технологией, обеспечивающей индивидуализацию образования, считается технология тьюторского сопровождения. Значительная роль в реализации организационно-педагогических условий отводится преподавателю вуза, способного организовать взаимодействие с обучающимися с целью развития личностных характеристик, качеств, способностей последних на основе индивидуализации обучения.

Ключевые слова: профессиональное становление, педагог дошкольной образовательной организации, тьюторское сопровождение, бакалавр дошкольного профиля.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПИ) по теме «Тьюторское сопровождение профессионального становления бакалавров дошкольного профиля».

Problems of professional formation of Bachelors of preschool education

S. I. Vasenina*, **N. V. Vinokurova**, **T. N. Prihodchenko**
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
**svetavasenina@yandex.ru*

Introduction: the article gives a thorough analysis of problems appearing during the professional formation of bachelors with a preschool education degree in teachers' training institute of higher education. The main aim of research is to determine the notion of «professional formation» and to reveal conditions for successful professional formation of bachelors during their studying in teachers' training institute of higher education.

Materials and Methods: during the research the following methods were used: theoretical analysis of scientific, methodological and psychoeducational literature; statistical processing of experimental data. The research was conducted in two steps. On the first step theoretical and methodological basis for the problem definition was determined. On the second step conditions for professional formation of bachelors during their studying in teachers' training institute of higher education were specified.

Results: professional formation of bachelors with a preschool education degree is defined as a productive process during which the qualitative changes of significant professional and personality characteristics as well as knowledge, abilities and skills, ability for self-education are made. Besides, stages of bachelors' professional formation during their studying in teachers' training institute are described; various problems which occur during the professional formation of bachelors are revealed.

Discussion and Conclusions: the conducted research proves scientifically that career foundation of any specialist is building already during the studying. Efficiency of realization process in professional formation of bachelors during their studying in teachers' training institute directly depends on the formation of professional capacity applying to individual educational deficits which occur in the process of teacher's practical activity. The realization of determined organizational and educational conditions in teachers' training institute of higher education will be able to solve problems stated above. The key educational technology which can provide individualization (personalization) of education is a technology called «tutor's support». A teacher plays a significant role in realization of organizational and educational conditions in teachers' training institute of higher education. He must be able to organize cooperation with students in order to develop their individual personality characteristics, qualities and abilities on the basis of individual education.

Key words: professional formation, teacher of preschool educational organization, tutor's support, bachelor of preschool education.

Acknowledgements: the study was performed under a grant to conduct scientific research on priority areas of scientific activities of universities-partners in networking (South Ural state humanitarian-pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on the theme "Tutor support professional development of bachelors of preschool".

Введение

Профессиональная деятельность современного педагога дошкольного образования представляет собой совокупность умений реализовывать технологии обучения и развития детей дошкольного возраста, использовать технологии проектной и исследовательской деятельности, информационно-коммуникационные технологии и активные формы обучения. Качество процесса современной профессиональной подготовки педагогов определяется объемом усвоения определенной системы знаний и умений, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Несмотря на изменения, происходящие в системе педагогического образования (пересмотр содержания образования, использование практико-ориентированных технологий обучения, внедрение информационно-коммуникационных технологий, расширение образовательной среды вуза, включение работодателей в формирование вариативной части учебных планов), молодые педагоги не всегда справляются с возложенными профессиональными обязанностями в образовательной организации. Собствен-

ная профессиональная деятельность требует от начинающего воспитателя не только качественно сформированных знаний, умений и навыков педагогической деятельности, но и развития его профессионального творческого роста.

В рамках исследования нами было проведено анкетирование 97 воспитателей ДОО (2016–2017 гг.) с общим стажем работы от 0 до 2 лет с высшим или средним специальным образованием. Результаты анкетирования показали, что 68 % респондентов не смогли адекватно оценить собственные профессионально значимые качества, объясняя это тем, что «сложно найти для себя место в коллективе», «существует проблема взаимодействия с детьми и родителями из-за отсутствия опыта работы», «коллеги предвзято относятся по причине возраста», «из-за небольшого опыта боятся совершить ошибку». При этом 75 % респондентов указали, что они адаптировались к профессии, преодолеть методические трудности оказалось гораздо проще, чем психологические. Как видим, произошел процесс приспособления к приобретенной профессии, но самоидентификация и рефлексия

остались на низком уровне. Несмотря на искусственно-техническое воздействие коллектива, в организации процесса профессионального становления главенствующая роль принадлежит самому педагогу. Однако из-за отсутствия соответствующего опыта начинающий педагог не может осуществить этот процесс эффективно. Примечательно, что только 18 % респондентов указали, что начало карьеры любого специалиста закладывается еще в период обучения. В этой ситуации особую актуальность приобретает проблема профессионального становления начинающих воспитателей, заключающаяся в разработке условий успешного профессионального становления бакалавра педагогического профиля на этапе обучения в вузе.

Обзор литературы

Проблема профессионального становления будущего педагога раскрыта в исследованиях М. К. Рамазанова, И. Д. Багаевой, Е. В. Булгаковой, В. И. Гинецинского, Э. Ф. Зеера, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина и др.; вопросы профессионального становления педагогов дошкольного образования изучались Т. Б. Кузьменко, Н. В. Михайловой, Н. А. Моториной и др. Методологические и методические проблемы сопровождения становления профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования описаны в работах В. В. Абашиной, И. В. Алехиной, Л. Г. Богославец, Т. С. Лысковой, А. А. Майер и др. Организационно-педагогические условия профессионального становления, культуры самовыражения и развития потенциала в профессиональной деятельности будущего педагога дошкольного образования раскрыты в научных трудах Л. М. Захаровой, В. В. Черкашиной, А. Ю. Зверковой, Е. А. Омельченко, Н. Ю. Майданкиной, И. А. Бурлаковой.

В рамках данного исследования важно было определить сущность понятия «профессиональное становление». Анализ научно-методической литературы показал, что большинство ученых определяет данное понятие как процесс развития и саморазвития личности применительно к профессиональной деятельности от стадии возникновения до полной реализации личности в профессиональном труде (Э. Ф. Зеер [1], Е. А. Климов [2], Л. М. Митина [3] и др.). Т. В. Киселева, например, в своей кандидатской диссертации указывает, что становление личности в профессии происходит в процессе социального взаимодействия и собственной активности, которые осуществляются под воздействием общественного мнения¹. Следует отметить,

¹ Киселева Т. В. Профессиональное становление педагога в инновационной образовательной среде общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2003. С. 217.

что теоретических подходов к изучению понятия «профессиональное становление» достаточно много. Тем не менее большинство ученых рассматривают профессиональное становление личности в контексте становления личностных, личностно-деловых качеств, профессиональных компетентностей и профессионализма педагога.

Исследованием вопросов соотношения личностного и профессионального в процессе профессионального становления личности занимались Т. В. Кудрявцев, А. К. Макарова, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников и др. Выделенные исследователями этапы профессионального становления охватывают довузовскую, вузовскую подготовку, а также несколько этапов овладения профессией и развития профессионального мастерства в процессе выполнения самостоятельной профессиональной деятельности. Так, А. К. Маркова выделяет пять уровней профессионального становления. В качестве критерия выделения этапов избраны уровни профессионализма личности. Однако недостаточно четко прослеживается процесс профессионального становления личности в период обучения в вузе. Так, первый уровень «допрофессионализм» предполагает, что человек работает, но еще не обладает полным набором качеств настоящего профессионала² [4]. Первый этап – «адаптация человека к профессии» – можно отнести как к первой ступени (обучению в вузе), так и второй – первые 2–3 года после обучения.

Т. В. Кудрявцев, выделяя четыре стадии профессионального становления личности, в качестве основных критериев определил отношение личности к профессии и уровень выполнения деятельности. Второй этап данной периодизации – «непосредственно профессиональное обучение» – характеризуется репродуктивным усвоением знаний, умений и навыков, связанных с будущей профессиональной деятельностью³ [5].

Мы поддерживаем точку зрения Е. А. Климова, поскольку предложенный им подход учитывает противоречия между индивидуальным уровнем развития личности, социальной ситуацией и развивающей ведущей деятельностью. Исследователь выделил четыре этапа профессионального становления⁴. Применительно к данному исследованию мы подробно проанализи-

² Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. URL: <http://www.p-lib.ru/pedagogika/markova-psihologiya-professionalizma/index.html> (дата обращения: 04.06.2018).

³ Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. 1981. № 2. С. 67–69.

⁴ Климов Е. А. Как выбирать профессию. М. : Просвещение, 1990. 159 с. URL: <http://www.childpsy.ru/lib/books/id/9103.php> (дата обращения: 04.06.2018).

руем первые два этапа, поскольку именно они связаны с обучением в вузе и характеризуются формированием реального отношения человека к избранной деятельности. Данные этапы важны для освоения норм, требований и технологий педагогической деятельности. В своем исследовании мы определяем профессиональное становление бакалавров дошкольного профиля как продуктивный процесс, в ходе которого происходит качественное преобразование профессионально значимых личностных характеристик, профессиональных знаний, умений и навыков, способности к самообразованию.

Материалы и методы

В ходе исследования нами был использован комплекс методов: теоретический анализ научно-методической, психолого-педагогической литературы; статистическая обработка экспериментальных данных. Исследование осуществлялось в два этапа. На первом были определены основные теоретические и методологические основания для определения проблемы, на втором – выделены условия профессионального становления бакалавров дошкольного профиля в условиях вуза.

Результаты исследования

Профессиональное становление является длительным, многолетним процессом, предполагающим возможность беспредельного развития человека. Данный процесс связан с различными целями и имеет разное содержание на разных этапах педагогической деятельности. Анализ работ, посвященных изучению профессионального становления личности и профессионального становления педагога дошкольного образования, позволил выделить структуру, этапы, факторы и условия данного явления.

В рамках нашего исследования обозначим и проанализируем профессиональное становление бакалавров профиля «Дошкольное образование». Опираясь на исследования Е. А. Климова⁵, нами были вычленены деятельность обучающихся на каждой фазе профессионального становления, проблемы, возникающие в процессе обучения и результат обучения. Период обучения в вузе нами был разделен на три этапа, обоснованием для такого деления послужили результаты обучения на каждом этапе (см. табл. 1).

⁵ Климов Е. А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение, 1990. 159 с. URL: <http://www.childpsy.ru/lib/books/id/9103.php> (дата обращения: 04.06.2018).

Таблица 1

Профессиональное развитие бакалавров профиля «Дошкольное образование» в вузе

Этап	Фаза	Результат	Деятельность обучающегося	Проблема
1-й этап (первый год обучения в вузе)	«оптации»	профессиональное самоопределение, выраженное в выборе направления обучения	адаптация вчерашнего школьника к условиям вузовского обучения	– снижение положительного отношения (мотивации) к профессии с появлением первых трудностей в освоении педагогических дисциплин и подготовке к занятиям и сессии; – слабо развиты процессы самопознания, саморегуляции, личностной адаптации, являющиеся основными в развитии адаптивности будущего педагога
2-й этап (2–3 курсы обучения в вузе)	«адепт»	освоение профессии	– целенаправленное освоение педагогических технологий процесса воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста, изучение психолого-педагогических основ развития дошкольников; – накопление опыта в учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе (наличие интереса к научной деятельности); – организация собственной исследовательской и педагогической деятельности в период практики (появляется необходимость в выработке определенных личностных качеств, сформированности профессиональных компетенций)	– слабая ориентация на связь с работодателями и будущей профессией (требования работодателя достаточно высокие к профессионально личностным качествам будущего специалиста); – наличие интереса к научной деятельности зачастую зависит от активности преподавателя; – освоение технологий воспитания и обучения дошкольников и их практическое применение предъявляет определенные требования к личностным качествам педагога

<p>3-й этап (4–5 курсы обучения в вузе)</p>		<p>освоение профессиональных норм и требований, технологии деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> – научно-исследовательская деятельность становится инструментом профессиональной коммуникации, повышается мотивация к изучению будущей специальности; – определяются интересы в изучении различных проблем дошкольного образования, реализация которых происходит в процессе написания курсовых и выпускных квалификационных работ, выступлениях на конференциях и публикациях; многие исследовательские проекты выполняются студентом по заказу работодателя; – происходит освоение эталонных образцов профессиональных и личностных взаимоотношений, педагогического мастерства; – организуется длительная самостоятельная практическая деятельность с детьми, направленная на формирование необходимых профессиональных компетенций 	<ul style="list-style-type: none"> – недостаточно тесное сотрудничество с преподавателем при выборе темы исследования и ее реализации; невысокий процент участия студентов в грантах; – психологические проблемы в самоидентификации себя как профессионала; – отсутствие в практической деятельности мотивации труда и комфортного психологического микроклимата коллектива; – отсутствие внешних условий для профессионального и личностного роста педагога; – проблема формирования профессиональной мобильности
---	--	---	---	--

Профессионализм будущего воспитателя предполагает не только знания, умения и навыки, но и совокупность профессионально важных качеств личности и ее направленность, удовлетворенность трудом и смысло-жизненными ориентациями [6]. Данная профессия постепенно переходит в разряд тех, которые характеризуются высочайшим уровнем мобильности. Она становится все более сложной, что связано с появлением новых профессиональных задач, поведенческих парадигм и взглядов, необходимостью освоения новых функций, востребованных современным обществом.

Многообразие личностных качеств, необходимых воспитателю, определяет требования к их развитию в процессе обучения студента-бакалавра в условиях вуза. Для полноценного развития личностных и профессиональных качеств ему необходимо уметь составлять индивидуальный маршрут развития, владеть навыками его корректировки с учетом полученных знаний, умений и сформированных профессиональных компетенций. Реализовать данные задачи студент сможет лишь при правильном наставничестве (тьюторстве).

Т. М. Ковалева при изучении тьюторства выделяет принцип индивидуализации, заключающийся «в прохождении каждым человеком собственного пути к освоению того или иного знания, наиболее важного на данном этапе освоения профессией, и тем самым реально осуществляя свое самообразование»⁶. Плодот-

ворная качественная учебная, научная и общественная деятельность студента в вузе зависит от его индивидуального отношения к обучению по выбранному профилю. Понимание ценности профессии педагога, выработка собственной позиции в подготовке к выполнению профессиональной педагогической деятельности. «Индивидуализация обучения связана с осознанием студентами собственной субъектной позиции, которая представляет собой сложную, интегративную характеристику личности студента, отражающую систему ценностно-смысловых отношений к самому себе, другим людям, профессиональной деятельности и социокультурному окружению как источникам активности и саморазвития»⁷ [7]. Практика тьюторского сопровождения реализуется на всех этапах вузовской подготовки и позволяет студенту адаптироваться к условиям вузовского образования, выбрать пути освоения знаний, умений и навыков, развития педагогического мастерства, организовать самостоятельную педагогическую деятельность в период практики, выбрать и реализовать задачи научно-исследовательского характера.

Обсуждение и заключения

Таким образом, процесс профессионального становления в период обучения бакалавра профиля «Дошкольное образование» достаточно сложный и многообразный. Он включает в себя организацию различных видов деятельности и различные способы взаимодействия «студент – студент», «преподаватель – студент», «студент –

⁶ Ковалева Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании : материалы курса : лекции 1–4. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 56 с.

⁷ Tutorial_Teaching // University of Oxford Institute for the Advancement of University Learning [Электронный ресурс]. URL: www.learning.ox.ac.uk (дата обращения: 21.05.2018)

работодатель», «студент – педагогический коллектив», «студент – дети». Эффективность реализации процесса профессионального становления бакалавра в вузе напрямую зависит от формирования профессиональной компетентности в аспекте индивидуальных образовательных дефицитов, возникающих в процессе практической деятельности педагога [8; 9].

Решению обозначенных выше проблем будет способствовать реализация организационно-педагогических условий на базе вуза:

– постепенное ознакомление и включение студента-бакалавра в различные направления деятельности дошкольных образовательных организаций разных типов; обучение постановке первых профессиональных задач, их корректировке и решению; проектирование профессиональной деятельности;

– разработка комплекса мероприятий, дополняющих традиционную систему подготовки будущих педагогов дошкольного образования, в том числе оказание помощи в формировании: необходимых личностных профессиональных качеств в процессе освоения различных педагогических технологий в период практики; личностной позиции к избранной деятельности на разных этапах обучения в вузе и решении возникающих профессиональных задач.

В современном образовании ключевой педагогической технологией, обеспечивающей индивидуализацию образования, считается технология тьюторского сопровождения. В процессе тьюторской деятельности для студента, а в дальнейшем и молодого педагога создаются психологически комфортные условия для самообучения, саморазвития, саморефлексии в процессе освоения педагогической деятельности. Значительная роль в реализации организационно-педагогических условий отводится преподавателю вуза, способному организовать взаимодействие с обучающимися с целью развития личностных характеристик, качеств, способностей последних на основе индивидуализации обучения.

Список использованных источников

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с. URL: lspu-lipetsk.ru (дата обращения: 04.06.2018).
2. Климов Е. А. Как выбирать профессию. М. : Просвещение, 1990. 159 с. URL: <http://www.childpsy.ru/lib/books/id/9103.php> (дата обращения: 04.06.2018).
3. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования : монография. СПб. : Нестор-История, 2014. 376 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. С. 31–37. URL: <http://www.p-lib.ru/pedagogika/markova-psiologiya-professionalizma/index.html> (дата обращения: 04.06.2018)
5. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы // Вопросы психологии. 1981. № 2. С. 67–69.
6. Грязнова Г. А. Развитие личностных качеств студентов – будущих педагогов как одна из задач воспитательной работы в вузе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 13. С. 68–72.
7. Tutorial_Teaching // University of Oxford Institute for the Advancement of University Learning, [Электронный ресурс]. URL: www.learning.ox.ac.uk (дата обращения: 21.05.2018)
8. Babushkina L. E., Eremkina N. I., Kiryakova O. V. Factors of the professional competence formation of students in pedagogical education // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 1. С. 114–122. URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/d25/Tom-9-1-2018-_yanvar_mart_pdf (дата обращения: 04.06.2018).
9. Горшенина С. Н. 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: 04.06.2018).

Поступила 11.06.2018;

принята к публикации 18.06.2018.

Об авторах:

Васенина Светлана Ивановна, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, svetavasenina@yandex.ru

Винокурова Наталья Валентиновна, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, nataljavinokurova@yandex.ru

Приходченко Татьяна Николаевна, декан факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, prihodchenko1973@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Васенина Светлана Ивановна – сбор данных; анализ эмпирических данных; обеспечение ресурсами; подготовка начального варианта текста.

Винокурова Наталья Валентиновна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ полученных результатов, критический анализ; доработка текста.

Приходченко Татьяна Николаевна – сопоставительный анализ; подготовка начального варианта текста; критический анализ.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Zeer E.F. Psychology of professions. Moscow, Academic Project; Yekaterinburg, Business book, 2003. 336 p. Available at: lspu-lipetsk.ru (accessed 04.06.2018). (In Russ.)
2. Klimov E.A. How to choose a profession. Moscow, Education, 1990. 159 p. Available at: <http://www.childpsy.ru/lib/books/id/9103.php>. (accessed 04.06.2018). (In Russ.)
3. Mitina L.M. Psychology of personal and professional development of subjects of education: monograph. St. Petersburg, Nestor-History, 2014. 376 p. (In Russ.)
4. Markova A.K. Psychology of professionalism. Moscow, International humanitarian Foundation «Knowledge», 1996. P. 31–37. Available at: <http://www.p-lib.ru/pedagogika/markova-psihologiya-professionalizma/index.html> (accessed 04.06.2018). (In Russ.)
5. Kudryavtsev T.V. Psychological and pedagogical problems of higher school. *Voprosy Psichologii = The question of Psychology*. 1981; 2: 67–69. (In Russ.)
6. Gryaznova G.A. Development of personal qualities of students-future teachers as one of the tasks of educational work at University. *Psichologiya i pedagogica: methodica i problemy prakticheskogo primeneniya = The psychology and pedagogy: methods and problems of practical application*. 2010; 13: 68–72. (In Russ.)
7. Tutorial_ Teaching. *University of Oxford Institute for the Advancement of University Learning*. Available at: www.learning.ox.ac.uk (accessed 21.05.2018).

8. Babushkina L.E., Eremkina N.I., Kiryakova O.V. Factors of the professional competence formation of students in pedagogical education. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2018; 9 (1): 114–122. Available at: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/d25/Tom-9-_1-2018-_yanvar_mart_.pdf (accessed 04.06.2018). (In Russ.)

9. Gorshenina S.N., Marinkina N.A. Pedagogical education bachelors training to modern pedagogical technologies implementation. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2017; 1 (29): 95–98. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28856778> (accessed 04.06.2018). (In Russ.)

*Submitted 11.06.2018;
revised 18.06.2018.*

About the authors:

Svetlana I. Vasenina, Associate Professor, Department of methods of preschool and primary education, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), svetavasenina@yandex.ru

Natalia V. Vinokurova, Associate Professor, Department of methods of preschool and primary education, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), nataljavinokurova@yandex.ru

Tatiana N. Prihodchenko, dean of faculty of pedagogic and art education, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy) prihodchenko1973@mail.ru

The contributing authors:

Svetlana I. Vasenina – data collection; analysis of empirical data; supply of resources; preparation of the initial version of the text.

Natalia V. Vinokurova – theoretical analysis of scientific literature; analysis of the obtained results, reviewing; final correction and adaptation of the text;

Tatiana N. Prihodchenko – comparative analysis; preparation of the initial version of the text; reviewing.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 373.2(045)

Совершенствование организации практики в системе подготовки педагога дошкольного образования

Н. В. Вершинина, Н. В. Кузнецова*

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

**versok3@mail.ru*

Введение: в статье анализируется специфика организации и проведения практик будущих работников дошкольных образовательных организаций в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева. Целью исследования является выявление и осмысление противоречий между существующими подходами и новыми требованиями, обозначенными в Профессиональном стандарте педагога.

Материалы и методы: методологической и теоретической основой исследования являются системный, модульно-компетентностный, личностно- и деятельностно-ориентированные подходы; теоретический анализ научной литературы, изучение и обобщение педагогического опыта, сопоставительный анализ и синтез эмпирических данных.

Результаты исследования: в результате экспериментального исследования особенностей организации и проведения различного вида практик в рамках подготовки педагогов дошкольных образовательных организаций на факультете педагогического и художественного образования МГПИ выявлены противоречия, влияющие на уровень готовности молодого специалиста к реальной производственной деятельности. Решение противоречий видится в изменении подхода к организации проведения всех видов практик в связи с изменяющимися условиями реальной ситуации современного общества. Смена когнитивно-ориентированной парадигмы на личностно-ориентированную предполагает помодульное освоение компетенций.

Обсуждение и заключения: воспитатель дошкольных образовательных организаций в реальной трудовой деятельности испытывает трудности при поступлении на работу, процесс послевузовской адаптации затягивается, поскольку молодой специалист не имеет достаточного количества навыков реальной деятельности. Решение проблемы видится в изменении подхода к организации и проведению практик, поскольку именно практико-ориентированная деятельность студента оказывает решающее влияние в процессе подготовки будущего воспитателя. Практическая значимость исследования заключается в эффективном использовании предложенной модели организации и проведения практик в рамках сетевого взаимодействия образовательных организаций различных уровней (МПГУ, РГПУ им. А. И. Герцена, УлГПУ им. И. Н. Ульянова, МГПИ им. М. Е. Евсевьева и др.).

Ключевые слова: педагог дошкольной образовательной организации, практика, практико-ориентированный подход, модульное обучение, помодульное освоение компетенций.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПИ) по теме «Тьюторское сопровождение профессионального становления бакалавров дошкольного профиля».

Improving organization of practice in the system of teacher training of preschool education

N. V. Vershinina, N. V. Kuznetsova*

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**versok3@mail.ru*

Introduction: the article examines the specifics of organization and conduct of practices of future employees of preschool educational institutions in the Mordovian state pedagogical Institute named after M. E. Evseyev. The aim of the study is to identify and understand the contradictions between the existing approaches and the new requirements identified in the professional standard of the teacher.

Materials and Methods: the methodological and theoretical basis of the research is a systematic, modular competence, personal and activity-oriented approaches; theoretical analysis of scientific literature, the study and generalization of pedagogical experience, comparative analysis and synthesis of empirical data.

Results: in the experimental research of the peculiarities of organization and holding of different types of practices in the training of teachers of preschool educational institutions at the faculty of pedagogical and

artistic education, Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev revealed inconsistencies that affect the level of readiness of the young specialist to the actual production activities. The solution of contradictions is seen in the change of approach to the organization of all kinds of practices in connection with the changing conditions of the real situation of modern society. In particular, the change in the system of pre-school education, the change of cognitive-oriented paradigm on the personality-oriented involves the modular development of competencies of future teachers of pre-school educational organizations.

Discussion and Conclusions: at present, the issue of practical training of students is particularly relevant: the teacher of preschool educational institutions in real work is experiencing difficulties in entering the job, the process of post-graduate adaptation is delayed, because the young specialist does not have enough skills of real activity. The solution of the problem is seen in changing the approach to the organization and conduct of practices, as it is practice-oriented student activity has a decisive influence in the process of preparing the future teacher. The practical significance of the research lies in the effective use of the proposed model for the organization and conduct practices in the framework of network interaction of educational institutions of different levels (Moscow state pedagogical University, Russian state pedagogical University named after A. I. Herzen, USPU named after I. N. Ulyanov, MSPI named after M. E. Evseyev, etc.).

Key words: the teacher of preschool educational organizations, practice, practice-oriented approach, modular training, the unit development of competencies.

Acknowledgements: the study was performed under a grant to conduct scientific research on priority areas of scientific activities of universities-partners in networking (South Ural state humanitarian-pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on «Tutor support of professional development of bachelors of preschool profile».

Введение

Наблюдаемый сегодня этап развития общества диктует постоянно нарастающее повышение требований к специалисту любого уровня, и в первую очередь настойчивость этих запросов относится к выпускникам педагогического вуза. Именно к представителям педагогической профессии традиционно предъявляются требования повышенной профессиональной направленности, что обусловлено спецификой самой деятельности – ее ответственностью перед прошлым, настоящим и будущим государства. Преобразования социальной и экономической ситуации в России стали основой конкретных изменений в системе высшего педагогического образования. «Формирование готовности студентов к профессиональной деятельности в образовательно-воспитательных учреждениях различного типа, к инновационной деятельности и потребности в постоянном самообразовании является одной из целей современного педагогического образования»¹ [1]. Несмотря на значительные изменения, происходящие в современной высшей школе, по-прежнему болезненно актуальным остается вопрос практической подготовки студента: выпускник педагогического вуза в ситуации реальной трудовой деятельности в мире рыночной экономики испытывает трудности при поступлении на работу. Даже накопив определенное количество знаний, молодой

специалист не имеет достаточного количества навыков реальной деятельности, способствующих его мобильному саморазвитию и самосовершенствованию, поэтому процесс послеузовской адаптации, как правило, затягивается. В этой связи важнейшим этапом подготовки будущего педагога является этап прохождения практики. Педагогическая практика является фундаментальной основой практической подготовки педагога.

Обзор литературы

Различные аспекты традиционной подготовки педагогических кадров в процессе прохождения практики рассматриваются в работах С. И. Архангельского, В. В. Белича, А. С. Белкина, В. А. Кан-Калика, Н. В. Кузьминой, Н. Д. Никандрова, В. А. Слостенина, В. Д. Шадрикова и др.

Многообразие современных подходов, новые представления и трактовки структурного и содержательного наполнения практики как вида деятельности в высшей школе находят отражение в работах Л. М. Волобуевой, А. Г. Гогоберидзе, А. Г. Каспаржак, А. А. Марголиса и др.

Материалы и методы

Методологической и теоретической основой исследования являются системный подход, концепция реформирования высшей школы, включая модульно-компетентностный, личностно- и деятельностно-ориентированные подходы; теоретический анализ научной литературы, изучение и обобщение педагогического опыта, сопоставительный анализ и синтез эмпирических

¹ Винокурова Н. В. Инновационная модель практической подготовки будущего педагога // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 2 (10). С. 46.

данных, полученных на основе наблюдений в рамках сетевого взаимодействия образовательных организаций (МПГУ, РГПУ им. А. И. Герцена, УлГПУ им. И. Н. Ульянова, МГПИ им. М. Е. Евсевьева).

Результаты исследования

На факультете педагогического и художественного образования МГПИ для студентов направления подготовки Педагогическое образование, обучающихся по профилям: Музыка. Дошкольное образование; Дошкольное образование. Начальное образование (очная форма обучения); Дошкольное образование (заочная форма обучения) традиционно организуются все виды практик, предусмотренные учебными планами.

Практики входят в раздел *Б.2. Практики*. В зависимости от цели, задач, года обучения студентов они делятся на два крупных блока – *Б.2 У* (Учебная практика) и *Б.2 П* (Производственная практика). В свою очередь, каждый из блоков делится на модули, причем блок *Б.2 У* включает два одноименных модуля «Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности», мало отличающихся в структурном плане (их различия состоят в увеличении количества часов (1,5 ЗЕТ на 1 курсе и 3 ЗЕТ на 2 курсе) и содержательном усложнении заданий).

Блок *Б.2 П* включает в себя пять модулей: *Б.2 П.1* Летняя педагогическая практика, *Б.2 П.2* Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, *Б.2 П.3* Преддипломная практика, *Б.2 П.4* Научно-исследовательская работа, *Б.2 П.5* Педагогическая практика. Модули дифференцируются в структурном и содержательном плане, каждый из них преследует определенную цель и специфические задачи, которые и определяют объем модуля. Однако здесь проявляется некоторое противоречие: модули, представленные в анализируемых учебных планах, не могут органично изменить свое место и не являются самостоятельными звеньями в цепи практической подготовки будущего воспитателя. Более подробно об этом будет сказано ниже.

Традиционно базами практик являются образовательные учреждения разного типа, их выбор определяют следующие критерии: заключение двустороннего договора (образовательная организация и МГПИ); наличие разнообразной материальной оснащённости ОУ; наличие инновационной образовательной программы (обучение, воспитание и развитие дошкольников); наличие материальной базы для организации воспитательных мероприятий с детьми; квалифицированный педагогический состав; заинте-

ресованное, доброжелательное отношение к студентам педвуза и обеспечение условий прохождения практики администрацией; перспектива последующего трудоустройства.

За период практики студенты обязаны выполнить различные виды работ, которые усложняются, варьируются или изменяются в соответствии с видом, целью, задачами практики. Анализ отчетов факультетских руководителей, результатов анкетирования студентов показал, что в целом программа практики успешно осваивается. Помимо основных заданий практики студенты-практиканты оказывают содействие педагогу при организации педагогического процесса. Однако в процессе прохождения практики студенты сталкиваются и с определенными трудностями, например, при разработке и реализации совместного проекта культурно-просветительской программы для родителей. Методисты и педагоги, курирующие практику, отмечают, что практикантам сложно самостоятельно составить аналитический отчет о деятельности заведующего ДОО; разработать проект реализации с дошкольниками мастер-класса или занятия; составить консультацию для родителей; существуют преграды непосредственно в процессе реализации заданий практического характера (отбор материала при подготовке к занятиям, налаживание дисциплины в группе, удержание интереса дошкольников в процессе проведения занятия, реализация задуманного в незнакомом педагогическом коллективе). Отмечается также недостаток профессиональной ответственности студентов, выражающийся в позиции: «Я еще учусь, и все мои ошибки потом исправят профессионалы»). Студентами также отмечается сложность при анализе своей деятельности и составлении грамотного отчета.

Традиционный подход к организации практики приводит ко многим организационным и содержательным противоречиям в практико-ориентированной подготовке воспитателей ДОО. Так, целью изучения дисциплин является получение знаний, а целью практики – формирование умений. Обучение в основном проходит в стенах вуза, а не в детских садах, не всегда совпадает по времени практическое осознание накопленных теоретических знаний, так как по планированию образовательного процесса время прохождения практики не всегда было рациональным для отработки умений по применению полученных знаний в реальной действительности. Сегодня знание конкретного предмета и методики уступает целям формирования его профессиональной направленности. Знание теории и методики преподавания той или иной предметной области – это лишь средство достижения цели и решения конкретных задач, некий ресурс

для саморазвития будущего педагога. Кроме того, нормативные документы², задающие вектор развития профессиональных качеств педагога, указывают на изменение подхода к подготовке современного педагога ДОО. Сопоставительный анализ требований стандарта и трудовых функций показал необходимость погружения в практическую деятельность студентов на всех этапах теоретического обучения, т. е. как обязательная часть каждого учебного модуля основой учебного процесса должна стать именно практика.

Такое направление образовательной деятельности требует сочетания компетентностного, деятельностного и практико-ориентированного подходов, которые, в свою очередь, ориентируют на смену когнитивно-ориентированной парадигмы, основанной на получении и накоплении знаний, на личностно-ориентированную, опирающуюся на активность и мотивацию обучаемого.

В этой связи назрела необходимость изменения модели практической подготовки педагога. Основой такой подготовки становится не столько получение знаний по дисциплинам учебного плана и формирование умений на практике, сколько помодульное освоение компетенций (модульно-компетентностный подход). Модуль «представляет собой комплексную практико-теоретическую единицу, направленную на формирование набора действий, соответствующих профессиональному стандарту педагога»³ [2]. «Модульно-компетентностный подход представляет единую систему определения целей, отбора и структурирования содержания учебного материала, организационно-технологического обеспечения подготовки педагога с учетом ком-

петенций, трудовых функций и профессиональных действий, соответствующих требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и профессионального стандарта педагога»⁴.

Разработкой новых подходов к подготовке воспитателя на основе усиления практической направленности образовательных программ (практики, стажировки), организации сетевого взаимодействия образовательных организаций различных уровней и разработки процедур оценки готовности выпускников к работе занимались педагогические коллективы многих вузов (МПГУ, РГПУ им. А. И. Герцена, УлГПУ им. И. Н. Ульянова и др.). Были детально проанализированы перечисленные выше нормативные документы и сформулированы выводы о невозможности овладения всеми трудовыми действиями выпускниками бакалавриата. Эти обоснованные исследования помогли ученым конкретизировать и сформулировать компетенции для проектов последующих стандартов ВО. Однозначным было мнение ученых об увеличении доли практики с 10 % вплоть до 45 %⁵.

Рациональность и объективность предложенной разработчиками модели организации образовательной деятельности от результата образовательной программы к результатам модуля, дисциплины и конкретного занятия предполагала апробацию практико-теоретических единиц в логической взаимосвязи с практиками. При этом в пользу практической подготовки смещается и количество часов (бюджет учебного времени) осваиваемой программы [4].

Обсуждение и заключения

Одним из проектов, который апробировался коллективом МГПИ, являлся проект «Разработка основной профессиональной образовательной программы «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного образования» государственный контракт № 05.043.11.0028 (Ф-133.054), разработанный в МПГУ. Программа проекта включала в себя разветвленную систему практик, что усиливало практико-ориентированную подго-

² Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) учитель, воспитатель» // Сайт Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Профессиональные стандарты». URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professional-nykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/> (дата обращения: 23.05.2018); Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования») // Сайт Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Профессиональные стандарты». URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professional-nykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/>; Федеральный государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3+) // Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 23.05.2018); Федеральный государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3++) // Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 23.05.2018).

³ Волобуева Л. М. Практико-ориентированный подход в подготовке воспитателей ДОО // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. М. : МЦФЭР, 2007. С. 6.

⁴ Егорченко И. В., Кочетова И. В., Шалина О. Н. Интерактивное обучение как фактор совершенствования современного высшего образования // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 3 (31). С. 32.

⁵ Волобуева Л. М. Практико-ориентированный подход в подготовке воспитателей ДОО // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. М. : МЦФЭР, 2007. С. 6.

товку педагогических кадров. Так, на практику в учебном плане отводилось 45 зачетных единиц из 240. Кроме того, был введен психолого-педагогический практикум (или распределенная практика) в объеме 27 ЗЕ. Разработчиками предлагалась и долгосрочная практика / стажировка, в состав которой входили проблематизирующие семинары достижений, тренинги личностного и профессионального роста, подготовка к адаптации на рынке труда. Новизна предлагаемого проекта модульного обучения заключалась также в осуществлении перехода от традиционного варианта планирования деятельности преподавателя к планированию деятельности (событий, достижений) студента, т. е. реализации деятельностного подхода «путем проектирования программы от планируемых образовательных результатов к инструментарию образовательной деятельности»⁶.

Важной составляющей модернизации образовательной деятельности являлось установление сетевого взаимодействия между образовательными организациями, реализующими программы высшего образования и дошкольного образования. Рассматриваемый процесс подразумевает объединение усилий разных типов образовательных организаций, предполагая совместную деятельность администрации ДОО и вуза, студентов вуза, преподавателей вуза, организаций-участников сетевого взаимодействия, воспитателей ДОО, воспитанников ДОО, а также их родителей. В ходе апробации были заключены договоры с семью дошкольными образовательными организациями г. Саранска. *Ресурсами* сетевого взаимодействия образовательных организаций стали: *кадровые* (преподаватели, педагоги и супервизоры, владеющие современными педагогическими технологиями); *информационные* (базы данных, аккумулирующие информацию о новейших педагогических технологиях, тенденциях и разработках в дошкольном образовании; электронные библиотеки; мультимедийные продукты); *материально-технические* (учебные помещения, помещения ДОО, учебно-методическое оборудование, используемое в образовательных целях); *учебно-методические* (комплект документов для организации апробации модуля); *социальные* (налаженные партнерские связи с организациями дошкольного и профессионального образования).

В процессе апробации модуля «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» в качестве образовательных результатов проверялась сформированность обобщенных

⁶ Кузнецова Н. В. Образовательные результаты как инструмент проектирования основной профессиональной образовательной программы подготовки педагогов // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 3 (23). С. 101.

трудовых действий согласно Профессиональному стандарту педагога⁷. Работа выстраивалась от планируемых образовательных результатов, т. е. перечня компетенций, которые должны быть сформированы в результате освоения содержания базовой и вариативной частей модуля ФГОС ВО по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». Образовательные результаты определялись поступательно для модуля, каждой его дисциплины, каждого занятия любой дисциплины модуля. При этом учитывалась матрица соотнесения образовательных результатов, компетенций (по ФГОС ВО) и требований к компетенциям педагогических работников ФГОС ДО [6]. Важное место занимали «проблематизирующие семинары, предусмотренные в начале и в конце освоения модуля, которые проводили преподаватели-кураторы, прикрепленные к студентам для руководства исследовательской практикой и курсовой работой»⁸. Тематика курсовых проектов как одних из самых важных продуктов деятельности определялась в соответствии с актуальностью выполняемого исследования студентами 3 курса. Оцениваемыми продуктами деятельности студентов, участвующих в апробации, были также: тезисы или статья; презентация исследовательских материалов; портфолио исследовательских методик. Оценочная траектория образовательного результата и механизм перевода балльной оценки в уровень освоения данной дисциплины на каждого студента отражались в электронном журнале преподавателями основных дисциплин и супервизорами (наставниками в освоении трудовых функций и трудовых действий в условиях ДОО). При таком подходе легко моделировались реальные ситуации профессионального педагогического общения, их предметно-технологическое и социально-ролевое содержание, а студент получал возможность осуществлять поступки и действия, отвечающие профессиональным и социальным нормам взаимодействия педагога в реальной трудовой деятельности (воспитатель – ребенок, воспитатель – воспитатель, воспитатель – родитель, воспитатель – педагогический коллектив и т. д.). У студентов появлялась мотивация к саморазвитию, возможность критически

⁷ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) учитель, воспитатель» // Сайт Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Профессиональные стандарты». URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professional-nykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/> (дата обращения: 23.05.2018).

⁸ Кузнецова Н. В. Образовательные результаты как инструмент проектирования основной профессиональной образовательной программы подготовки педагогов // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 3 (23). С. 102.

осознать степень собственной профессиональной ответственности.

Необходимо также отметить важную роль наставников (супервизоров) в достижении образовательных результатов студентами на практике. До включения всех супервизоров в апробацию были организованы *семинары-практикумы*, где представлялись проблемы российского образования, направления модернизации и характеризовалась модель модульного обучения (всем были предоставлены методические материалы по апробируемому модулю). Супервизоры контактировали со студентами и при прохождении практики, и в процессе теоретического обучения. Некоторые занятия дисциплин модуля («Психолого-педагогического практикума» и дисциплины «Количественные и качественные методы исследования детского развития») проводились на базе ДОО (тест Люшера, методика «Сказки», изучение готовности к школе) при непосредственном участии наставников. Способами и формами взаимодействия супервизоров и преподавателей были: совместные коллоквиумы; привлечение супервизоров к разработке дневника по практике; обсуждение вопросов, проблем, возникающие у студентов при наблюдении способов выполнения исследовательских действий; запись работы студентов с детьми на практике для последующего использования данного электронного контента на лекционных занятиях; ежедневное внесение рекомендации, примечаний супервизора в дневник практики; подготовка супервизоров к участию в конференциях. Супервизоры были приглашены и на заключительную конференцию по педагогической (исследовательской) практике, высказали свое мнение о проведенной работе. Ими было отмечено, что работа проделана большая, стимулирующая к педагогическому росту не только студентов, но и самих наставников в плане выявления и обоснования закономерностей психолого-педагогической деятельности; студенты с желанием включались в работу; не все получалось с первого раза (установление общения с группой); очень хорошо себя проявили в творческой деятельности. Оценки супервизоров учитывались при выставлении общего результата не только по практике, но и по модулю в целом.

Анализ результатов мониторинга модуля «Методология и методы психолого-педагогической деятельности» позволил сделать вывод, что апробация практико-теоретической единицы прошла успешно⁹.

⁹ Кузнецова Н. В. Образовательные результаты как инструмент проектирования основной профессиональной образовательной программы подготовки педагогов // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 3 (23). С. 99–103.

Таким образом, при разработке и проектировании образовательных программ, позволяющих получить на выходе прогнозируемый результат, могут задаваться различные формы, способы организации или реализации программы, но конструкция программы, ее основа может и должна определяться результатами обучения. Именно это – основной способ решения поставленной перед педагогическим сообществом задачи: формирование специалиста, способного и готового к результативной профессиональной деятельности.

Итак, в настоящее время назрела острая необходимость в пересмотре структуры и содержания практик в подготовке будущего работника ДОО. «Программа модернизации педагогического образования ориентирована на поиск новых способов взаимодействия педагогической науки и образовательной практики. Усиление практической направленности подготовки педагогов нацелено на достижение новых образовательных результатов, позволяющих овладеть профессиональными компетенциями и трудовыми функциями в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и профессионального стандарта педагога»¹⁰ [7]. Анализ существующей системы организации и проведения практик показал наличие ряда противоречий, пути разрешения которых намечены в данной работе.

Список использованных источников

1. Винокурова, Н. В. Инновационная модель практической подготовки будущего педагога // Гуманитарные науки и образование. № 2 (10). 2012. С. 46–48.
2. Волобуева Л. М. Практико-ориентированный подход в подготовке воспитателей ДОО // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. М. : МЦФЭР, 2007. С. 4–9.
3. Егорченко И. В., Кочетова И. В., Шалина О. Н. Интерактивное обучение как фактор совершенствования современного высшего образования // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 3 (31). С. 31–36.
4. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Пси-

¹⁰ Шукишина 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. 90.

хологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 2. С. 1–18. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения 23.05.2018).

5. Кузнецова Н. В. Образовательные результаты как инструмент проектирования основной профессиональной образовательной программы подготовки педагогов // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 3 (23). С. 99–103.

6. Толкачева Г. Н., Волобуева Л. М., Парамонова М. Ю., Изотова Е. И. Методические рекомендации по проведению апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) в режиме сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного образования; под общ. ред. Г. Н. Толкачевой. М.: НИИ Школьных технологий, 2015. 140 с.

7. 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.

Поступила 23.05.2018;
принята к публикации 29.05.2018.

Об авторах:

Вершинина Наталья Викторовна, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, versok3@mail.ru

Кузнецова Наталья Викторовна, зав. кафедрой методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, kuz_nv75@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Вершинина Наталья Викторовна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, сбор данных, анализ полученных результатов; доработка текста.

Кузнецова Наталья Викторовна – анализ эмпирических данных; сопоставительный анализ; обеспечение ресурсами; подготовка начального варианта текста; критический анализ.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Vinokurova N.V. Innovative model of practical training of future teachers. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2012; 2 (10): 46–48. (In Russ.)

2. Volobueva L.M. A practice-oriented approach in training of teachers of pre school organisations. *Spravochnik starshego vospitatelya doskol'nogo uchrezhdeniya* = Handbook of the senior educator of preschool. Moscow, International center for financial and economic development, 2007. P. 4–9. (In Russ.)

3. Egorchenko I.V., Kochetova I.V., Shalina O.N. The interactive training as the factor of improvement of modern higher education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 3 (31): 31–36. (In Russ.)

4. Margolis A.A. Requirements for the modernization of basic professional education programs (BPEP) training in accordance with the professional standard of the teacher: proposals to implement the activity approach in the preparation of pedagogical frames. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological science and education. 2014; 2: 1–18. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (accessed 23.05.2018). (In Russ.)

5. Kuznetsova N.V. Educational results as a tool for planning basic professional educational program in teachers training. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2015; 3 (23): 99–103. (In Russ.)

6. Tolkacheva G.N., Volobuyev L.M., Paramonova M.Yu., Izotova E.I. Methodical recommendations on conducting testing of new modules of the basic professional educational programs of a bachelor degree in the field of study «Psychological and pedagogical education» (Teacher) in the mode of network interaction of educational institutions implementing programs of higher education and preschool education. Moscow, Institute of School technologies, 2015. 140 p. (In Russ.)

7. Shukshina T.I., Gorshenina S.N., Kulebyakina M.Yu. The organizational-pedagogical conditions of realization the innovative model «higher educational institution – basic department – educational institution». *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education, 2017; 2 (30): 89–93. (In Russ.)

Submitted 23.05.2018;
revised 29.05.2018.

About the authors:

Natalya V. Vershinina, Associate Professor, Department of methods of preschool and primary education, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), versok3@mail.ru

Natalya V. Kuznetsova, Head of Department of methods of preschool and primary education, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), kuz_nv75@mail.ru

Contribution of the authors:

Natalya V. Vershinina – theoretical analysis of the literature on the problem of research, data collection, analysis of the results; revision of the text.

Natalya V. Kuznetsova – analysis of empirical data; comparative analysis; provision of resources; preparation of initial text; critical analysis.

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 378(045)

Кейс-задача как средство практико-ориентированной подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности классного руководителя

С. Н. Горшенина*, И. А. Неясова

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

**sngorshenina@yandex.ru*

Введение: в статье актуализируется проблема усиления практической направленности подготовки будущих педагогов. Целью исследования является выявление возможностей кейс-задачи как средства практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности классного руководителя.

Материалы и методы: в исследовании применялись методы теоретического уровня, среди которых приоритетными являлись анализ научной литературы, сравнение, систематизация материала по проблеме подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности классного руководителя, прогнозирование, проектирование.

Результаты исследования: использование кейс-задачи как средства практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности классного руководителя позволяет обеспечить погружение студентов в профессиональную среду через освоение моделей профессионального поведения классного руководителя. В статье представлена авторская разработка кейс-задачи и критериальная база ее оценивания.

Обсуждение и заключения: успешная практико-ориентированная подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности классного руководителя возможна при использовании кейс-технологии, ориентированной на организацию продуктивной деятельности студентов. Основным педагогическим инструментом кейс-технологии является кейс-задача, позволяющая имитировать будущую профессиональную деятельность классного руководителя, выступать прообразом реальных профессиональных ситуаций.

Ключевые слова: будущий педагог, практико-ориентированная подготовка, кейс-задача, воспитательная деятельность классного руководителя.

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

Case-task as a means of practice-oriented training of future teacher to educational activity of the classroom teacher

S. N. Gorshenina*, I. A. Neyasova

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**sngorshenina@yandex.ru*

Introduction: the article actualizes the problem of strengthening the practical orientation of the training of future teachers. The aim of the study is to identify the opportunities of the case-task as a means of practice-oriented training of future teachers to the educational activities of the classroom teacher.

Materials and Methods: the study used the methods of theoretical level, among which the priority was the analysis of scientific literature, comparison, systematization of the material on the problem of training of the future teachers to the educational activities of the classroom teacher, forecasting, design.

Results: the use of the case-task as a means of practice-oriented training of future teachers to the educational activities of the classroom teacher allows to ensure the immersion of students in the professional environment

through the development of models of professional behavior of the classroom teacher. The article presents the author's development of the case-task and criteria base of its evaluation.

Discussion and Conclusions: successful practice-oriented training of future teachers to the educational activities of the classroom teacher is possible with the use of case-technology focused on the organization of productive activities of students. The main pedagogical tool of the case-technology is the case-task, which allows to simulate the future professional activity of the classroom teacher, to act as a prototype of real professional situations.

Key words: future teacher, practice-oriented training, case-task, educational activity of a classroom teacher.

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

Введение

В условиях модернизации системы педагогического образования значимая роль отводится подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности. Воспитательный аспект в работе учителя связывается с его готовностью к проектированию и организации воспитательного процесса, нацеленного на духовно-нравственное воспитание обучающихся, их физическое и интеллектуальное развитие, а также социализацию личности в обновляющейся социокультурной ситуации. В условиях общеобразовательной организации осуществление целенаправленной воспитательной деятельности в большей степени возлагается на классного руководителя [1]. Исходя из этого, одной из приоритетных задач педагогического образования в вузе является актуализация в содержании образования подготовки студентов к воспитательной деятельности классного руководителя, что обеспечивает формирование готовности осуществлять управление воспитательным процессом в детском коллективе, организовывать взаимодействие участников образовательных отношений, создавать условия, ориентированные на изучение личности обучающегося, оказание ему помощи в решении личностных проблем, подготовке к самостоятельной жизни.

Как показывает образовательная практика, формирование готовности будущих педагогов к осуществлению воспитательной деятельности классного руководителя подразумевает освоение профессиональных компетенций, обеспечивающих овладение разнообразными формами, методами, приемами, технологиями воспитания, обогащение практического опыта организации взаимодействия участников образовательных отношений (педагогов, обучающихся, родителей), что возможно лишь в условиях реализации модели практико-ориентированной подготовки [2].

В современных исследованиях (В. А. Болотов, В. А. Гуружапов, А. А. Марголис) практико-ориентированная подготовка будущих педагогов рассматривается в контексте реализации образовательных программ при оптимальном сочетании теоретической и практико-приклад-

ной составляющей, при этом в качестве образовательного результата выступает способность проектирования будущей профессиональной деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта и ФГОС общего образования.

Успешная практико-ориентированная подготовка возможна при четком определении процессуальных ориентиров. В связи с этим необходимо делать акцент на использование интерактивных педагогических технологий, основанных на идеях компетентностно-деятельностного подхода, активизирующих учебно-познавательную деятельность студентов и позволяющих создать условия для интериоризации знаний, умений, способов деятельности в модели профессионального поведения [3; 4; 5]. Значительным потенциалом в организации продуктивной деятельности студентов обладает кейс-технология, которая позволяет имитировать будущую профессиональную деятельность, выступая прообразом реальных профессиональных ситуаций, задач и проблем [6; 7]. Основным педагогическим инструментом кейс-технологии является кейс-задача, позволяющая применять теоретические знания к решению практических задач [8].

Целью статьи является теоретическое обоснование возможностей использования кейс-задач в практико-ориентированной подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности классного руководителя.

Обзор литературы

В контексте модернизации педагогического образования актуализировалась проблема обновления подходов к проектированию и реализации образовательных программ подготовки педагогических кадров, что отражено в требованиях федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, профессионального стандарта «Педагог»¹. Практическая направленность подготовки педагогов определяет достижение образовательных ре-

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: 19.06.2018).

зультатов, позволяющих овладеть профессиональными компетенциями, трудовыми функциями. В современных исследованиях раскрываются вопросы разработки оптимальных моделей реализации образовательных программ практико-ориентированной подготовки будущих педагогов (В. А. Болотов, Е. Н. Землянская, Н. Д. Колетдинова, В. В. Коршунова, А. А. Марголис, Н. Г. Мокшина), актуализируются вопросы практико-ориентированной подготовки педагогов в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций (А. И. Адамский, Л. В. Ведерникова, В. В. Кадакин, Н. В. Рябова, Т. И. Шукшина), обосновываются педагогические условия практико-ориентированной подготовки на различных уровнях высшего образования (Н. В. Винокурова, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина, И. А. Неясова, И. Ю. Степанова, Т. И. Шукшина), выявляются особенности практико-ориентированной подготовки студентов к реализации различных трудовых функций педагогического работника (Л. В. Байбородова, Т. В. Горбунова, Е. А. Иванова, Г. Р. Кельберер, Л. И. Лубышева, В. З. Течиева), актуализируется проблема подготовки будущего педагога к деятельности классного руководителя в контексте требований современного законодательства (Н. Г. Гаврилова, М. В. Живогляд, М. Ю. Кулебякина, Л. В. Курочкина). Названные исследования подтверждают значимость и актуальность широкого круга проблем практико-ориентированной подготовки будущего педагога к воспитательной деятельности классного руководителя.

Материалы и методы

В процессе исследования проведен анализ педагогической литературы и педагогического опыта на предмет использования современных педагогических технологий в практико-ориентированной подготовке будущих педагогов. Акцентируется внимание на использовании возможностей кейс-технологии в подготовке студентов. Выявлен потенциал кейс-задачи как средства практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности классного руководителя. Для решения исследовательских задач применялись теоретические методы исследования: анализ научной литературы, синтез, систематизация материалов по проблеме исследования, проектирование.

Результаты исследования

Основываясь на результатах исследований, посвященных вопросам использования кейс-технологии в профессиональной подготовке будущих педагогов (И. П. Андриади, В. Г. Беляков, М. Н. Голубчикова, И. В. Гладких, С. Н. Мамаева, Е. А. Михайлова, Л. Е. Сигарева, Ю. В. Романтеева, М. Н. Курчатова), нами выявлено, что кейс-задача представляет процедуру разбора

конкретных ситуаций. Предлагаемая ситуация имеет временную определенность, фиксирующую некоторое положение в непрерывном процессе изменений. Содержание кейса основывается на фактическом материале и приближено к реальной практической деятельности педагога.

Использование кейс-задач позволяет формировать у будущих педагогов умения: анализировать и устанавливать проблему; формулировать, высказывать и аргументировать собственную позицию; взаимодействовать, дискутировать, работать с информацией; принимать решения с учетом конкретных условий и наличия фактической информации.

Применение кейс-задач в процессе подготовки будущих педагогов к осуществлению воспитательной деятельности классного руководителя позволяет обеспечить их эффективное межсубъектное взаимодействие, в результате которого формируются личностные качества будущего классного руководителя, необходимые для успешной самореализации в профессиональной деятельности, в частности, коммуникативные способности, креативность, способность работать в команде, умение отстаивать собственную точку зрения, целеустремленность, умение анализировать, принимать решения [9]. Кейс-задачи применительно к исследуемой проблеме можно классифицировать по следующим параметрам:

- нацеленность на формирование готовности осуществлять целеполагание, проводить отбор содержания воспитания и воспитательных технологий, проектировать различные формы воспитания с учетом специфики детского коллектива;
- ориентированность на формирование способности осуществлять диагностику уровня воспитанности личности и коллектива;
- обращенность на формирование готовности проектировать и использовать потенциал социокультурной среды;
- направленность на формирование способности организовывать взаимодействие с субъектами образовательного процесса;
- нацеленность на формирование способности осуществлять анализ и рефлекссию профессиональной деятельности классного руководителя;
- направленность на решение задач профессионально-личностного развития.

В контексте подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности классного руководителя определены содержательные ориентиры. С целью решения данной задачи на кафедре педагогики МГПИ разработан факультативный курс «Профессиональная компетентность классного руководителя», обеспечивающий равную позицию студентов, обучающихся по направле-

нию подготовки Педагогическое образование по получению элементарной подготовки к осуществлению воспитательной деятельности в качестве классного руководителя. Проектирование содержания факультатива осуществлено с учетом требований современных нормативных документов, регламентирующих деятельность педагога, пожеланий работодателей, а также предложений выпускников вуза, полученных в результате проведения мониторинговых мероприятий по оценке качества подготовки студентов.

Процесс освоения дисциплины направлен на формирование профессиональных компетенций: «способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3); способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности (ПК-7)»², которые конкретизированы в знаниях, умениях и способах деятельности. Так, студенту необходимо:

– знать теоретические и технологические основы деятельности классного руководителя, его должностные обязанности, основные направления деятельности; методы, формы и технологии воспитания; особенности работы с детским коллективом с учетом возрастных особенностей;

– уметь осуществлять воспитательное взаимодействие участников образовательных отношений; проводить диагностику уровня воспитанности личности и детского коллектива; проектировать воспитательную деятельность классного руководителя; использовать формы, методы, технологии воспитания; сотрудничать с родителями по организации эффективных форм воспитательного взаимодействия;

– владеть способами и средствами организации жизнедеятельности воспитанников в современных социокультурных условиях; содержанием, формами, методами и технологиями воспитания в соответствии с требованиями ФГОС общего образования.

С целью освоения содержания факультативного курса разработаны кейс-задачи. Представим в качестве примера вариант кейс-задачи, обеспечивающей подготовку будущих педагогов к работе по формированию у обучающихся навыков совместной деятельности и общения в детском коллективе, организации взаимодействия классного руководителя с родителями обучающихся.

Кейс-задача. В ноябре в VI «Б» появилась новая ученица – Екатерина – благополучная девочка, почти отличница, хорошо воспитана, занимается музыкой и языками. Ее родители – специалисты, которых пригласили из Москвы поработать на одном из предприятий города. Родители не скрывали, что класс Натальи Николаевны они выбрали по рекомендации. Однако у Натальи Николаевны возникли сомнения в том, что это лучшее время для появления в классе новой ученицы. Несмотря на то, что успеваемость в классе была хорошая, в детском коллективе только начинали зарождаться традиции, основанные на совместной деятельности детей. Ребята из выбранного актива еще не умели прислушиваться к чужому мнению, стремились к доминированию над сверстниками и были не способны к разумному компромиссу. Наталья Николаевна являлась генератором идей, организатором воспитательных мероприятий. Не все получалось, в коллективе не было достаточного опыта взаимодействия, взаимопомощи. Скрепляющим звеном зачастую являлась формальная дисциплина.

Как и предполагал классный руководитель, с появлением девочки возникли проблемы. Мальчики проявили закономерный интерес к новой симпатичной однокласснице, девочки же настороженно молчали.

На следующий день Екатерина пришла в школу в яркой футболке и модных джинсах. Наталья Николаевна сделала девочке замечание: «Почему ты пришла в таком виде? Разве ты не знаешь, что в школу необходимо приходить в форме?». Екатерина ответила спокойным голосом: «Я так привыкла. Мне удобно в джинсах. Если Вас что-то не устраивает, поговорите с родителями». Классный руководитель, едва сдержав негодование, попросила задержаться девочку для беседы после уроков, на что получила уверенный ответ: «Я не смогу. У меня нет времени!». Наталья Николаевна была в недоумении и полной растерянности.

После уроков к классному руководителю прибежала почти в полном составе микрогруппа Алены. «Пусть новенькую в другой класс переведут, она такая вообразила, сидеть ни с кем не хочет, – наперебой возмущались девчонки, – обозвала нас провинциалками, сказала, что она сама по себе!».

После ознакомления с содержанием кейс-задачи студентам предлагается выполнить задания.

Задание 1. Выделите проблемные ситуации. Дайте им педагогическую оценку. Предложите свой вариант решения ситуации.

Задание 2. Определите стратегии деятельности классного руководителя по адаптации

² Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 23.06.2018).

«новичка» в детском коллективе. Смоделируйте контекст индивидуальной беседы классного руководителя с родителями новой ученицы.

Задание 3. Определите стадию развития детского коллектива. Обозначьте направления работы классного руководителя по сплочению детского коллектива. Предложите три формы взаимодействия классного руководителя и родителей учеников класса по формированию навыков совместной деятельности и общения.

В качестве критериальной базы оценивания решения кейс-задачи могут выступать: комплексная оценка представленной в задаче проблемы; знание теоретического материала; свободное владение научной терминологией; развернутое пояснение и обоснование выводов и заключений; корректность профессионально-педагогической аргументации; наличие альтернативных вариантов решения; прогнозирование возможных последствий; демонстрация аналитических способностей.

Обсуждение и заключения

Результаты исследования позволяют констатировать, что условиями эффективного использования кейс-задач в процессе практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности классного руководителя являются: наличие в кейс-задаче проблемной ситуации, обеспечивающей погружение в профессиональную деятельность классного руководителя и способствующей осуществлению профессиональных проб; ориентация на субъектный опыт, предоставляющий возможность будущим педагогам выстраивать взаимодействие с коллегами на профессиональной основе, прогнозировать возможные последствия реализации различных моделей профессионального поведения классного руководителя; использование системы кейс-задач различных видов, обеспечивающих целостное освоение содержания воспитательной деятельности классного руководителя; методическое сопровождение процесса решения будущими педагогами кейс-задачи. Степень результативности решения кейс-задачи во многом определяется умениями будущих педагогов вычленять противоречие, лежащее в основе педагогической ситуации, описанной в кейсе, выявлять проблемные ситуации, а также выстраивать общую логику выполнения заданий кейса.

Список использованных источников

1. *Живогляд М. В.* Педагогические аспекты подготовки студентов бакалавриата к работе классным руководителем в условиях реализации ФГОС ООО // *Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы.* 2016. № 3 (4). С. 106–111. URL:

<https://elibrary.ru/item.asp?id=27405414> (дата обращения: 23.06.2018).

2. *Кулебякина М. Ю.* Формирование готовности студентов педагогического вуза к деятельности классного руководителя // *Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения»* : материалы Международной научно-практической конференции / под общ. ред. д.п.н., проф. Т. И. Шукшиной. Саранск, 2014. № 1. С. 102–106. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23459246_50386788.pdf (дата обращения: 20.06.2018).

3. *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: 21.06.2018).

4. *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: 20.06.2018).

5. *Кузнецова Н. В., Маслова С. В., Чиранова О. И.* Практико-ориентированный подход в подготовке современного учителя начальных классов // *Гуманитарные науки и образование.* 2016. № 4. С. 77–82. URL: https://elibrary.ru/full_text.asp?id=27700971 (дата обращения: 20.06.2018).

6. *Горшенина С. Н.* Кейс-стади как практико-ориентированная технология формирования профессиональных компетенций студентов в процессе олимпиады по педагогике // *Инновации в организации мероприятий всероссийской студенческой олимпиады: проблемы и перспективы* : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, 27 октября 2017 г. Москва, 2017. С. 18–23. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30644700_20719582.pdf (дата обращения: 19.06.2018).

7. *Царапкина Ю. М.* Роль кейс-технологий в учебном процессе аграрного вуза // *Гуманитарные науки и образование.* 2015. № 2 (22). С. 67–71. URL: https://elibrary.ru/full_text.asp?id=23935785 (дата обращения: 20.06.2018).

8. *Сигарева Л. Е., Романтеева Ю. В., Курчатова М. Н.* Кейс-задача как один из инновационных вариантов самостоятельной работы студентов // *Современные тенденции развития науки и технологий.* 2015. № 7–1. С. 34–37. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_24918349_40948159.pdf (дата обращения: 21.06.2018).

9. *Курочкина Л. В.* Интерактивные педагогические технологии как средство формирования готовности будущих классных руководителей к пси-

холого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения школьников // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 288–297. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23703716_55590188.pdf (дата обращения: 20.06.2018).

Поступила 08.06.2018;
принята к публикации 14.06.2018.

Об авторах:

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

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, доцент, 25909101@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

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

Неясова Ирина Александровна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; обеспечение ресурсами; проведение исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

- Zhivoglyad M.V. Pedagogical aspects of training undergraduate students to work as a class teacher in the conditions of implementation of FSES EO. *Obrazovanie v Rossii: istoriya, opyt, problemy, perspektivy* = Education in Russia : history, experience, problems, prospects. 2016; 3 (4): 106–111. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28370430> (accessed 23.06.2018). (In Russ.)
- Kulebyakina M.Yu. Readiness formation students of pedagogical higher education institution to activity of the class teacher. *Osovskie pedagogicheskie chteniya «Obrazovanie v sovremennom mire: novoe vremya – novye resheniya»* = Azovskie pedagogical readings “Education in the modern world: new times, new solutions”. Saransk. 2014. P. 102–106. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23459246_50386788.pdf (accessed 20.06.2018). (In Russ.)
- Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N. Practice-oriented training masters in terms of the networking of educational organization. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2015; 2 (22): 79–84. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23935788_39051644.pdf (accessed 21.06.2018). (In Russ.)
- Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenin S.N., Niyazova I.A. Pedagogical conditions of practice-oriented training 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 20.06.2018). (In Russ.)
- Kuznetsova N.V., Maslova S.V., Cheranova O.I. Practice-oriented approach in the training primary school teachers. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2016; 4: 77–82. Available at: https://elibrary.ru/full_text.asp?id=27700971 (accessed 20.06.2018).
- Gorshenina S.N. Case-study as a practice-oriented technology of formation of professional competences of students in the course of the Olympiad in pedagogy. *Innovacii v organizacii meropriyatij vsrossijskoj studencheskoj olimpiady: problemy i perspektivy* = Innovations in the organization of events of the all-Russian student Olympiad: problems and prospects. Moscow, 2017. P. 18–23. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_30644700_20719582.pdf (accessed 19.06.2018). (In Russ.)
- Tsarapkina Yu.M. The Role of case-technologies in the educational process of agricultural University. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2015; 2 (22): 67–71. Available at: https://elibrary.ru/full_text.asp?id=23935785 (accessed 20.06.2018).
- Sigareva L.Ye., Romanteev Yu.V., Kurchatova M.N. Case challenge as one of the innovative variants of independent work of students. *Modern trends in the development of science and technology* = Modern trends in the development of science and technology. 2015; 7–1: 34–37. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_24918349_40948159.pdf (accessed 21.06.2018). (In Russ.)
- Kurochkina L. V. Interactive pedagogical technologies as a means of formation of readiness of future class teachers for psychological and pedagogical support of professional self-determination of schoolchildren. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2015; 3: 288–297. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23703716_55590188.pdf (accessed 20.06.2018).

Submitted 08.06.2018;
revised 14.06.2018.

About the authors:

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

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

Contribution of the authors:

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.

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(045)

Потенциал филологического образования для формирования профессиональной мобильности бакалавров педагогического вуза

*Е. А. Кашкарева**, *Н. Б. Преснухина***

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт

им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

**kashea@mail.ru, **dalena1305@mail.ru*

Введение: в статье обозначаются условия и пути расширения профессиональной мобильности бакалавра филологического факультета педагогического вуза как важнейшего участника рыночной системы образовательных услуг. Целью работы авторов является представление опыта кафедры русского языка и методики преподавания русского языка Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева в области дополнительной образовательной подготовки обучающихся, базирующейся на использовании потенциала филологического образования. Речь идет о системе тех дополнительных общеобразовательных программ, которые ориентированы на формирование у слушателей умений эффективной текстовой деятельности и представляют собой «пакет услуг и опций» для расширения рамок профессиональной мобильности бакалавров, что позволит им адаптироваться к профессиональной деятельности с учетом современных условий.

Материалы и методы: в работе использовались эмпирические методы, позволяющие описать опыт реализации системы дополнительных общеобразовательных программ, которые нацелены на расширение профессиональной мобильности бакалавров филологического факультета и повышение качества их подготовки к эффективной профессиональной деятельности в современных условиях.

Результаты исследования: в основе предлагаемой системы расширения профессиональной мобильности бакалавра филологического факультета педагогического вуза лежит сочетание идей профессионального и личностного развития через включение указанной категории обучающихся в систему дополнительного образования в процессе вузовского обучения. Прогнозирование результативности внедрения предлагаемой системы обеспечивается учетом педагогических условий, сформированных в вузе как субъекте рынка образовательных услуг. Преподавателями филологического факультета созданы и успешно реализуются специальные дополнительные общеобразовательные программы, базирующиеся на отмеченной специфике филологического потенциала, расширяющие профессиональную мобильность указанной группы обучающихся, формирующие способность адаптироваться к меняющимся условиям на рынке труда и быть конкурентоспособными.

Обсуждение и заключения: современное высшее образование призвано готовить специалиста, умеющего быстро адаптироваться в меняющихся условиях профессиональной деятельности, заинтересованного в своем совершенствовании и самообразовании, формируя при этом и ярко выраженные личностные характеристики, помогающие ему самостоятельно выстраивать вектор своего карьерного роста. Данные требования к качеству подготовки в высшем учебном заведении могут быть реализованы с учетом включения обучаемых в систему дополнительного образования. Описываемая авторами система дополнительных общеобразовательных программ, построенная на использовании потенциала филологического образования в области текстовой деятельности, будет способствовать повышению профессиональной мобильности выпускника филологического факультета педвуза.

Ключевые слова: потенциал филологического образования, профессиональная мобильность, дополнительная общеобразовательная программа в системе профессиональной подготовки бакалавров, текстовая деятельность в профессиональной сфере, стили и жанры текстовой деятельности определенной профессиональной сферы.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПИ) по теме «Формирование профессиональной мобильности студента-филолога педагогического вуза через систему дополнительного образования».

Potential of philological education for the professional mobility formation of pedagogical institute bachelors

E. A. Kashkareva, N. B. Presnukhina***

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**kashea@mail.ru, **dalena1305@mail.ru*

Introduction: this article describes conditions and channels of strengthening career mobility of bachelors of the faculty of philology of the pedagogical high school, being a participant of the market of educational services. The aim of the authors is to present the experience of the Russian language department and the methodology of teaching Russian language at the Mordovian State Pedagogical Institute in the field of additional educational training for students, based on the use of the potential of philological education. It is a question of the system of those additional general education programs that are oriented towards the formation of students' skills in effective textual activity and a so-called «package of services and options» in order to improve professional mobility of this type of bachelors, which will allow them to adapt to the modern conditions of professional environment.

Materials and Methods: this article is of a practical nature as empirical research methods have been used herein to describe the experience and results of the implementation of a system of additional general trainings designed to improve the career mobility of the graduates of the faculty of philology and prepare them for the effective professional work in a modern environment.

Results: the basis of the proposed system of improving the professional mobility of the bachelors of the faculty of philology of pedagogical high school is the combination of ideas of professional and personal development through the system of additional education in the process of university training. The effectiveness of implementing the proposed system of additional general education of the students of the faculty of philology of pedagogical high school is ensured by pedagogical conditions existing in the high school which is the participant of the market of educational services. For this purpose, the faculty of the high school has developed and successfully implemented additional educational programs based on the noted specificity of philological potential, expanding the professional mobility of this group of students, which form the ability to adapt to changing conditions and be competitive.

Discussion and Conclusion: modern higher education is designed to prepare a specialist who is able to adapt to the rapidly changing professional environment, and become interested in self-improvement and self-education, while at the same who may develop well-pronounced personality traits that could help him/her to build a career path independently. These requirements to the quality of training in a high school are likely to be realized through including students into the system of additional education. The proposed system of additional general education programs, built on the use of the potential of philological education in the field of text activity, would contribute to the increase of the professional mobility of the graduates of the faculty of philology of the pedagogical high school.

Key words: potential of philological education in the system of professional training of students of pedagogical high school, professional mobility, additional educational program in the system of professional training of the bachelors of the faculty of philology of the pedagogical high school, activity related to texts in a professional area, styles and genres of texts in a professional area.

Acknowledgements: the research was carried out within the framework of the grant for conducting research work on priority areas of scientific activity of the partner universities in the network interaction (South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on the theme «Formation of professional mobility student-philologist pedagogical university through the system of additional education».

Введение

Изменения в социальной сфере и на рынке труда диктуют новые требования к качеству подготовки бакалавра педагогического вуза. Очевидно, что бакалавр, чья подготовка ориентирована только на одну конкретную специальность, сегодня испытывает большой риск остаться без квалифицированной работы, поскольку ему достаточно сложно быстро адаптироваться и овладеть другой специальностью, более востребованной на данный момент в обществе. Поэтому основной стратегической целью современного высшего образования становится подготовка высококвалифицированных специалистов, обладающих следующими качествами: креативность мышления, способность к самообучению и быстрому принятию решений, умение приспосабливаться к новым обстоятельствам, быть устойчивым к изменениям во внешней и внутренней среде организации, правильно оценивать происходящее вокруг, самого себя и свои способности. Специалист с высокой степенью адаптивности в нестабильной среде характеризуется как мобильный профессионал, способный решать разнообразные задачи без психологического ущерба для себя и окружающих. Таким образом, формирование профессиональной мобильности бакалавра педагогического вуза путем использования потенциала филологического образования через развитие умений эффективной текстовой деятельности является актуальным.

Очевидно, что филологическое образование, получаемое бакалаврами педвуза, универсально, поскольку, имея возможность формировать специфические компетенции в области эффективной текстовой деятельности – залога успешной профессиональной деятельности в целом, оно развивает профессиональную мобильность как важнейшее качество современного специалиста, диктуемое законами рынка. Воплощаясь в системе специфических для профессиональной сферы стилей и жанров, текстовая деятельность имеет свои общие закономерности, относящиеся как к особенностям такого вида активности человека, как деятельность, так и к объекту, предмету и результату текстовой деятельности – тексту.

Обзор литературы

Вопросы поиска эффективных способов обновления и расширения профессиональной мобильности бакалавров педагогического вуза в целом и филологического факультета педагогического вуза в частности, в том числе и посредством включения указанной категории студентов в систему дополнительного профессионального образования, находятся в центре научных интересов преподавателей высшей школы. Данные вопросы получили частичное разрешение

в работах Н. А. Беловой и Е. А. Кашкаревой (в том числе и в соавторстве) [1–3], Н. А. Беловой и Л. В. Кирдяновой [4; 5], Е. В. Игнатович [6], Р. М. Марданшиной [7], Е. В. Мацыяка [8], Н. Б. Преснухиной [9] и других авторов, обращавшихся к описанию разработки многоаспектного научно-методического обеспечения системы дополнительного профессионального образования бакалавров педагогического вуза.

Материалы и методы

В исследовании использовались эмпирические методы, позволяющие описать опыт реализации системы дополнительных общеобразовательных программ, разработанных для бакалавров филологического факультета. Предлагаемая система подготовки бакалавра является результатом одновременного внедрения идей профессионального и личностного развития в процесс вузовского обучения, что способствует расширению профессиональной мобильности выпускников и готовит их к эффективной адаптивной профессиональной деятельности в современных условиях.

Результативность внедрения в профессиональную подготовку бакалавра филологического факультета педвуза системы дополнительных общеобразовательных программ, разработанной с учетом потенциала филологического образования в области текстовой деятельности, обеспечивается определенными педагогическими условиями в вузе, отвечающими следующим критериям: 1) направленность на формирование профессиональной компетентности; 2) использование методов и форм обучения, активизирующих самостоятельную познавательную деятельность студентов; 3) целенаправленный подбор текстового учебного материала, работа с которым обеспечит овладение профессионально значимыми и личностными компетенциями (тексты конкретных стилей и жанров, актуальные для профессиональной деятельности экскурсовода, секретаря-референта, пиар-специалиста и др.); 4) готовность профессорско-преподавательского состава вуза к формированию профессиональной мобильности бакалавра филологического факультета педвуза в условиях модульной системы образования.

С этой целью преподавателями филологического факультета разработаны и успешно реализуются в последние несколько лет дополнительные образовательные программы для бакалавров, базирующиеся на отмеченном потенциале филологического образования, развивающие профессиональную мобильность за счет формирования умений эффективной работы с текстом, актуальной для определенных профессиональных сфер: редакторская и корректорская текстовая деятельность, текстовая деятельность

секретаря-референта, экскурсовода, пиар-специалиста и др.

Результаты исследования

Для повышения профессиональной мобильности бакалавра филологического факультета педвуза в ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (МГПИ) кафедрой русского языка и методики преподавания русского языка разработана и реализуется система дополнительных общеобразовательных программ, ориентированных на формирование умений текстовой деятельности, которая является своего рода «пакетом услуг и опций», когда пользователь, самостоятельно формируя пакет образовательных услуг через выбор тех или иных опций (программ дополнительного образования), фактически выстраивает вектор своего образования, самообразования и совершенствования и в конечном итоге направление своего карьерного роста. Такая ситуация в полной мере отвечает тенденции модернизации современного высшего образования. Так, бакалавр филологического факультета, выбирая «пакет услуг и опций», формирует его как из числа дополнительных общеобразовательных программ общего, универсального, характера, актуального для любой профессиональной сферы, где важна работа с текстом как предметом и результатом текстовой деятельности, так и из числа дополнительных общеобразовательных программ частного характера, формирующих умения работать с текстами специфических для каждой профессиональной сферы стилей и жанров.

Представим перечень таких специальных дополнительных общеобразовательных программ общего, универсального, характера, разработанных преподавателями кафедры русского языка и методики преподавания русского языка: «Основы орфографической и пунктуационной грамотности» (О. А. Романенкова), «Основы речевой культуры» (О. А. Романенкова), «Основы теории коммуникации» (С. А. Уланова), «Основы спичрайтинга» (Н. Н. Горшкова), «Технологии публичных выступлений» (Е. А. Кашкарева) и др. Далее обозначим дополнительные общеобразовательные программы частного характера: «Текстовая деятельность редактора» (И. Б. Грузнова), «Текстовая деятельность корректора» (Н. А. Нестерова, Ю. И. Трушкина), «Текстовая деятельность секретаря-референта» (Н. Б. Преснухина), «Текстовая деятельность пиар-специалиста» (Л. В. Кирдянова), «Текстовая деятельность экскурсовода» (О. В. Терешкина), «Текстовая деятельность журналиста» (П. В. Каштанова, Г. П. Мосолова), «Текстовая деятельность диктора» (Д. В. Макарова), «Текстовая деятель-

ность специалиста Управления образования» (Е. А. Кашкарева).

Первый модуль в содержании дополнительных общеобразовательных программ «Законы и особенности осуществления текстовой деятельности; текст как результат текстовой деятельности» является универсальным и нацелен на изучение основных, базовых, и вариативных, профильных, тем. Вторым модулем предполагается освоение стилей и жанров текстовой деятельности в определенной профессиональной сфере: «Стили и жанры текстовой деятельности экскурсовода», «Стили и жанры текстовой деятельности журналиста», «Стили и жанры текстовой деятельности пиар-специалиста», «Стили и жанры текстовой деятельности секретаря-референта» и т. д. Третий модуль связан с овладением спецификой языковой организации жанров текстовой деятельности, актуальной для профессиональных сфер экскурсовода, журналиста, пиар-специалиста, секретаря-референта и т. д. Таким образом, второй и третий модули являются специфическими для содержания каждой дополнительной общеобразовательной программы.

Практическая деятельность в рамках программ построена с учетом тексториентированного принципа: основным является следующий способ работы с текстом как результатом текстовой деятельности в той или иной профессиональной сфере: от анализа готовых текстов тех или иных стилей и жанров через включение в готовые тексты добавлений, корректировок, совершенствований к созданию собственных текстов соответствующих стилей и жанров, актуальных для конкретной профессиональной сферы.

В качестве перспективных направлений работы кафедры по развитию профессиональной мобильности бакалавра педвуза обозначим систему возможных дополнительных общеобразовательных программ, базирующихся на потенциале филологического образования: «Текстовая деятельность психолога», «Текстовая деятельность юриста», «Текстовая деятельность спортивного инструктора (тренера)». Так, разработаны и внедрены в учебный процесс курсы «Лингвистические основы профессиональной деятельности логопеда» (Л. В. Кирдянова) и «Профессиональная текстовая деятельность психолога» (Е. А. Кашкарева, Н. Б. Преснухина).

Обсуждение и заключения

Анализ опыта реализации системы дополнительных общеобразовательных программ позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Повысить профессиональную мобильность бакалавра филологического факультета педагогического вуза, подготовить его к вос-

требованности и эффективной профессиональной реализации в условиях современного рынка труда возможно через его включение в систему указанных программ, расширяющих профессиональную подготовку данной категории обучающихся.

2. В соответствии с общерыночными законами в основе системы предлагаемых программ дополнительного образования лежит принцип «пакета услуг и опций»: бакалавр участвует в разработке индивидуального образовательного маршрута, он самостоятельно выстраивает вектор своего развития через определение опций своего «образовательного пакета» – дополнительных общеобразовательных программ.

3. Система разработанных программ дополнительного образования базируется на потенциале филологического образования для формирования профессиональной мобильности специалиста, работающего в сферах, где умения работать с текстом являются профессиональными (редактор, корректор, секретарь-референт и др.), – принципах формирования текстовой деятельности, которая, имея общие закономерности, воплощается в системе специфических для той или иной профессиональной сферы стилей и жанров.

4. Чем больше выберет пользователь «услуг и опций» из предлагаемого ему пакета, то есть чем большее количество компетенций приобретет слушатель указанной системы дополнительных образовательных программ, тем более он будет адаптирован к меняющимся условиям рынка труда, становясь при этом высококвалифицированным, конкурентоспособным и мобильным специалистом, что и является реализацией стратегической цели современного высшего образования.

Список использованных источников

1. Белова Н. А., Кашкарева Е. А. Траектории развития профессиональной межкультурно-коммуникативной компетенции учителя в системе педагогической подготовки // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 2 (10). С. 64–67.

2. Belova N. A., Kashkareva E. A. Methodical Ways of Enhancement of Personal Communicative Competence as a Social Constant at the Innovative University // Asian Social Science. 2015. Vol. 11. No. 8. Pp. 19–25.

3. Khuziakhmetov A. N., Belova N. A., Kashkareva E. A., Kapranova V. A. Future Teachers' Training for Learners' Individual Projects Management // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11 (3). Pp. 237–244.

4. Белова Н. А., Кирдянова Л. В. Методика проектно-исследовательской деятельности школьников как содержательный компонент вузовской педагоги-

ческой подготовки бакалавров // Наука и школа. 2017. № 5. С. 76–80.

5. Белова Н. А., Кирдянова Л. В. Профессиональная подготовка будущих учителей в системе дополнительного образования в педагогическом вузе (педагогические условия и опыт реализации) // Наука и школа. 2018. № 2. С. 40–45.

6. Игнатович Е. В. Студент вуза как субъект непрерывного обучения: диагностика готовности к дополнительному и дополнительному профессиональному образованию // Непрерывное образование: XXI век. 2015. № 2 (10). С. 31–47.

7. Марданишина Р. М. Особенности лингвистических программ ДПО в неязыковом вузе // В мире научных открытий. 2011. № 5. С. 30–37.

8. Мацыяка Е. В. Обновление содержания филологического и художественного дополнительного образования в свете требований предметных компетенций // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2017. № 4 (13). С. 79–84.

9. Преснухина Н. Б. Языковая личность студентов педагогического вуза: проблемы формирования [Электронный ресурс] // Современная наука: проблемы, идеи, тенденции : материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 28 марта 2016 г. / под ред. А. И. Вострецова. Минск : Мир науки, 2016. С. 266–270. URL: https://elibrary.ru/elibrary_28170274_60612313.pdf (дата обращения: 23.05.2018).

Поступила 16.05.2018;
принята к публикации 26.05.2018.

Об авторах

Кашкарева Елена Алексеевна, 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 педагогических наук, доцент, kashea@mail.ru

Преснухина Надежда Борисовна, 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 педагогических наук, доцент, dalena1305@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Кашкарева Елена Алексеевна – научное руководство; анализ полученных результатов; критический анализ и доработка текста.

Преснухина Надежда Борисовна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; подготовка начального варианта текста; компьютерные работы; обеспечение ресурсами.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Belova N.A., Kashkareva E.A. Trajectories of development of professional cross-cultural communicative competence of a teacher in a pedagogical training system. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2012; 2 (10): 64–67. (In Russ.)

2. Natalia A. Belova, Elena A. Kashkareva. Methodical Ways of Enhancement of Personal Communicative Competence as a Social Constant at the Innovative University. *Asian Social Science*. 2015; 11 (8): 19–25.

3. Natalia A. Belova, Anvar N. Khuziakhmetov, Elena A. Kashkareva, Vera A. Kapranova. Future Teachers' Training for Learners' Individual Projects Management. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; 11 (3): 237–244.

4. Belova N.A., Kirdyanova L.V. Methods of design and research activity of schoolchildren as a content component of University pedagogical training of bachelors. *Nauka i shkola = Science and school*. 2017; 5: 76–80. (In Russ.)

5. Belova N.A., Kirdyanova L.V. Professional training of future teachers in the system of additional education in the pedagogical University (pedagogical conditions and experience of implementation). *Nauka i shkola = Science and school*. 2018; 2: 40–45. (In Russ.)

6. Ignatovich E.V. University student as a subject of continuous training: diagnostics of readiness for additional and additional professional education. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek = Continuing education: XXI century*. 2015; 2(10): 31–47.

7. Mardanshina R.M. Peculiarities of Linguistic Programs of VET in a Non-linguistic University. *V mire nauchnyh otkrytij = In the world of scientific discoveries*. 2011; 5: 30–37. (In Russ.)

8. Matsyyaka E.V. Updating the content of philological and artistic additional education in the light of the requirements of subject competencies. *Sovremen-*

noe dopolnitelnoe professionalnoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern additional pedagogical education. 2017; 4 (13): 79–84. (In Russ.)

9. Presnuhina N.B. Language personality of students of pedagogical high school: problems of formation. *Sovremennaya nauka: problemy, idei, tendencii: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., g. Minsk, 28 marta 2016 g. = Modern science: problems, ideas, trends: materials of the International scientific-practical conference*. Minsk, Mir nauki, 2016. P. 266–270. Available at: https://elibrary.ru/elibrary_28170274_60612313.pdf (accessed 23.05.2018). (In Russ.)

Submitted 16.05.2018;
revised 26.05.2018.

About the authors:

Elena A. Kashkareva, Associate Professor, Department of Russian Language and Language Teaching Methodology, Mordovian State Pedagogical Institute, (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), kashea@mail.ru

Nadezhda B. Presnuhina, Associate Professor, Department of Russian Language and Language Teaching Methodology, Mordovian State Pedagogical Institute, (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), dalena1305@mail.ru

Contribution of the authors:

Elena A. Kashkareva – research supervision; carrying out of experiments; a critical analysis and revision of text.

Nadezhda B. Presnuhina – analysed scholarly literature, preparation of the initial version of the text, computer work; resources provision.

All authors have read and approved
the final manuscript.

УДК 378

Формирование коммуникативных навыков врача в процессе обучения в медицинском вузе

**Н. А. Клоктунова, М. И. Барсукова*, Е. А. Ремпель,
И. В. Шешнева, А. Я. Рамазанова**

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский
университет имени В. И. Разумовского», г. Саратов, Россия

*bars.mi@mail.ru

Введение: в статье анализируются вопросы, связанные с особенностями речевого общения врача и пациента. В центре внимания оказывается речевая практика врача, основные коммуникативные навыки специалиста в области лечебного дела. Речевая культура врача рассматривается в нормативном, собственно коммуникативном и этическом аспектах.

Материалы и методы: в исследовании использовался описательный метод, содержащий приемы включенного наблюдения, анализа, интерпретации, обобщения; метод коммуникативно-прагматического анализа, элементы компонентного анализа. Для статистической обработки полученных результатов применялся корреляционный анализ.

Результаты исследования: в результате исследования особенностей профессиональной коммуникации врача были определены навыки, необходимые для успешной его деятельности; выявлены факторы, влияющие на формирование и развитие навыков общения. Коммуникативные навыки врача – это определенный набор вербальных и невербальных способов конструктивного общения доктора с пациентом (и/или его родственниками, коллегами, официальными представителями) в конкретной клинической ситуации. Речевое общение занимает до 90 % рабочего времени врача, и от него напрямую зависит успех лечения.

Обсуждение и заключения: коммуникативные навыки являются неотъемлемой частью общекультурных компетенций врача, выработка которых необходима на всех этапах обучения в медицинских вузах. Формирование коммуникативных навыков должно продолжаться в процессе самостоятельной практической деятельности врача и быть основано на общих представлениях о медицинской этике. Важнейшими составляющими профессиональной коммуникации врача являются, во-первых, ее опора на определенный тип речевой культуры и, во-вторых, творческое использование системных возможностей языка в процессе общения. Степень владения коммуникативными и этическими аспектами профессиональной коммуникации определяет не только уровень профессиональной компетенции, но и успех лечения. Практическая значимость исследования заключается в том, что его материалы могут быть использованы при разработке лекционных курсов по основам профессионального общения в медицинских вузах.

Ключевые слова: коммуникативная культура врача, коммуникативные навыки врача, эффективность общения врача с пациентом.

Благодарность: авторы выражают благодарность доктору филологических наук, профессору Т. В. Кочетковой за полезные рекомендации и ценные советы в подготовке материалов статьи.

Development of communication skills of a doctor during Medical Education

*N. A. Kloktunova, M. I. Barsukova**,

E. A. Rempel, I. V. Sheshneva, A. Ya. Ramazanova

Saratov State Medical University n.a. V. I. Razumovsky, Saratov, Russia

**bars.mi@mail.ru*

Introduction: the article analyzes the issues related to the peculiarities of communication between physicians and patients. The focus is on the physician's speech practice, basic communication skills of specialists in the field of medicine. Speech culture of physicians is considered in normative, communicative and ethical aspects.

Materials and Methods: the study used a descriptive method, containing techniques of included observation, analysis, interpretation, generalization; method of communicative-pragmatic analysis, elements of component analysis. The correlation analysis was used for statistical processing of the results.

Results: as a result of the research of features of the doctor's professional communication were determined skills necessary for professional activities of a doctor; were identified factors affecting the development and formation of communication skills. Communicative skills of a doctor are certain set of verbal and non-verbal ways of constructive communication between a doctor and a patient (or his relatives, colleagues, officials) in a specific clinical situation. Speech communication takes up to 90 % of doctor's working hours, and the success of treatment depends on it directly.

Discussion and Conclusions: communicative skills are an integral part of the general cultural competence of a doctor, which development is necessary at all stages of medical education. Development of communicative skills should continue during independent practice of a doctor and should be based on medical ethics. The most important components of the professional communication of a doctor are reliance on a certain type of speech culture firstly, and the creative use of the language capabilities in the process of communication secondly. Degree of proficiency in communicative and ethical aspects of professional communication determines not only the level of professional competence, but also the success of treatment. The practical significance of the research is that its materials can be used to develop lecture courses on the basics of professional communication in medical universities.

Key words: communicative culture of a doctor, communicative skills of a doctor, effectiveness of the communication between a doctor and a patient.

Acknowledgments: the authors express their gratitude to the Doctor of Philology, Professor T. V. Kochetkova for useful and valuable advice in the preparation of materials.

Введение

Новые федеральные стандарты медицинского образования предусматривают обязательное владение специалистом современными коммуникативными технологиями для академического и профессионального взаимодействия. Педагогам для успешной работы необходимы не только предметные и психолого-педагогические знания, но и знание основ речевой культуры, которые позволяют свободно общаться в рамках профессии с широким и разнообразным кругом собеседников¹ [1].

Обзор литературы

Профессиональная коммуникация – это процесс взаимодействия специалистов, направленный на организацию и оптимизацию того или иного вида предметной деятельности в рамках конкретной профессии. Вопросы, касающиеся профессиональной коммуникации врача, в последние годы вызывают повышенный интерес у специалистов разных областей – педагогов, лингвистов, психологов, социологов, а также у представителей различных медицинских специальностей. На специфику речевого взаимодействия людей в разное время обращали внимание такие ученые, как Т. Г. Винокур, Б. Н. Головин, Е. Н. Ширяев, Л. К. Граудина, К. С. Горбачевич, В. В. Колесов, О. Б. Сиротина, М. Н. Кожина, Т. В. Матвеева, И. А. Стернин и др.

В 90-е гг. XX в. активно формируется направление изучения речевого взаимодействия в пределах определенных социальных и профессиональных сообществ (политических, дипломатических, административных, экономических, научных, педагогических, юридических, военных, спортивных и др.). В этой связи следует отметить труды М. П. Котуровой, Е. А. Баженовой, С. В. Ракитиной, Е. В. Чернявской, Е. А. Кожемякина, В. И. Карасика, Е. И. Шейгал и др. Проблемы речевой коммуникации в сфере здравоохранения в разных аспектах освещались в работах Л. С. Бейлинсон, И. А. Иванчук, В. В. Журы, Т. Б. Мульгановой, С. Л. Мишлановой и авторов данной статьи.

В настоящее время профессиональная коммуникация становится предметом пристального изучения различных областей гуманитарного знания² [2]. Это всецело относится и к медицинской профессиональной коммуникации, которая еще не получила должного научного освещения, хотя именно речевое общение занимает значительную часть рабочего времени врача, и от ка-

чества общения во многом зависит успех лечения.

Сегодня как никогда представители медицинского сообщества осознают важность эффективного речевого взаимодействия в своей профессиональной деятельности, но оно по разным причинам остается проблемным.

В публикациях врачей общей практики (Г. Н. Шеметова, Н. В. Сидорова, Г. В. Губанова и др.) все чаще звучит мысль о том, что ценность и востребованность специалистов в области лечебного дела, выпускников медицинских и фармацевтических вузов напрямую зависит от их коммуникативных навыков, общей и речевой культуры, умения общаться с людьми, воздействовать на них с помощью различных языковых средств, но не у всех выпускников такие умения сформированы. У врача, как правило, не хватает времени на обстоятельный разговор с пациентом – в этом основные проблемы медицинского обслуживания населения³ [3].

Русская классическая литература подарила нам множество примеров, когда талантливые писатели-врачи открыто и беспристрастно рассказывали читателям о случаях из собственной медицинской практики, подчеркивая роль и значение вовремя сказанного нужного слова. Так, например, В. В. Вересаев в своих воспоминаниях «Записки врача» писал: «Врач может обладать замечательным распознавательным талантом, уметь улавливать самые тонкие детали своих назначений – и все это останется бесплодным, если у него нет способности покорять и подчинять себе душу больного»⁴.

Материалы и методы

Для изучения особенностей профессионального общения врача с пациентом был собран и проанализирован корпус диалогов врача с пациентом, собранный на базе клиник Саратовского государственного медицинского университета им. В. И. Разумовского. Запись производилась методом включенного наблюдения за речевым поведением опытных врачей – представителей высокого уровня профессиональной и речевой культуры – в разных ситуациях (прием в поликлинике, консультирование в клинике, обход в стационаре и некоторые другие).

Результаты исследования

В подготовке врача роль изучения теоретических и клинических дисциплин неоспорима. Однако, как показали исследования, не менее важны и умения врача владеть своей речью,

¹ Клоктунова Н. А., Андриянова Е. А., Акимова Н. А., Медведева Е. Н. Профессионализация медицинского образования: проблемы и перспективы : монография. Саратов : СГМУ, 2014. 172 с.

² Кочеткова Т. В. Языковая личность в лекционном тексте : монография. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1998. 216 с.

³ Шеметова Г. Н., Андриянова Е. А., Губанова Г. В. и др. Коммуникативные навыки в профессиональной деятельности врача общей практики и консультирование пациента : монография. Саратов : Изд-во Саратов. мед. ун-та, 2017. 200 с.

⁴ Вересаев В. В. Записки врача. Сочинения. Т. 1, М., 1948. С. 112.

слушать и слышать других. Хорошая речь врача позволяет установить тесный контакт с пациентом, правильно диагностировать заболевание, убедить больного пройти необходимый курс лечения, строго соблюдая при этом все данные ему советы и предписания.

Владение коммуникативными навыками – необходимое условие успешной профессиональной деятельности врача. Врач, умело владеющий коммуникативными навыками, создает комфортную для пациента среду общения, обеспечивая тем самым обстановку доверия и уважительного отношения к любому собеседнику.

В ходе исследования был определен перечень основных коммуникативных навыков, которыми должны овладеть будущие врачи:

1) навык установления первого контакта: выяснение причин обращения к врачу, продолжение доверительного диалога (ведение медицинского интервью), восприятие и оценка пациента как коммуникативного партнера, обсуждение плана и результатов предварительного обследования, предстоящего курса лечения, разделение с больным персональной ответственности за его здоровье;

2) навык длительного контакта с больным: последовательное информирование пациента о результатах проведенных обследований, аргументация назначений врача, убеждение в необходимости их строгого соблюдения и умение устранять возникшие возражения со стороны пациента;

3) навык поддержания официально-вежливых отношений с пациентом;

4) навык сообщения «плохих новостей» (пациенту, родственникам, доверенным лицам); эмпатическая поддержка больного;

5) навык общения с разными категориями пациентов (дети, подростки, пожилые люди; агрессивные, замкнутые пациенты, пациенты с когнитивными нарушениями, пациенты с прогрессирующими тяжелыми заболеваниями и др.);

6) навык формулирования вопросов на основе знаний клиники заболевания и индивидуальных особенностей пациента;

7) навык использования и интерпретации невербальных знаков (жесты, поза, мимика, взгляд и т. д.);

8) навык активного слушания пациента;

9) навык коллективного взаимодействия в системе здравоохранения: соблюдение административной субординации, командное взаимодействие с подчиненными, конструктивное, корректное, деловое общение с коллегами, младшим и средним медицинским персоналом;

10) навык публичных выступлений в системе здравоохранения (проведение утренних кон-

ференций, обходов, производственных совещаний, консилиумов, мастер-классов, телемостов, выступления с научно-популярными лекциями и беседами на медицинские темы);

11) навык быстрого реагирования в незапланированных и экстремальных ситуациях [4].

Важнейшей составляющей профессиональной коммуникации врача является ее опора на определенный тип речевой культуры и творческое использование в ней системных возможностей языка⁵ [5].

Эффективность в общении врача с пациентом напрямую зависит от умения специалиста как можно точнее составить не только социальный, психофизиологический, но и речевой портрет больного. По речевому поведению хороший специалист в состоянии определить возраст пациента, национальность, образование, профессиональную принадлежность, социальный статус, особенности интеллекта, эрудицию, эмоциональное состояние в данный момент, некоторые черты характера и речевые предпочтения. Речь пациента во многом помогает и точной постановке диагноза. Различные отклонения в речи (заторможенность речи при произнесении, частичная потеря речи, афазия, гнусавость, грасирование, шепелявость, картавость, заикание) являются показанием для направления больного к разным специалистам – логопедам, неврологам, психиатрам, кардиологам, хирургам и др.

К числу часто применяемых в медицинской практике языковых средств относятся эвфемизмы, используемые в различных целях. Они могут выступать как средство, облагораживающее речь врача (*восстановить в памяти* вместо *вспомнить*, *будущая жизнь* вместо *плод*, *душевнобольной* вместо *больной психически*, *женщина, готовящаяся к материнству* вместо *беременная*, *искусственное прерывание беременности* вместо *аборт*, *чревоугодие* вместо *обжорство*). Эвфемизмы в общении врача с пациентом часто используются как средство осторожности, жесткого речемыслительного контроля со стороны врача (*сейчас Вас трудно назвать красавицей, в этой палате пациентки взаимно не переносят друг друга*), как смягчающее средство (*Ваша знакомая выглядит вполне сносно, Вы еще заметно прихрамываете*). Эвфемизмы используются также для устранения или смягчения грубых и натуралистических выражений (*освободить кишечник, каловые массы, рвотная масса, регулярный стул*) [6].

Созданию гармонизирующего общения врача с пациентом способствует и грамотное,

⁵ Барсукова М. И., Кочеткова Т. В. Медицинский дискурс: практика речевого общения : монография // Медицина в системе современных социальных практик. Саратов : Изд-во Саратов. мед. ун-та, 2009. С. 220–248.

своевременное использование других языковых средств, например, различных видов ободрительных высказываний (*Молодец! Умница! Как Вы хорошо постарались! Вы замечательно со всем справились!*) Сократить коммуникативную дистанцию между врачом и пациентом позволяет и традиционное употребление личного местоимения мы вместо Вы, так называемое «мы-совместное»: врач и пациент для создания атмосферы сотрудничества (*Мы с Вами договорились, мы с Вами справились, все у нас получилось*) [7]. И наоборот, использование формальных распоряжений (*раздевайтесь, садитесь на кушетку*), создание безадресных высказываний (*проходите к аппарату, дышите глубже, не дышите*), использование непонятных больному терминов (апноэ, анемия, афазия, диспепсия) только увеличивает коммуникативную дистанцию между врачом и пациентом.

Как показывает исследованный материал, этический аспект речевой культуры основывается на прочном знании врачом существующих норм и правил речевого поведения (формулы речевого этикета, этические принципы общения). Одним из важных составных компонентов медицинского этикета выступают формулы вежливости (*Пожалуйста, разделитесь, я Вас посмотрю; Будьте добры; Будьте любезны*), использование которых во время медицинской коммуникации нацелено на установление доверительных и уважительных отношений с пациентом⁶ [8].

Обсуждение и заключения

Считаем, что коммуникативные навыки являются неотъемлемой частью общекультурных компетенций врача. Они должны прививаться выпускникам медицинских и фармацевтических вузов на всех этапах обучения (бакалавриат, специалитет, ординатура, аспирантура) [9]. Только собственно медицинского образования для успешной врачебной деятельности явно недостаточно.

По результатам проведенного исследования нами были сформулированы следующие выводы:

1) для успешной деятельности врачам необходимо глубокое изучение коммуникативных и этических особенностей профессиональной коммуникации;

2) степень владения ими определяет уровень общекультурной и профессиональной компетентности специалистов и в значительной мере – успех в лечении больных.

⁶ Барсукова М. И., Кочеткова Т. В. Медицинский дискурс: практика речевого общения : монография // Медицина в системе современных социальных практик. Саратов : Изд-во Саратов. мед. ун-та, 2009. С. 220–248.

Список использованных источников

1. Клоктунова Н. А., Андриянова Е. А., Акимова Н. А., Медведева Е. Н. Профессионализация медицинского образования: проблемы и перспективы : монография. Саратов : СГМУ, 2014. 172 с.
2. Кочеткова Т. В. Языковая личность в лекционном тексте : монография. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1998. 216 с.
3. Шеметова Г. Н., Андриянова Е. А., Губанова Г. В. и др. Коммуникативные навыки в профессиональной деятельности врача общей практики и консультирование пациента : монография. Саратов : Изд-во Саратов. мед. ун-та, 2017. 200 с.
4. Романцов М. Г., Мельникова И. Ю., Левин Д. Ю., Михайлова Е. В., Клоктунова Н. А., Романовская А. В. Образовательный процесс в медицинском вузе с учетом формирования компетенций // Высшее образование сегодня. 2015. № 3. С. 29–33.
5. Барсукова М. И., Кочеткова Т. В. Медицинский дискурс: практика речевого общения : монография // Медицина в системе современных социальных практик. Саратов : Изд-во Саратов. мед. ун-та, 2009. С. 220–248.
6. Кочеткова Т. В. Эвфемистичность речи врача как верный путь создания комфортного общения с пациентом // Медицинский дискурс. Вопросы теории и практики : материалы 4-й межрегиональной научно-практической конференции с международным участием 14 апреля 2016 г. Тверь : Ред-изд. центр Твер. гос. мед. акад., 2016. С. 29–34.
7. Барсукова М. И. Средства гармонизации речевого поведения в профессиональной деятельности врача // Проблемы речевой коммуникации : межвуз. сб. науч. тр. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2017. Вып. 17. С. 7–12.
8. Барсукова М. И., Кочеткова Т. В. Медицинский дискурс: практика речевого общения : монография // Медицина в системе современных социальных практик. Саратов : Изд-во Саратов. мед. ун-та, 2009. С. 220–248.
9. Клоктунова Н. А., Барсукова М. И., Ремпель Е. А., Кузьмин А. М., Мальцагов Х. М. Основные коммуникативные характеристики современного медико-педагогического дискурса // Высшее образование сегодня. 2015. № 5. С. 29–32. DOI: 10.25586/RNU.NET.18.05.P.29.

Поступила 25.06.2018;
принята к публикации 28.06.2018.

Об авторах:

Клоктунова Наталья Анатольевна, заведующая кафедрой педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации ИДПО ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского» (410028, Россия, г. Саратов, ул. М. Горького, д. 1), кандидат со-

циологических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5480-1960>, kloktunova@sgmu.ru

Барсукова Марина Игоревна, доцент кафедры педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации ИДПО ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского» (410028, Россия, г. Саратов, ул. Большая Казачья, д. 112), кандидат филологических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5277-8090>, bars.mi@mail.ru

Ремпель Елена Александровна, доцент кафедры педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации ИДПО ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского» (410028, Россия, г. Саратов, ул. Большая Казачья, д. 112), кандидат филологических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6723-8238>, rempelel@mail.ru

Шешнева Ирина Валериевна, доцент кафедры педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации ИДПО ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского» (410028, Россия, г. Саратов, ул. Большая Казачья, д. 112), кандидат педагогических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6723-8238>, irina0806@mail.ru

Рамазанова Анита Ямиковна, преподаватель кафедры педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации ИДПО ФГБОУ ВО «Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского» (410028, Россия, г. Саратов, ул. Большая Казачья, д. 112), кандидат филологических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1159-572X>, anitusi@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Клоктунова Наталья Анатольевна – научное руководство; критический анализ и доработка текста; обеспечение ресурсами.

Барсукова Марина Игоревна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; анализ полученных результатов.

Ремпель Елена Александровна – подготовка начального варианта текста, расшифровка и оформление диалогов.

Шешнева Ирина Валериевна – сбор материала исследования, расшифровка и оформление диалогов.

Рамазанова Анита Ямиковна – расшифровка и оформление диалогов, компьютерные работы.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Kloktunova N.A., Andriyanova E.A., Akimova N.A., Medvedeva E.N. Professionalization of medical education: problems and prospects: monograph. Saratov, SGMU, 2014. 172 p. (In Russ.)

2. Kochetkova T.V. Language personality in the lecture text. Saratov, 1998. 216 p. (In Russ.)

3. Shemetova G.N., Andriyanova E.A., Gubanova G.V. Communicative skills in the professional practice of a general practitioner and patient counseling. Saratov, 2017. 200 p. (In Russ.)

4. Veresaev V.V. Notes of the doctor. Moscow, 1948; 1. 583 p. (In Russ.)

5. Romantsov M.G., Melnikova I.Yu., Levin D.Yu., Mikhaylova E.V., Kloktunova N.A., Romanovskaya A.V. Educational process in a medical college with regard to the formation of competencies. *Vysshye obrazovaniye segodnya* = Higher education today. 2015; 3: 29–33.

6. Kochetkova T.V. Euphemisms of doctor's speech as a sure way to create comfortable communication with the patient. *Medicinskiy diskurs. Voprosy teorii i praktiki* = Medical discourse. Issues of theory and practice: materials of the 4th interregional scientific and practical conference with international participation April 14, 2016. Tver, 2016. P. 29–34.

7. Kloktunova N.A., Barsukova M.I., Rempel E.A., Kuzmin A.M., Maltsagov Kh.M. Basic communicative characteristics of modern medical and pedagogical discourse. *Vysshye obrazovaniye segodnya* = Higher education today. 2015; 5: 29–32. DOL: 10.25586/RNU.NET.18.05.P.29

8. Barsukova M.I., Kochetkova T.V. Medical discourse: the practice of verbal communication. *Medicina v sisteme sovremennykh socialnykh praktik* = Medicine in the system of modern social practices. Saratov, 2009. P. 220–248.

9. Barsukova M.I. Means of harmonization of speech behavior in the professional activity of a doctor. *Problemy verbal'noy kommunikatsii* = Problems of verbal communication: Interuniversity collection of scientific papers. Saratov, 2017; 17: 7–12.

*Submitted 25.06.2018;
revised 28.06.2018.*

About the authors:

Natalia A. Kloktunova, Head of Department of Pedagogy, Educational Technologies and Professional Communication, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (112 Bolshaya Kazachia St., Saratov, Russia, 410012), Ph.D. (Sociology), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5480-1960> kloktunova@sgmu.ru

Marina I. Barsukova, Associate Professor, Department of Pedagogy, Educational Technologies and Professional Communication, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (112 Bolshaya Kazachia St., Saratov, Russia, 410012), Ph.D. (Philology), ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5277-8090>, bars.mi@mail.ru

Elena A. Rempel, Associate Professor, Department of Pedagogy, Educational Technologies and Professional Communication, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (112 Bolshaya Kazachia St., Saratov,

Russia, 410012), Ph.D. (Philology), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6723-8238>, rempel@mail.ru

Irina V. Sheshneva, Associate Professor, Department of Pedagogy, Educational Technologies and Professional Communication, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (112 Bolshaya Kazachia St., Saratov, Russia, 410012), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6723-8238>, irina0806@mail.ru

Anita Ya. Ramazanova, Teacher, Department of Pedagogy, Educational Technologies and Professional Communication, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (112 Bolshaya Kazachia St., Saratov, Russia, 410012), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1159-572X> anitusi@mail.ru

Contribution of the authors:

Natalia A. Kloktunova – research supervision; critical analysis and text revision; provision of resources.

Marina I. Barsukova – theoretical analysis of the literature on the research problem; analysis of results.

Elena A. Rempel – preparation of the initial text version, decoding and formalization of dialogues.

Irina V. Sheshneva – collecting of the research material, transcripts and registration of dialogues.

Anita Ya. Ramazanova – decoding and formalization of dialogues, computer work.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378.147

Особенности самоорганизации студентов в изучении математики на основе технологий WEB 2.0

**И. В. Кузнецова¹, Е. И. Смирнов^{2*}, Е. А. Благовещенская³,
М. А. Струк⁴, С. А. Тихомиров²**

¹Филиал ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова в г. Коряжме Архангельской обл., г. Коряжма, Россия

²ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

³ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I», г. Санкт-Петербург, Россия

⁴ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова»

*e.smirnov@yspu.org

Введение: в статье рассматриваются особенности самоорганизации студентов в изучении математики в современном информационно-коммуникационном пространстве. Обосновываются условия и этапы самоорганизации студентов в процессе освоения сложного разноуровневого знания и проявления синергетических эффектов (в том числе в инклюзивном образовании) в высшей школе на основе использования технологий Web 2.0.

Материалы и методы: основные методики диагностики особенностей включали в себя исследование ведущих репрезентативных систем (методика Гриндера-Бендлера), самоорганизации студентов (методика Ишкова «ДОС-39»), структуры интеллекта (тест Амтхауэра), социального интеллекта (тест Гилфорда-Салливена).

Результаты исследования: осмысление и переосмысление студентом содержания сложных математических знаний при выполнении учебных проектов, соотнесение их сущности с актуальными значениями на основе теории фундирования и наглядного моделирования, установление причинно-следственных и интуитивных связей; создание условий, при которых становятся возможными процессы порождения знаний самим обучающимся, позволяют говорить о значимой роли синергетического подхода в математическом образовании студентов и формирования при этом у обучающихся умений самоорганизации своей деятельности.

Обсуждение и заключения: осуществление обучения студентов математике в сетевом пространстве позволяет перейти от традиционной формы управления процессом усвоения и приобретения знаний, основанной на жесткой регламентации действий, к режиму мягкого моделирования самообразования на основе открытости сетевого общения и анализа множественности решений.

Ключевые слова: самоорганизация деятельности, синергетические эффекты, изучение математики, математические структуры, технологии Web 2.0, сетевое образовательное сообщество.

Features of students self-organization in learning mathematics based on WEB 2.0 technologies

I. V. Kuznetsova^a, E. I. Smirnov^{b}, E. A. Blagoveschenskaya^c,
M. A. Struk^d, S. A. Tikhomirov^b*

^a*Koryazhma Branch of Northern (Arctic) Federal University, Koryazhma, Russia*

^b*Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia*

^c*St. Petersburg State Transport University, Saint Petersburg, Russia*

^d*Russian University of Economics, Moscow, Russia*

^{*}*e.smirnov@yspu.org*

Introduction: in the article the features of self-organization of students in studying mathematics in the modern information and communication space are considered. The conditions and stages of self-organization of students in the process of mastering complex multilevel knowledge and manifestations of synergistic effects (including in inclusive education) in higher education are based on the use of Web 2.0 technologies.

Materials and Methods: the main diagnostic methods for the features included the study of the leading representative systems (the Grinder-Bendler method), the self-organization of students (Ishkov's DOS-39 method), the intellect structure (Amtauer test), and the social intelligence (Guilford-Sullivan test).

Results: comprehension and rethinking by the student of the content of complex mathematical knowledge in the implementation of educational projects, correlating their essence with actual values based on the theory of foundation and visual modeling, establishing cause-effect and intuitive connections; the creation of conditions under which the processes of generation of knowledge for the students become possible allow us to speak of the significant role of the synergetic approach in the mathematical education of students and the formation of the skills of self-organization of their activities.

Discussion and Conclusions: the implementation of training students in mathematics in the network space allows us to move away from the traditional form of managing the process of learning and acquiring knowledge based on strict regulation of actions, to the regime of soft self-education modeling based on the openness of network communication and analysis of the multiplicity of solutions.

Key words: self-organization of activities, synergetic effects, studying mathematics, mathematical structures, Web 2.0, network educational community.

Введение

Интенсивно развивающиеся информационно-коммуникационные технологии, быстрый темп приращения знаний в современном мире детерминируют новые подходы к обучению, прежде всего, к максимальному развитию способностей индивидуума к саморегуляции и самообразованию в комфортной информационной среде (в том числе в инклюзивном образовании). При этом освоение математических знаний будет более эффективным, если создаются ситуации преодоления трудностей в ходе диалога культур и коммуникаций в исследовании сложного знания. Это реально способствует воспитанию гармоничной личности, что было и всегда остается главной задачей педагога. В сегодняшней действительности постоянно развивающихся компьютерных технологий возможность разноуровневого освоения математических знаний и сетевого взаимодействия с учетом реализации индивидуальных предпочтений студентов, реализующих прикосновение к эмоциональному и коммуникационному воздействию, помимо информационной составляющей. Важность вклю-

чения эмоций и создания предпосылок образного и креативного мышления, в том числе когда речь идет о восприятии и развитии точных наук, подчеркивается психологами и педагогами в течение многих лет, но эпоха компьютеров сделала эти наблюдения особенно актуальными. В основном это объясняется двумя обстоятельствами.

Во-первых, творческая деятельность всегда имеет эмоциональную окраску. Истинный, успешный процесс научного познания, а также развития уже известных теорий, неразрывно связан с активизацией не только мыслительных процессов, если под этим понимать холодный анализ данных. Он также сопряжен с яркими эмоциональными всплесками, обусловленными красотой гипотез, дерзостью планов, огорчению от совершения ошибочных шагов, радостью подтверждения предположения, удовлетворения от трудоемкого его доказательства и другими факторами. Умение воспользоваться известными алгоритмами и программными продуктами, а также возможность поручить компьютеру проведение громоздких вычислений, позволяют

решать типовые задачи, но не дают инструмента для совершения открытий, без которых невозможно серьезное продвижение в науке, как фундаментальной, так и прикладной.

Во-вторых, в большинстве случаев работа происходит в группе людей, общение с которыми создает некий психологический фон, который позитивно или, наоборот, негативно влияет на каждого исследователя, и в итоге, на конечный результат всего исследования. Любое общение, даже чисто профессиональное, включает сиюминутное реагирование на высказывания, ремарки, различные точки зрения партнеров по бизнесу, коллег, включая руководителей и подчиненных. Необходимость совершенствования так называемого «эмоционального интеллекта» (Д. Гоулман [1]) должна рассматриваться как составная часть образовательного и воспитательного процесса в школе и университете. Одним из способов конструктивного формирования творческой самостоятельности студентов является организация дидактического процесса на основе интеграции различных дисциплин в процессе освоения сложного математического знания и обобщенных конструктов на основе диалога математической, информационной, естественнонаучной и гуманитарной культур.

Самообразовательная деятельность студента как синергетический эффект в процессе освоения сложного математического знания включает быструю ориентацию в современном информационном пространстве, структуризацию и представление информации, умение целенаправленно извлекать и генерировать субъективно новые знания, способность задавать цели, выбирать методы и временные рамки своей деятельности, а также способность самоконтроля и вербального обмена информацией.

Обзор литературы

Сетевое образовательное сообщество – сообщество межсубъектного взаимодействия преподавателя и студентов между собой на основе сервисов сети Интернет, имеющих общие образовательные цели и интересы, деятельность которых направлена не только на решение образовательных задач, но и на формирование и развитие умений и навыков самообразования. Вопросам самоорганизации обучения в высшей школе посвящены исследования таких авторов, как S.-O. Norenes и S. Ludvigsen [2], N. Dabbagh и A. Kitsantas [3], Е. И. Смирнов [4], А. Н. Подъякова [5] и др. В тематическом исследовании, проведенном J. H. Goodband, Y. Solomon, P. C. Samuels, D. Lawson и R. Bhakta [6], предлагается использование Facebook для поддержки математической коммуникации и более активных навыков обучения в британском университетском математическом отделе. Теорети-

ческим вопросам, лежащим в основе разработки и использования интерактивных учебных сред в обучении учителей математики, посвящено исследование M. Goos и V. Geiger [7]. Однако, несмотря на имеющиеся исследования, проблема самоорганизации деятельности студентов в изучении математики в современном информационном пространстве на основе технологий Web 2.0 недостаточно изучена.

Математика как учебная дисциплина позволяет наиболее эффективно формировать у студентов умения самоорганизации своей деятельности на основе технологии обучения создания знаний (D. H. Hargreaves [8]) и теории построения знаний (M. Scardamalia и C. Bereiter [9]; H.-Y. Hong и C.-S. Chai [10]). «Построение знаний» в учебном курсе математики определяется нами как социальный процесс, ориентированный на устойчивое развитие знаний членов сообщества (M. Scardamalia и C. Bereiter [9]). В отличие от большинства образовательных подходов, при которых обучение математике основано на приобретении и накоплении адаптированных знаний, при реализации синергетического подхода используется идея выделения «первоисточника» – обобщенного конструкта, на базе которого строятся все последующие математические знания. В качестве такого первоисточника мы выделяем понятие математической структуры. Создание знаний самим обучающимся на основе изучения абстрактных математических теорий (к которым относятся математические структуры), оперирование ими, абстрагирование от конкретных количественных форм; обобщение математического материала, вычленение главного; доказательство теорем и обоснование выводов способствует устойчивому развитию знаний студентов в сетевом образовательном сообществе (C. Bereiter и M. Scardamalia [11]; C. Bereiter [12]). Умения самоорганизации особенно эффективно формируются при изучении математики, в частности, математических структур с использованием технологий Web 2.0 на основе информационного взаимодействия между студентами, преподавателями и всеми другими участниками образовательного процесса в различных режимах работы в сети Интернет.

Язык математических структур и схем, доминирующих в дискретной математике и теории вычислительных процессов, математическом моделировании, особенно важен в формировании умений самоорганизации деятельности обучающихся, так как играет фундаментальную роль в систематизации различной информации в сети Интернет, ее структуризации и систематизации, представлении имеющихся математических знаний в виде, удобном для последующего решения проблем.

Материалы и методы

Стремительный прогресс ИКТ влечет за собой изменение деятельности человека, которая распределяется по участкам глобальной системы профессий. Пространство жизнедеятельности человека дифференцируется на узкие сферы, между которыми возникает высокая конкуренция по способности выполнять определенные трудовые операции в социально-техногенной системе. Таким образом, на первый план выдвигаются требования самообучения на протяжении всей жизни человека. Появление и распространение сервисов Web 2.0 предоставляют обучающимся не только получать, но и создавать самому информацию, информационные ресурсы, расширяют зону его индивидуальной активности, способствуют получению опыта самоорганизации труда и самообразования. При обучении с использованием сервисов Web 2.0 студенты могут свободно включаться в любые контакты взаимодействия (N. Dabbagh и A. Kitsantas [3]). Обучение в сетевом пространстве лучше, чем стандартное синхронное образование (J. Broadbent и W. L. Poop [13]), так как в нем возможно асинхронное обучение, в котором пространство и время не имеют значения (D. Ku и C. Chang [14]). Новое информационное состояние общества ставит перед системой образования задачу построения обучения на основе совместной деятельности (J. Voogt и N. P. Roblin [15]).

К значимым педагогическим условиям самоорганизации деятельности обучающихся в изучении математики относятся: 1) обучение математическим структурам, приводящим в систему математические знания и интегрирующие разнообразные знания; 2) использование технологий Web 2.0 (B. Alexander [16]; P. Andersen [17]) как средств для открытого обмена информацией, интеграции знаний и процедур во взаимопроникновении и диалоге культур; 3) реализация технологии проектного обучения как средства развития дивергентного мышления студентов и отражения сложности, неопределенности и непредсказуемости исследования при изучении математических структур; 4) создание центров наглядного моделирования обобщенных математических структур в контексте поэтапного развертывания сущности математической деятельности (Е. И. Смирнов [18]) и разнообразных поисковых проб.

Интеграция технологий Web 2.0 и проектного обучения в организации учебного процесса на основе взаимного сотрудничества обучающегося и обучаемых, получающих самостоятельно необходимые знания из сети Интернет при выполнении учебных сетевых междисциплинарных проектов, обеспечит эмерджентный эффект обучения.

Результаты исследования

В исследовании приняли участие 98 студентов филиала САФУ имени М. В. Ломоносова в г. Коряжме в возрасте 19 лет, из них экспериментальная группа состояла из 50 чел., контрольная – 48 чел. В ходе исследования были выявлены личностные особенности бакалавров, обучающихся по направлениям подготовки: Педагогическое образование (профиль «Математика и информатика»); «Прикладная математика и информатика» (экспериментальная группа); «Психолого-педагогическое образование», Педагогическое образование (профиль «Технология и безопасность жизнедеятельности») (контрольная группа). Основные методики исследования включали в себя определение ведущих репрезентативных систем (методика Гриндера-Бендлера), особенностей самоорганизации студентов (методика Ишкова «ДОС-39»), структуры интеллекта (тест Амтхауэра), социального интеллекта (тест Гилфорда-Салливена).

Среди репрезентативных систем восприятия и обработки информации (методика Гриндера-Бендлера) у представителей экспериментальной группы (ЭГ) выявлена ведущей «дигитальная» репрезентативная система, что характерно для рационалистов. Представители контрольной группы (КГ) – кинестетики, мыслительный процесс которых осуществляется при помощи чувств и ощущений (рис. 1).

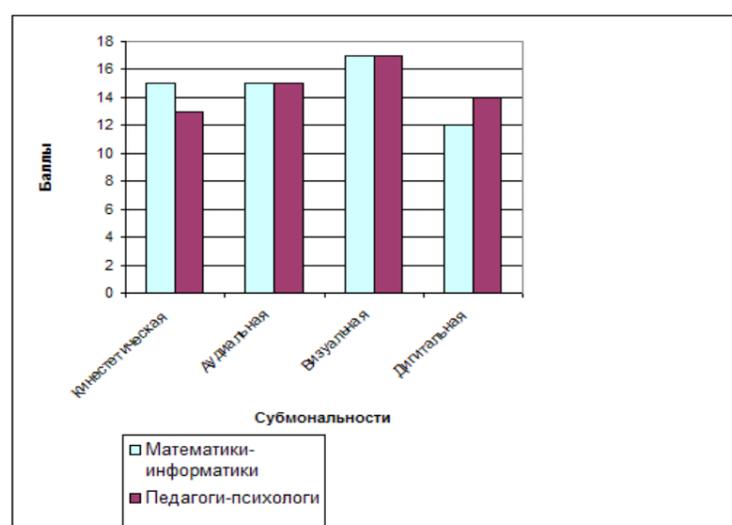


Рис. 1. Диаграмма уровней проявления субмодальностей

Индивидуальные особенности самоорганизации (методика Ишкова «ДОС-39») испытуемых свидетельствуют, что развитие навыков коррекции своих целей, способов и направленности анализа плана действий, поведения и волевой регуляции, критериев оценки, форм самоконтроля находятся выше среднего уровня. Самоорганизация собственной деятельности у 50 % исследуемых студентов зафиксирована выше средней оценки, остальные – в пределах средних значений (рис. 2).

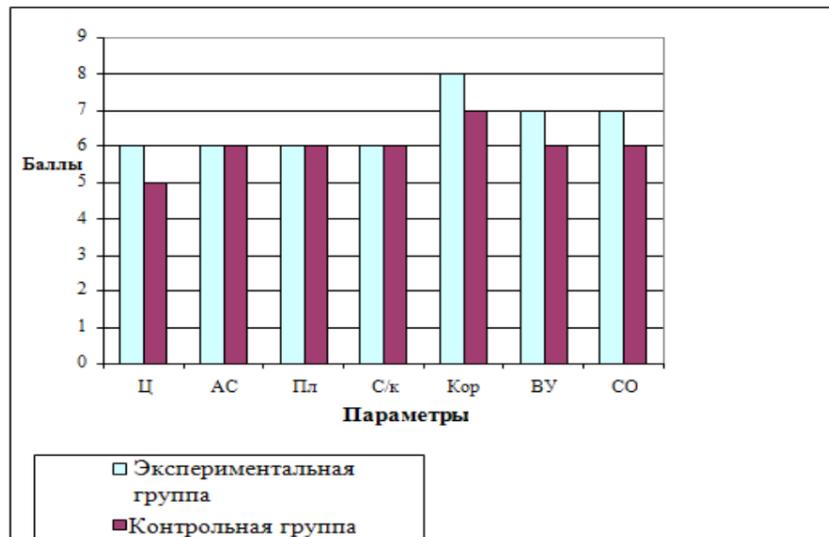


Рис. 2. Диаграмма проявления особенностей самоорганизации

Условные обозначения:

Ц – целеполагание

АС – анализ ситуации

Пл – планирование

С/к – самоконтроль

Кор – коррекция

ВУ – волевые усилия

СО – самоорганизация

Результаты анализа данных показали, что студенты экспериментальной группы на достоверном уровне имеют более развитые навыки коррекции своих целей по сравнению со студентами контрольной группы.

В структуре интеллекта, определенном методом Амтхауэра, выявлено превышение средних значений студентов экспериментальной группы над контрольной по следующим субтестам: «анalogии» (3), «классификация» (4), «счет» (4), «числовые ряды» (6) и «выбор фигур» (7). Общий средний показатель IQ у экспериментальной группы на 8 баллов превышает уровень структурного интеллекта контрольной группы (табл. 1).

Таблица 1

Результаты замеров «структурного» интеллекта ($M \pm m$)

Категория исследуемых студентов		Субтесты									Общий показатель	%
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
ЭГ	баллы	10,17 ± 0,38	9,95 ± 0,36	11,13 ± 0,40	8 ± 0,64	10,83 ± 0,62	13,04 ± 0,82	11,26 ± 0,53	11,13 ± 0,61	13,78 ± 0,52	99,04 ± 2,81	55
	IQ	99,87 ± 1,13	99,26 ± 1,27	104,2 ± 1,10	94,78 ± 1,7	103,2 ± 1,75	106,9 ± 1,96	106,1 ± 1,6	104,1 ± 1,73	107,8 ± 1,14	102,5 ± 1,14	
КГ	баллы	9,56 ± 0,45	9,56 ± 0,56	7,25 ± 0,71	5,75 ± ,69	5,25 ± 0,46	6,68 ± 0,76	7,93 ± 0,46	10,63 ± 0,58	13,06 ± 1,26	75,56 ± 3,24	42
	IQ	98,06 ± 1,38	98,38 ± 2	94,13 ± 2,05	88,75 ± 1,38	88,75 ± 1,38	92,06 ± 1,79	95,75 ± 1,4	102,8 ± 1,68	106,4 ± 2,98	94,56 1,23	
Р				***		***	***	***			***	

Примечание: *** – $p < 0,001$ по критерию Стьюдента

Это свидетельствует о том, что студенты экспериментальной группы более успешны, чем их сверстники – студенты контрольной группы в проявлении физико-математических способностей, а также они технически более подготовлены, обладают превосходным вербальным, целостным мышлением и способностью к конструированию новых знаний.

Результаты измерения социального интеллекта (тест Гилфорда-Салливена) свидетель-

ствуют, что студенты обеих выборок способны предвидеть последствия своего поведения, выстраивать его стратегию для достижения поставленной цели. Однако все студенты испытывают затруднения в анализе ситуаций межличностного взаимодействия, в результате чего они испытывают затруднения в адаптации к различным системам взаимоотношений между людьми (табл. 2).

Таблица 2

Результаты замеров «социального» интеллекта ($M \pm m$)

Категория исследуемых студентов	Показатели, выявленные методом Гилфорда-Салливена						%
	1 суб.	2 суб.	3 суб.	4 суб.	Композитная оценка	Стандартная оценка	
ЭГ	9,91 ± 0,56	8,3 ± 0,4	9,08 ± 0,42	6,69 ± 0,44	33,78 ± 0,88	3,08 ± 0,10	61,35 ± 1,6
КГ	9,85 ± 0,55	7,92 ± 0,49	8,28 ± 0,43	6,28 ± 0,49	32,43 ± 1,3	3 ± 0,14	58,64 ± 2,32

Таким образом, выявленные личностные особенности студентов естественнонаучных направлений подготовки позволяют говорить о возможности и целесообразности их обучения в сети Интернет, в частности, в сетевых образовательных сообществах.

Технология самоорганизации деятельности студентов в изучении математики. Глобальная сеть Интернет открывает новые возможности для обучения и создания знаний самим обучающимся (M. Macía и I. García [19]). Технологии Web 2.0, в частности технологии Wiki, играют значительную роль в обучении студентов (Y. C. Lai, E. M. W. Ng [20]). На целесообразность использования сервисов Web 2.0 в образовании указывали многие исследователи: В. Alexander [16], P. Andersen [17], H. Barret [21], A. Campbell [22], S. Downes [23], M. Notari [24], J. Thompson [25] и др. Эффект от использования технологий Web 2.0 в изучении математики состоит в том, что основным способом познания выступает собственный опыт обучающихся. Он приобретает на основе осуществления самостоятельной познавательной деятельности в сетевых образовательных сообществах. При этом основой когнитивной деятельности студентов является участие в коллективном обмене идеями, а также осуществление обратной связи и совместной работы по обсуждению учебных проблем (H.-Y. Hong и C.-S. Chai [10]).

Основанные на активном участии пользователей в формировании контента при изучении математики, данные технологии позволяют обучающимся отличать истинно научные знания от псевдонаучных, при этом знания формируются в процессе информационного взаимодействия в соответствии с осознанной потребностью студента.

Выделим этапы самоорганизации деятельности студентов в изучении математики на основе технологий Web 2.0 (Е. И. Смирнов и др.¹).

1-й этап: подготовительный. На данном этапе происходит выявление и актуализация математического знания и его сущности, освоение образцов решения математических задач (на эталонном и ситуативном уровнях), освоение форм и методов научного познания, создание ситуаций интеллектуального напряжения, самоопределения и самоактуализации в проблемных ситуациях, множественный опыт решения микропроблем с отражением зон синергии (точки бифуркации, бассейны притяжения и аттракторы, множественность целеполагания, флуктуации и самоорганизация).

¹ Смирнов Е. И., Богун, В. В. Уваров, А. Д. Синергия математического образования педагога: введение в анализ : монография. Ярославль : Канцлер, 2016. 310 с.

2-й этап: содержательно-технологический. На этом этапе осуществляется продуцирование студентами учебной математической информации на основе выполнения учебных сетевых проектов по математике в сетевом образовательном сообществе. В частности, на этом этапе преподаватель организует деятельность, при которой студенты осуществляют:

- выбор темы учебного сетевого проекта, постановку его целей и задач, обсуждение возможных источников получения информации;
- актуализацию следов усвоенных и антиципации будущих математических знаний в проектировании учебной сетевой деятельности;
- историогенез и определение персоналий на основе выбранной тематики;
- сознательное и целенаправленное извлечение и генерирование субъективно новых знаний, перенос знаний, выдвижение гипотез и их проверка;
- решение цепочек междисциплинарных практико-ориентированных задач на сайте сетевого образовательного сообщества, выполнение которых не допускает действия по готовым рецептам и шаблону и базируется на приобретенных ранее знаниях;
- на основе однозначности данных актуализацию множественности решений;
- поиск, алгоритм и принятие решения, инсайт, фиксацию и верификацию алгоритмов и процедур;
- выявление аналогий, ассоциаций, закономерностей исследуемых процессов, явлений и фактов в динамике;
- установление и реализацию междисциплинарных связей;
- прогноз результатов.

3-й этап: оценочно-коррекционный. На данном этапе преподаватель организует обсуждение результатов проектов на основе их презентаций, реализует учет вероятных и невероятных обстоятельств, оценку их эффективности, мониторинг и оценку эффективности стратегий и их модификаций, проводит оценку самостоятельной работы студентов и коррекцию развития интегративных конструкторов интеллектуальных операций (планирование, прогнозирование, моделирование, понимание, принятие решения) как механизмов развития самоорганизации деятельности студентов.

4-й этап: обобщающе-преобразующий. На заключительном этапе преподаватель обобщает знания студентов о математических структурах, являющихся важным интегрирующим конструктором, проникающим во всю математику и являющихся отражением существующих реальных объектов, природа которых не имеет

особого значения, существенны только устанавливаемые отношения между ними.

Ключевая роль в процессе самоорганизации деятельности студентов отводится математическим задачам. Суть задачного подхода в данном случае состоит в построении системы математических задач для раскрытия того или иного математического понятия, решения которых происходят на сайте сетевого образовательного сообщества по мере накопления знаний; подача через математические задачи материала, требующего дополнительного осмысления; организация восприятия, осмысления, усвоения математических знаний в процессе решения задач. На обобщающе-преобразующем этапе студенты должны обобщить свои знания по использованию средств познания. Так, например, алгебраические, топологические и порядковые структуры относятся к системам хранения знаний, а логические, алгоритмические, комбинаторные, образно-геометрические, вероятностные и стохастические схемы – к средствам познания.

Использование логических схем в математике позволяет обучающимся получать истинные следствия из имеющихся фактов, делать из истинных посылок правильные выводы, конструировать целое из заданных частей с заданными свойствами, приводить контрпримеры, использовать прием доказательства «от противного», использовать в рассуждениях законы формальной логики. Алгоритмические схемы позволяют студентам применять как известные методы и алгоритмы, так и формулировать и строить их. Образно-геометрические схемы позволяют наглядно интерпретировать абстрактные математические объекты, оперировать наглядными образами и представлениями. Вероятностные схемы направлены на выявление различий и установление случайных связей и закономерностей между различными математическими объектами, являющимися отражением реальных явлений и процессов, обеспечивают их оценку и прогнозирование. С помощью вероятностных схем обучающийся может выделять переменную ситуацию из множества других и предопределять ход дальнейшего развития данной ситуации.

Таким образом, у студентов, изучающих различные математические структуры и их взаимосвязь, формируется представление о единстве математики.

Определим компоненты математической деятельности студентов в сетевом образовательном сообществе, направленные на формирование умений самоорганизации деятельности студентов, дополняющие и расширяющие традиционные формы обучения в вузе: 1) создание коллективного учебного материала по математике на основе плана лекции и его фрагмента,

целенаправленно извлекая и генерируя субъективно новые знания; 2) решение цепочки междисциплинарных практико-ориентированных и конструктивных задач (придумать, составить и др.) по математике; 3) коллективная разработка глоссария основных математических понятий; 4) установление связи между различными математическими понятиями при создании базы данных; 5) выполнение учебных сетевых междисциплинарных проектов по математике; 6) вербальный обмен математической информацией, ведение математической дискуссии, взаимодействие в сетевой социальной среде; 7) кодирование учебного материала с помощью опорных сигналов.

Педагогический потенциал использования студентами технологий Web 2.0 при самоорганизации своей деятельности в процессе изучения математики состоит в том, что: 1) студенты в процессе получения, фильтрации и трансформации знаний учатся конструировать новые математические знания в процессе общения и сотрудничества, т. е. становятся экспертами в изучаемой области; 2) усиливается интерес к обучению математике за счет самостоятельного управления процессом собственного познания при активном поиске необходимой информации и получении комментариев от других участников образовательного процесса; 3) возможность размещения комментариев способствует реализации обратной связи, а включение в текст гиперссылок на другие ресурсы помогает обучающимся освоить взаимосвязь и контекст знаний. Перечисленные виды математической деятельности студентов в сетевом образовательном сообществе позволяют развивать у студентов следующие умения самоорганизации: планировать, осуществлять отбор, синтезировать и конструировать учебный материал по математике, систематизировать и интерпретировать научную информацию по математике, определять ее достоверность; осуществлять сотрудничество и совместную деятельность в разработке учебных проектов; способности к самосовершенствованию, самопознанию, самооценке профессиональной деятельности и профессионального поведения (И. В. Кузнецова и И. В. Харитонова [26]).

Тематика учебных проектов по математике в вузе должна быть, прежде всего, междисциплинарной и быть направленной на применение математических методов в различных областях знания. При определении тематики учебного проекта нужно руководствоваться ее направленностью на формирование доминанты саморазвития и самосовершенствования личности студента. Например, студентам в рамках дисциплины «Алгебра и геометрия» можно предложить разработать учебный сетевой проект по

следующей теме: алгебраические структуры в музыке, танцах, стихосложении. Поэтому целесообразным представляется приведение здесь, например, одной из алгебраических характеристик музыкальных построений. Музыкальный фрагмент (произведение) может рассматриваться как элемент множества с двумя алгебраическими операциями: сложение (одновременное звучание нот, то есть аккорд) и умножение (последовательное звучание отдельно взятых нот или аккордов). Образующими данной структуры являются сами ноты. Коммутативность первой операции и ассоциативность обеих позволяют рассматривать данную структуру как аналог кольцевой структуры, имея в виду, что не все аксиомы кольца выполняются в данном примере (напомним, что простейшим примером кольца является $\mathbf{Z}(+,*)$, множество целых чисел с двумя бинарными операциями сложения и умножения). Опыт показывает, что обращение к образам, в том числе музыкальным, выводит процесс обучения на более высокий уровень и инициирует творческую самостоятельность студентов (Е. Vlagoveshchenskaya [27]).

Таким образом, обучение студентов математике в сетевых образовательных сообществах, ориентированное на структурообразующую роль математических структур, выбор предпочтений и коммуникационную активность при осуществлении обучающимися математической деятельности, является одним из важных условий самоорганизации учащихся.

Обсуждение и заключения

Возможность решения проблемы самоорганизации студентов в изучении математики может быть основана на использовании технологии Web 2.0 и создании насыщенной информационно-образовательной среды. К особенностям самоорганизации деятельности студентов в изучении математики на основе технологии Web 2.0, в частности в сетевом образовательном сообществе, отнесем возможность: осуществления продуктивной и целенаправленной совместной математической деятельности обучающихся посредством распределения и обмена информацией при выполнении учебных сетевых проектов; интерактивного доступа всех членов сообщества к общим информационным ресурсам по математике; формирования персонализированных позиций обучающихся; обеспечения качественно нового уровня взаимодействия субъектов образовательного процесса (горизонтального); приобретения опыта рефлексии и совместных действий по освоению профессионально-ориентированного математического материала. Осмысление и переосмысление студентом содержания сложных математических знаний при выполнении учебных проектов, соотнесение их

сущности с актуальными значениями на основе теории фундирования и наглядного моделирования, установление причинно-следственных и интуитивных связей; создание условий, при которых становятся возможными процессы порождения знаний самим обучающимся, позволяет говорить о значимой роли синергетического подхода в математическом образовании студентов и формирования при этом у обучающихся умений самоорганизации своей деятельности. Осуществление обучения студентов математике в сетевом пространстве позволяет перейти от традиционной формы управления процессом усвоения и приобретения знаний, основанной на жесткой регламентации действий, к режиму мягкого моделирования самообразования на основе открытости сетевого общения и анализа множественности решений.

Список использованных источников

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. 560 с.
2. Norenes S. O., Ludvigsen S. Language use and participation in discourse in the mathematics classroom: When students write together at an online website // Learning, Culture and Social Interaction. 2016. Vol. 11. P. 66–84.
3. Dabbagh N., Kitsantas A. Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning // The Internet and Higher Education. 2012. Vol. 15. Iss. 1. P. 3–8.
4. Смирнов Е. И., Богун, В. В. Уваров, А. Д. Синергия математического образования педагога: Введение в анализ : монография. Ярославль : Канцлер, 2016. 310 с.
5. Подъяков А. Н. Психология обучения в условиях новизны, сложности, неопределенности // Психологические исследования. 2015. С. 6–10.
6. Goodband J. H., Solomon Y., Samuels P. C., Lawson D., Bhakta R. Limits and potentials of social networking in academia: Case study of the evolution of a mathematics Facebook community // Learning, Media and Technology, 2012. Vol. 37. No. 3. P. 236–252.
7. Goos M., Geiger V. Connecting social perspectives on mathematics teacher education in online environments // ZDM – International Journal on Mathematics Education, 2012. Vol. 44. No. 6. P. 705–715.
8. Hargreaves D. H. The knowledge-creating school // British Journal of Educational Studies, 1999. Vol. 47. No. 2. P. 122–144.
9. Scardamalia M., Bereiter C. Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), Cambridge handbook of the learning sciences, New York : Cambridge University Press, 2006, pp. 97–118.

10. *Hong H.-Y., Chai C.-S.* Principle-based design: Development of adaptive mathematics teaching practices and beliefs in a knowledge building environment // *Computers & Education*, 2017, Vol. 115, pp. 38–55.

11. *Bereiter C., Scardamalia M.* Education for the knowledge age: Design-centered models of teaching and instruction. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 2nd ed., Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006. P. 695–713.

12. *Bereiter C.* Principled practical knowledge: Not a bridge but a ladder // *Journal of the Learning Sciences*. 2014. Vol. 23. No. 1. P. 4–17.

13. *Broadbent J., Poon W. L.* Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review // *The Internet and Higher Education*. 2015. Vol. 27. P. 1–13.

14. *Ku D., Chang C.* The effect of academic discipline and gender difference on Taiwanese college students' learning styles and strategies in web-based learning environments // *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2011, Vol. 10, No. 3. P. 265–272.

15. *Voogt J., Roblin N. P.* A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies // *Journal of Curriculum Studies*, 2012, Vol. 44. No. 3. P. 299–321.

16. *Alexander B.* Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning? // *Educause Review*. 2006. Vol. 41. No. 2. URL: <https://er.educause.edu/articles/2006/1/web-20-a-new-wave-of-innovation-for-teaching-and-learning> (дата обращения: 05.06.2018).

17. *Andersen P.* What is Web 2.0? Ideas, Technologies and Implications for education // *JISC Technology and Standards Watch*. 2007. URL: http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/Web2.0_research.pdf (дата обращения: 06.06.2018).

18. *Смирнов Е. И.* Технология наглядно-модельного обучения математике. Ярославль, 1998. 335 с.

19. *Macià M., García I.* Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review // *Teaching and Teacher Education*, 2016, Vol. 55. P. 291–307.

20. *Lai Y.C., Ng E. M. W.* Using wikis to develop student teachers' learning, teaching, and assessment capabilities // *The Internet and Higher Education*, 2011, Vol. 14, Issue 1. P. 15–26.

21. *Barrett H.* Electronic Portfolios as Digital Stories of Deep Learning. 2004. URL: <http://electronicportfolios.com/digistory/epstory.html> (дата обращения: 06.06.2018).

22. *Campbell A. P.* Weblogs for use with ESL classes // *The Internet TESL Journal*, 2003, Vol. 9. No. 2. URL: <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html> (дата обращения 06.06.2018).

23. *Downes S.* Knowledge, Learning and Community, 2001. URL: <https://www.downes.ca/files/books/KnowledgeLearning.pdf> (дата обращения 06.06.2018).

24. *Notari M.* How to use a wiki in education: Wiki based effective constructive learning. Proceedings of the 2006 International Symposium on Wikis, Odense, Denmark, 2006. P. 131–132. URL: www.wikisym.org/ws2006/proceedings/p131.pdf (дата обращения: 06.06.2018).

25. *Thompson J.* Is Education 1.0 ready for Web 2.0 students? // *Innovate*. 2007. Vol. 3. Iss. 4. URL: <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=innovate> (дата обращения: 06.06.2018).

26. *Кузнецова И. В., Харитонова И. В.* Design of independent educational activity of students on the basis of network technologies as a means of increasing professional competence of the graduate // *Bulletin of the Surgut state pedagogical University*. 2014. № 6 (33). С. 204–210.

27. *Blagoveshchenskaya E.* Some Links between Music and Mathematics – Algebraic Aspects. Meuser, Michael (Ed.): *Papers of the Essen Collegium of Gender Studies*, 2004. Vol. 2.

Поступила 13.06.2018;

принята к публикации 18.06.2018.

Об авторах:

Кузнецова Ирина Викторовна, доцент кафедры общегуманитарной подготовки и естественно-математического образования, заместитель директора филиала ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова в г. Коряжме Архангельской обл. (165651, Россия, Архангельская обл., г. Коряжма, просп. Ленина, д. 9), кандидат педагогических наук, i.kuznetsova2@narfu.ru

Смирнов Евгений Иванович, заведующий кафедрой математического анализа, теории и методики обучения математике ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1), доктор педагогических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8770-7186>, e.smirnov@yspu.org

Благовещенская Екатерина Анатольевна, заведующий кафедрой «Высшая математика» ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I» (195251, Россия, Санкт-Петербург, Политехническая, д. 29), доктор физико-математических наук, kblag2002@yahoo.com

Струк Марина Анатольевна, ассистент кафедры информатики ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова» (117997, Россия, г. Москва, Стремянный пер., д. 36), marina15341@mail.ru

Тихомиров Сергей Александрович, доцент кафедры геометрии и алгебры ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1), кандидат физико-математических наук, satikhomirov@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Кузнецова Ирина Викторовна – планирование и проведение экспериментального исследования, анализ полученных результатов, подготовка начального варианта статьи.

Смирнов Евгений Иванович – постановка проблемы, критическое редактирование текста, планирование и проведение теоретического исследования.

Благовещенская Екатерина Анатольевна – планирование и проведение теоретического исследования, подготовка начального варианта статьи.

Струк Марина Анатольевна – анализ зарубежных источников, подготовка начального варианта статьи.

Тихомиров Сергей Александрович – анализ отечественных и зарубежных источников, подготовка итогового варианта статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Goulman D. Emotional intelligence. Moscow, Mann, Ivanov and Ferber, 2015. 560 p. (in Russ.)

2. Norenes S.O., Ludvigsen S. Language use and participation in discourse in the mathematics classroom: When students write together at an online website. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2016; 11: 66–84.

3. Dabbagh N., Kitsantas A. Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*. 2012; 15 (1): 3–8.

4. Smirnov E.I., Bogun V.V. Uvarov A.D. The synergy of mathematical education of teachers: Introduction to calculus. Yaroslavl', Kanzcler, 2016. 310 p. (in Russ.)

5. Podyakov A.N. Psychology of learning in conditions of novelty, complexity, uncertainty. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological research*. 2015. P. 6–10. (in Russ.)

6. Goodband J.H., Solomon Y., Samuels P.C., Lawson D., Bhakta R. Limits and potentials of social networking in academia: Case study of the evolution of a mathematics Facebook community. *Learning, Media and Technology*. 2012; 37 (3): 236–252.

7. Goos M., Geiger V. Connecting social perspectives on mathematics teacher education in online environments. *ZDM – International Journal on Mathematics Education*. 2012; 44 (6): 705–715.

8. Hargreaves D.H. The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*. 1999; 47 (2): 122–144.

9. Scardamalia M., Bereiter C. Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences*. New York, Cambridge University Press, 2006. P. 97–118.

10. Hong H.-Y., Chai C.-S. Principle-based design: Development of adaptive mathematics teaching practices and beliefs in a knowledge building environment. *Computers & Education*. 2017; 115: 38–55.

11. Bereiter C., Scardamalia M. Education for the knowledge age: Design-centered models of teaching and instruction. In: P.A. Alexander & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 2nd ed., Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2006. P. 695–713.

12. Bereiter C. Principled practical knowledge: Not a bridge but a ladder. *Journal of the Learning Sciences*. 2014; 23 (1): 4–17.

13. Broadbent J., Poon W. L. Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*. 2015; 27: 1–13.

14. Ku D., Chang C. The effect of academic discipline and gender difference on Taiwanese college students' learning styles and strategies in web-based learning environments. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2011; 10 (3): 265–272.

15. Voogt J., Roblin N. P. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*. 2012; 44 (3): 299–321.

16. Alexander B. Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning? *Educause Review*. 2006; 41 (2). Available at: <https://er.educause.edu/articles/2006/1/web-20-a-new-wave-of-innovation-for-teaching-and-learning> (accessed 05.06.2018).

17. Andersen P. What is Web 2.0? Ideas, Technologies and Implications for education. *JISC Technology and Standards Watch*. 2007. Available at: http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/Web2.0_research.pdf (accessed 06.06.2018).

18. Smirnov E.I. Technology of visual modeling teaching of mathematics. Yaroslavl, 1998. 335 p. (in Russ.)

19. Macià M., García I. Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*. 2016; 55: 291–307.

20. Lai Y.C., Ng E.M.W. Using wikis to develop student teachers' learning, teaching and assessment capabilities. *The Internet and Higher Education*. 2011; 14 (1): 15–26.

21. Barrett H. Electronic Portfolios as Digital Stories of Deep Learning. 2004. Available at: <http://electronicportfolios.com/digistory/epstory.html> (accessed 06.06.2018).

22. Campbell A. P. Weblogs for use with ESL classes. *The Internet TESL Journal*. 2003; 9 (2). Available at: <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html> (accessed 06.06.2018).

23. Downes S. Knowledge, Learning and Community, 2001. Available at: <https://www.downes.ca/files/books/KnowledgeLearning.pdf> (accessed 06.06.2018).

24. Notari M. How to use a wiki in education: Wiki based effective constructive learning. *Proceedings of the 2006 International Symposium on Wikis, Odense, Denmark, 2006*. P. 131–132. Available at: www.wikisym.org/ws2006/proceedings/p131.pdf (accessed 06.06.2018).

25. Thompson J. Is Education 1.0 ready for Web 2.0 students? *Innovate*. 2007; 3 (4). Available at: <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=innovate> (accessed 06.06.2018).

26. Kuznetsova I.V., Kharitonova I.V. Design of independent educational activity of students on the basis of network technologies as a means of increasing professional competence of the graduate. *Bulletin of the Surgut state pedagogical University*. 2014; 6 (33): 204–210.

27. Blagoveshchenskaya E. Some Links between Music and Mathematics-Algebraic Aspects. Meuser, Michael (Ed.): *Papers of the Essen Collegium of Gender Studies*, 2004. Vol. 2.

*Submitted 13.06.2018;
revised 18.06.2018.*

About the authors:

Irina V. Kuznetsova, Associate Professor, Department of All-humanitarian Preparation and Natural and Mathematical Education, Deputy Director of Koryazhma Branch of Northern (Arctic) Federal University (9 Lenin Avenue, Arkhangelsk Region, Koryazhma, 165651, Russia), Ph.D. (Pedagogics), i.kuznetsova2@narfu.ru

Eugeny I. Smirnov, Head of the Department of Mathematical Analysis and the Theory and Methods

of Teaching Mathematics, Yaroslavl State Pedagogical University (108/1 Respublikanskaya St., Yaroslavl, 150000, Russia), Dr. Sci. (Pedagogics), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8770-7186>, smiei@mail.ru

Ekaterina A. Blagoveshchenskaya, Head of the Department «Higher Mathematics», St. Petersburg State Transport University (29 Polytechnicheskaya St., St. Petersburg, 195251, Russia), Dr. Sci. (Mathematics), kblag2002@yahoo.com

Marina A. Struk, Assistant of Department of Informatics, Russian University of Economics (36 Stremyanny Lane, Moscow, 117997, Russia), marina15341@mail.ru

Sergey A. Tikhomirov, Associate Professor, Department of Geometry and Algebra (108/1 Respublikanskaya St., Yaroslavl, 150000, Russia), Ph.D. (Mathematics), satikhomirov@mail.ru

Contribution of the authors:

Irina V. Kuznetsova – planning and carrying out the empirical study, analysis of the obtained results, preparation of initial version of the article.

Eugeny I. Smirnov – statement of the problem, critical editing of the text, planning and carrying out the theoretical research.

Ekaterina A. Blagoveshchenskaya – planning and carrying out the theoretical research, preparation of initial version of the article.

Marina A. Struk – analysis of foreign sources, preparation of initial version of the article.

Sergey A. Tikhomirov – analysis of domestic and foreign sources, preparation of final version of the article.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378(045)

**Интеграция субъектов системы образования
как фактор повышения качества подготовки педагогических кадров**

М. Ю. Кулебякина*, **Л. П. Карпушина**
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**km_nir@mordgpi.ru*

Введение: в статье обозначена актуальность повышения качества подготовки педагогических кадров путем интеграции субъектов системы образования, что позволяет создать необходимые организационные условия для становления педагогов нового типа.

Материалы и методы: методологическим ориентирами послужили комплексный, диалектический, сравнительно-сопоставительный, логический, гипотетико-дедуктивный, статистический подходы, теоретический анализ научной литературы, обобщение, систематизация, классификация результатов исследования.

Результаты исследования: результаты исследования имеют научное и практическое значение для повышения качества подготовки педагогических кадров в контексте ФГОС ВО и Профессионального стандарта педагога путем интеграции субъектов системы образования.

Обсуждение и заключения: ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» имеет успешный опыт интеграционного взаимодействия с субъектами системы образования, что способствует повышению качества подготовки педагогических кадров. В процессе исследования были выделены следующие механизмы совершенствования качества образования: уровневая система высшего образования; междисциплинарная интеграция; система контроля качества образования; повышение квалификации педагогических работников; интеграция института в международном, общероссийском, межрегиональном и региональном образовательном пространстве. Интеграционная деятельность вуза как базового центра педагогического образования нацелена на повышение качества профессиональной подготовки кадров; изменение содержания и технологий педагогической подготовки для обеспечения реализации профессионального стандарта, новых стандартов общего, дополнительного и инклюзивного образования.

Ключевые слова: интеграция, субъекты системы образования, повышение качества подготовки, подготовка педагогических кадров.

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

Integration of the education system subjects as a factor of improving pedagogical staff quality training

M. Yu. Kulebyakina, L. P. Karpushina*

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**km_nir@mordgpi.ru*

Introduction: the article outlines the urgency of improving the quality of training pedagogical personnel by integrating the subjects of the education system, which allows creating the necessary organizational conditions for the formation of teachers of a new type.

Materials and Methods: methodological orientations were complex, dialectical, comparative-comparative, logical, hypothetical-deductive, statistical approaches, theoretical analysis of scientific literature, generalization, systematization, classification of research results.

Results: the results of the research are of scientific and practical importance for improving the quality of teacher training in the context of FSES HE and the Professional Standard of Teachers by integrating the subjects of the education system.

Discussion and Conclusions: Mordovian State Pedagogical Institute has successful experience of integration interaction with subjects of an education system that promotes improvement of quality of preparation of pedagogical staff. In the course of the research the following mechanisms of improvement of quality of education have been allocated: -level system of the higher education; cross-disciplinary integration; control system of quality of education; professional development of pedagogical workers; integration of institute in the international, all-Russian, interregional and regional educational space. Integration activity of higher education institution as basic center of pedagogical education is aimed at improvement of quality of vocational training of the staff; change of contents and technologies of pedagogical preparation for ensuring implementation of the professional standard, new standards of the general, additional and inclusive education.

Key words: integration, subjects of the education system, improving the quality of training, training of teachers.

Acknowledgement: the article is prepared with assistance of the Russian Federal Property Fund (project № 18-013-01084).

Введение

Все возрастающая роль образования в социально-экономическом развитии общества требует поиска путей обновления системы подготовки педагогических кадров. Значительный потенциал в повышении качества подготовки будущих педагогов имеет интеграция субъектов системы образования, что позволит обеспечить «максимальную концентрацию научных, обра-

зовательных, учебно-методических и материально-технических ресурсов и создать тем самым необходимые организационные условия для достижения существенного прорыва в подготовке педагогических кадров нового типа»¹ [1]. Обра-

¹ Ярмакеев И. Э. Интеграция педагогического и классического университетского образования как средство повышения качества подготовки педагогических кадров // Филология и культура. 2012. № 1. С. 278. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18871171> (дата обращения: 19.04.2018).

зовательные организации при оказании образовательных услуг вступают в многосторонние интеграционные связи, поэтому решение глобальных задач по реформированию отечественного образования целесообразно рассматривать через призму интеграции² [2].

Обзор литературы

Проблему интеграции в образовании исследовали Б. С. Гершунский, Е. В. Пустынникова, В. Н. Скворцов, Б. Н. Токуренова, И. Э. Ярмакеев и др. Интеграция проявляется в расширении и углублении научно-образовательных связей, более полном использовании ресурсов образовательных организаций³. В системе высшего образования интеграционные процессы рассматриваются, во-первых, как процесс формирования целостной совокупности компетенций выпускника⁴ [3], во-вторых, как результат, отражающий момент фиксации определенного продукта, полученного в ходе интегративного процесса⁵ [4]. К базовым основаниям проведения интеграционных процессов в высшем образовании следует отнести: мотивы, стимулы, факторы, условия. В качестве мотивов выделяются следующие: повышение уровня технического и методического оснащения; внедрение инноваций в образовательный процесс; обеспечение доступности и повышение качества образовательных услуг; сотрудничество между образовательными учреждениями и промышленными предприятиями; создание эффективных систем планирования, координирования и контроля и др. Причины интеграции заключаются в усилении экономических преимуществ, улучшении качества оказываемых услуг, проведении инновационной политики и др. Основными стимулами осуществления интеграционных процессов является расширение позиционирования на рынке образовательных услуг, что влияет на усиление конкурентных преимуществ образовательных организаций.

В интеграционные процессы активно вступают все субъекты системы образования, которые могут быть разделены на две группы.

² Пустынникова Е. В. Современные тенденции интеграционных процессов в системе высшего образования // Вестник ЮУрГУ. Серия «Экономика и менеджмент». 2017. № 3. С. 116. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-integratsionnyh> (дата обращения: 19.04.2018).

³ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. URL: <http://www.consultant.ru/document/> (дата обращения: 19.04.2018).

⁴ Стрельников П. А. Сущность и содержание интеграционных образовательных процессов // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 3. С. 169–174. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-soderzhanie-integratsionnyh-obrazovatelnyh-protsesov> (дата обращения: 19.04.2018).

⁵ Пузанкова Е. Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристика // Образование и общество. 2009. № 1. С. 9–14. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=662803> (дата обращения: 19.04.2018).

В первую группу входят государство, обучаемые, родители обучаемых; школы, техникумы; работодатели; социальные группы, получающие образование, ко второй относятся органы управления образованием, их сотрудники, преподаватели, ученые, представители творческой интеллигенции⁶ [5]. Интеграция субъектов образования осуществляется по следующим направлениям: 1) содержательное направление: межпредметная интеграция; разработка интегрированных проектов, курсов, программ; интеграция содержательных составляющих различных образовательных сфер; 2) организационно-технологическое: интегративные формы обучения и образования; интегративные технологии; 3) институциональное: внутренние и внешние связи образовательных систем; интеграция науки и образования⁷ [6].

Повышение качества подготовки педагогических работников требует многогранной интеграции всех субъектов системы образования⁸ [7]. Цель деятельности вуза в этом направлении заключается в максимальном выполнении требований субъектов системы образования к качеству подготовки будущих педагогов, которое включает содержательный аспект образования и формы его реализации. Повышение качества обучения также возможно за счет активизации познавательной деятельности студентов, их активной самостоятельной работы, совершенствования технологий и методов преподавания различных дисциплин, привлечения студентов к исследовательской деятельности и др.⁹ [8].

Таким образом, стоит отметить, что повышение качества подготовки педагогических кадров путем интеграции субъектов системы образования является актуальной и важной проблемой, которая до настоящего времени не нашла своего отражения в научных исследованиях.

Материалы и методы

Методологическими ориентирами исследования являются комплексный, диалектический, сравнительно-сопоставительный, логический, гипотетико-дедуктивный, статистический под-

⁶ Борисова Е. Р. Интересы субъектов системы высшего образования в его качестве // Гуманизация образования. 2012. № 2. С. 20–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interesy-subektov-sistemy> (дата обращения: 19.04.2018).

⁷ Скворцов В. Н. Интеграция в образовании и способы классификации интегрированных образовательных систем // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2014. № 3. С. 40. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-v-obrazovanii-i-sposoby-klassifikatsii> (дата обращения: 19.04.2018).

⁸ Соколова И. Ю., Кабанов Г. П. Качество подготовки специалистов в техническом вузе и технологии обучения : учеб. пособие для педагогов, аспирантов, магистрантов. Томск : Изд-во ТПУ, 2010. 203 с.

⁹ Регуш Л. А. Проблема развития способности прогнозирования // Личность и прогнозирование. Л. : Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1983. С. 3–13.

ходы, теоретический анализ научной литературы, обобщение, систематизация, классификация результатов исследования.

Результаты исследования

В ходе исследования обобщен опыт ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (МГПИ) в области повышения качества подготовки педагогических кадров в условиях интеграции субъектов системы образования. Среди наиболее приоритетных направлений повышения качества подготовки педагогических кадров в институте отметим следующие:

- уровневую систему высшего образования;
- междисциплинарную интеграцию (разработка интегрированных курсов, программ, интеграция содержания различных дисциплин, интегративные формы обучения, интегративные технологии);
- совершенствование системы контроля качества образования,
- повышение квалификации педагогических работников;
- интеграцию вуза в международном, общероссийском, межрегиональном и региональном образовательном пространстве, обеспечивающую расширение и углубление научно-образовательных связей, более полное использование ресурсов образовательных организаций;
- максимальную концентрацию научных, образовательных, учебно-методических и материально-технических ресурсов Мордовского базового центра педагогического образования;
- использование потенциала интеграции науки и образования, привлечение студентов и молодых преподавателей к исследовательской деятельности.

МГПИ, реализуя первое направление повышения качества подготовки педагогических кадров, *уровневую систему высшего образования*, обеспечивает потребность в кадрах для системы общего, инклюзивного, дополнительного, среднего профессионального, высшего образования. В вузе обучаются 6629 студентов. Образовательная деятельность ведется по 34 профилям подготовки бакалавриата, специалитета, магистратуры, 24 научным специальностям аспирантуры.

Второе направление повышения качества подготовки педагогических кадров связано с *междисциплинарной интеграцией*, которая состоит в «согласовании всех компонентов процесса обучения и характеризуется содержательно-технологической взаимосвязью учебных дисциплин с содержанием и технологиями профессиональной деятельности будущих

выпускников»¹⁰ [9]. Междисциплинарная интеграция проявляется на уровне разработки интегрированных курсов, программ, интеграции содержания различных дисциплин, внедрения интегративных форм обучения и технологий. Так, технологии электронного и дистанционного обучения реализуются в специально созданной информационной среде campus.mordgpi.ru. В 2017 г. коллективом вуза разработан сайт «Электронный конструктор методических пазлов», который позволяет автоматизировать составление технологических карт урока и широко используется на занятиях по методике преподавания учебных предметов. Вуз является участником проекта по формированию Национальной платформы открытого образования: в образовательный процесс внедрены онлайн-курсы «Практикум по информационным технологиям», «Информационные технологии в образовании» и др. В рамках реализации практико-ориентированного обучения в качестве баз для практической подготовки студентов эффективно используются структурные подразделения вуза: факультет среднего профессионального образования, Центр продленного дня, Республиканский научно-образовательный центр «Академия успеха», научно-практический центр «Центр художественного образования» и др. На факультете физической культуры применяется технология тестирования уровня сформированности комплексных практико-ориентированных компетенций в форме сдачи практических и методических нормативов. Технология инклюзивного образования реализуется с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья обучающихся-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Учебные занятия проводятся с использованием социально-активных и рефлексивных методов обучения, технологии социокультурной реабилитации. В учебном процессе применяются способы подачи учебной информации в доступных формах (с учетом нозологии); используются специальные приемы организации обучения (алгоритмизация учебной деятельности).

Третье направление повышения качества подготовки педагогических кадров предполагает *совершенствование системы контроля качества образования*. В вузе реализуется программа разноуровневого систематического

¹⁰ Жук О. Л. Междисциплинарная интеграция в вузе как условие повышения качества профессиональной подготовки специалистов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 17–18 апр. 2014 г. М. : РУДН, 2014. С. 76–81.

независимого мониторинга. В июне 2017 г. институт участвовал в четвертом этапе федерального эксперимента по объективной оценке знаний студентов. Эксперимент проводился по дисциплинам «Педагогика», «Логопедия», «Методика обучения и воспитания в начальной школе». Мнения преподавателей МГПИ и независимых экспертов совпали по оцениванию 92 % студентов.

Четвертое направление предусматривает *повышение квалификации педагогических кадров*. В институте реализуются 79 дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, 38 программ профессиональной переподготовки. В процессе реализации данных программ используются инновационное содержание, инновационные технологии и методы обучения (проектирование и моделирование профессиональных проблемных ситуаций, деловые игры, рефлексивные ролевые игры, планирование и решение смоделированных профессиональных задач с использованием компонентов контроля и коррекции (задачная технология) и др.), элементы дистанционного и электронного обучения посредством системы дистанционного обучения Moodle.

Пятое направление повышения качества подготовки педагогических кадров в МГПИ реализуется в процессе *интеграции вуза в международное, общероссийское, межрегиональное и региональное образовательное пространство*. Институт осуществляет сетевое взаимодействие с различными образовательными организациями, которое реализуется на четырех уровнях: международном (является членом Евразийской ассоциации педагогических вузов); общероссийском (входит в сетевое объединение «Педагогические кадры России», а также в состав Ассоциации развития педагогических университетов и институтов); межрегиональном (является исполнителем проектов в рамках модернизации педагогического образования, а также партнером ряда педагогических вузов России); региональном (в рамках проекта по развитию профессионально-педагогического кластера Республики Мордовия на базе центра педагогического образования)¹¹ [10]. Расширение и углубление научно-образовательных связей, более полное использование ресурсов образовательных организаций осуществляется благодаря сотрудничеству вуза с Московским педагогическим государственным университетом, Российским государственным педагогическим университетом имени А. И. Гер-

цена, Московским городским педагогическим университетом, Казанским (Приволжским) федеральным университетом, Северным (Арктическим) федеральным университетом имени М. В. Ломоносова, Московским государственным психолого-педагогическим университетом и др. Реализуя научный и образовательный потенциал интегративного взаимодействия, институт получил статусы федеральной инновационной площадки Министерства образования и науки Российской Федерации, инновационной площадки Российской академии образования.

Шестое направление повышения качества подготовки педагогических кадров требует *максимальной концентрации научных, образовательных, учебно-методических и материально-технических ресурсов в условиях Мордовского базового центра педагогического образования*. Так, в партнерстве с государственными научными центрами, институтами Российской академии образования на базе вуза был создан Мордовский базовый центр педагогического образования (МБЦПО). В состав МБЦПО, помимо 9 факультетов и 28 кафедр, входят 32 инновационных структурных подразделения: Технопарк социогуманитарной направленности, 2 научно-образовательных центра, 16 научно-исследовательских и научно-образовательных лабораторий, 5 научно-практических центров, Малая школьная академия, Республиканский научно-образовательный центр «Академия успеха», Центр молодежного инновационного творчества «Мир 3-D» и др. Интеграционная деятельность МБЦПО нацелена на повышение качества профессиональной подготовки в вузе; изменение содержания и технологий педагогической подготовки для обеспечения реализации профессионального стандарта, новых стандартов школьного и дошкольного образования. На базе МБЦПО преподаватели, аспиранты и студенты проводят экспериментальные научные исследования в рамках проектов по модернизации педагогического образования. Сотрудничество между образовательными организациями высшего, дошкольного, общего и дополнительного образования в рамках деятельности МБЦПО способствует практикоориентированной подготовке будущих учителей, в основе которой лежат программы встроенных рассредоточенных и долгосрочных практик, проводимых на площадках школ и детских садов. С целью оптимизации данной работы созданы стажировочные площадки для студентов, назначены кураторы от вуза и супервизоры от школ – гимназии № 19 и № 23, школ № 22, № 24 и № 28, лицея № 31 г. Саранска и ряда других образовательных организаций, в том числе специальных (коррекционных) школ.

¹¹ Кадакин В. В., Шукишина Т. И. Подготовка педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 3. С. 93–98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24103727> (дата обращения: 19.04.2018).

Профессионализации подготовки будущего педагога способствует создание сети базовых кафедр. В МГПИ функционирует инновационная модель «вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация», в структуру которой входят 8 базовых кафедр: мордовских языков (лицей № 26), педагогики и методики начального и художественного образования (гимназия № 20), лингвистики и методики обучения иностранным языкам, методики преподавания физической культуры и безопасности жизнедеятельности, естественнонаучного образования (школа № 24), методики обучения истории и праву (школа № 8), русского языка и литературы (гимназия № 29), педагогических технологий (гимназия № 19). Внедрение данной модели осуществляется по следующим направлениям: разработка основных образовательных программ направлений подготовки и их учебно-методического сопровождения; преподавание учебных дисциплин на рабочих местах образовательных организаций-партнеров; проведение совместных научных и научно-методических мероприятий по приоритетным направлениям исследований; осуществление профориентационной работы с учащимися и др.¹² [11].

В качестве седьмого направления повышения качества подготовки педагогических кадров мы рассматриваем интеграцию науки и образования, привлечение студентов и молодых преподавателей к исследовательской деятельности. Для реализации данного направления был создан Мордовский научный центр Российской академии образования (МордНЦ РАО), который определяет важнейшие направления фундаментальных и прикладных исследований по приоритетным направлениям науки. Совместные исследования в рамках направлений деятельности МордНЦ РАО осуществляются с Педагогическим институтом имени В. Г. Белинского Пензенского государственного университета, Чувашским государственным педагогическим университетом имени И. Я. Яковлева, Ульяновским государственным педагогическим университетом имени И. Н. Ульянова, Глазовским государственным педагогическим институтом имени В. Г. Короленко и др.

Таким образом, реализация интеграционной политики в МГПИ имени М. Е. Евсевьева позволила выявить и внедрить в образовательный процесс приоритетные направления повы-

шения качества подготовки педагогических кадров.

Обсуждение и заключения

В процессе исследования были выделены следующие приоритетные направления повышения качества подготовки педагогических кадров в МГПИ: уровневая система высшего образования; междисциплинарная интеграция (интегрированные курсы, программы, интеграция содержания дисциплин, интегративные формы и технологии обучения); совершенствование системы контроля качества образования; повышение квалификации педагогических работников; интеграция вуза в международном, общероссийском, межрегиональном и региональном образовательном пространстве; максимальная концентрация научных, образовательных, учебно-методических и материально-технических ресурсов Мордовского базового центра педагогического образования; использование потенциала интеграции науки и образования, привлечение студентов и молодых преподавателей к исследовательской деятельности.

Интеграционная деятельность института как базового центра педагогического образования нацелена на повышение качества профессиональной подготовки кадров с учетом требований Национальной системы учительского роста, изменение содержания и технологий педагогической подготовки для обеспечения реализации профессионального стандарта, новых стандартов общего, дополнительного и инклюзивного образования. Реализованные в МГПИ приоритетные направления повышения качества подготовки педагогических кадров могут быть использованы в новых условиях рынка труда на территории каждого субъекта Российской Федерации с целью создания региональной системы непрерывного педагогического образования.

Список использованных источников

1. Ярмакеев И. Э. Интеграция педагогического и классического университетского образования как средство повышения качества подготовки педагогических кадров // Филология и культура. 2012. № 1. С. 278–282. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=188-71171> (дата обращения: 19.04.2018).
2. Пустынникова Е. В. Современные тенденции интеграционных процессов в системе высшего образования // Вестник ЮУрГУ. Серия «Экономика и менеджмент». 2017. № 3. С. 116–125. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-tendentsii-integratsionnyh> (дата обращения: 19.04.2018).
3. Стрельников П. А. Сущность и содержание интеграционных образовательных процессов // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 3. С. 169–174. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i>

¹² Шушкина Т. И., Горшенина С. Н., Кулебякина М. Ю. Подготовка педагогических кадров в условиях реализации инновационной модели: вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 1. С. 89–93. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1560122> (дата обращения: 19.04.2018).

soderzhanie-integratsionnyh-obrazovatelnyh-protsessov (дата обращения: 19.04.2018).

4. Пузанкова Е. Н. Современная педагогическая интеграция, ее характеристика // Образование и общество. 2009. № 1. С. 9–14. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=662803> (дата обращения: 19.04.2018).

5. Борисова Е. Р. Интересы субъектов системы высшего образования в его качестве // Гуманизация образования. 2012. № 2. С. 20–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interesy-subektov-sistemy> (дата обращения: 19.04.2018).

6. Скворцов В. Н. Интеграция в образовании и способы классификации интегрированных образовательных систем // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2014. № 3. С. 40. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-v-obrazovanii-i-sposoby-klassifikatsii> (дата обращения: 19.04.2018).

7. Соколова И. Ю., Кабанов Г. П. Качество подготовки специалистов в техническом вузе и технологии обучения : учеб. пособие для педагогов, аспирантов, магистрантов. Томск : Изд-во ТПУ, 2010. 203 с.

8. Регуш Л. А. Проблема развития способности прогнозирования // Личность и прогнозирование. Л. : Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1983. С. 3–13.

9. Жук О. Л. Междисциплинарная интеграция в вузе как условие повышения качества профессиональной подготовки специалистов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф. 17–18 апр. 2014 г. М. : РУДН, 2014. С. 76–81.

10. Кадакин В. В., Шукина Т. И. Подготовка педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 3. С. 93–98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24103727> (дата обращения: 19.04.2018).

11. Шукина Т. И., Горшенина С. Н., Кулебякина М. Ю. Подготовка педагогических кадров в условиях реализации инновационной модели: вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 1. С. 89–93. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1560122> (дата обращения: 19.04.2018).

Поступила 25.05.2018;
принята к публикации 11.06.2018.

Об авторах:

Кулебякина Марина Юрьевна, начальник отдела инновационной деятельности управления научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, доцент, kulebjakina.m@mail.ru

Карпушина Лариса Павловна, профессор кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор педагогических наук, профессор, lkarpushina@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Кулебякина Марина Юрьевна – подготовка начального варианта текста; проведение исследования; оформление результатов исследования.

Карпушина Лариса Павловна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Yarmakeev I.E. Integration of pedagogical and classical university education as means of improvement of quality of training pedagogical staff. *Filologiya i kul'tura* = Philology and culture. 2012; 1: 278–282. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18871171> (accessed 19.04.2018). (In Russ.)

2. Pustynnikova E.V. Current trends of integration processes in the system of the higher education. *Vestnik YuUrGU. Seriya «E`konomika i menedzhment»* = Messenger YuUrGU. «Economy and Management series». 2017; 3: 116–125. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-integratsionnyh> (accessed 19.04.2018). (In Russ.)

3. Strel'nikov P.A. Essence and content of integration educational processes. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* = Scientific and pedagogical review. 2016; 3: 169–174. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-soderzhanie-integratsionnyh-obrazovatelnyh-protsessov> (accessed 19.04.2018). (In Russ.)

4. Puzankova E.N. Modern pedagogical integration, its characteristics. *Obrazovanie i obshchestvo* = Education and society. 2009; 1: 9–14. Available at: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=662803> (accessed 19.04.2018). (In Russ.)

5. Borisova E.R. The interests of subjects of system of the higher education in its quality. *Gumanizatsiya obrazovaniya* = Humanization of education. 2012; 2: 20–25. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/interesy-subektov-sistemy> (accessed 19.04.2018). (In Russ.)

6. Skvortsov V.N. Integration in education and ways of classification of the integrated educational systems. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina* = Bulletin of the Leningrad state university of A.S. Pushkin. 2014; 3: 40. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-v-obrazovanii-i-sposoby-klassifikatsii> (accessed 19.04.2018). (In Russ.)

7. Sokolova I.Yu., Kabanov G.P. Quality of training of experts in technical college and technology of training. Manual for teachers, graduate students, undergraduates. Tomsk, TPU publishing house. 2010. 203 p. (In Russ.).

8. Regush L.A. Problem of development of ability of forecasting. *Lichnost` i prognozirovaniye* = Personality and forecasting. Leningrad, LGPI publishing house of A.I. Herzen. 1983. P. 3–13. (In Russ.).

9. Zhuk O.L. Cross-disciplinary integration in higher education institution as a condition of improvement of quality of vocational training of experts. *Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 17–18 aprelya 2014 g.* = The higher school: experience, problems, prospects: materials Mezhdunar. scientific and practical conference 17–18 April, 2014. Moscow, RUDN, 2014. P. 76–81. (In Russ.).

10. Kadakin V.V., Shukshina T.I. Training the pedagogical staff in the conditions of network interaction of the educational organizations. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2015; 3: 93–98. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24103727> (accessed 19.04.2018). (In Russ.).

11. Shukshina T.I., Gorshenina S.N., Kulebyakina M. Yu. Training the pedagogical staff in the conditions of realization of innovative model: higher education institution – basic department – the general education or-

ganization. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2016; 1: 89–93. Available at: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1560122> (accessed 19.04.2018). (In Russ.).

*Submitted 25.05.2017;
revised 11.06.2017.*

About the authors:

Marina Yu. Kulebyakina, Head of Department of innovation management of scientific and innovation activity, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), Docent, kulebjakina.m@mail.ru

Larisa P. Karpushina, Professor, Department of music education and technique of teaching music, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), lkarpushina@yandex.ru

Contribution of the authors:

Marina Yu. Kulebyakina – preparation of initial version of the text; carrying out research; registration of results of a research.

Larisa P. Karpushina – the theoretical analysis of literature on a research problem.

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

УДК 378: 78(045)

Критическое мышление в музыкально-педагогическом образовании

И. С. Кобозева^{1*}, Н. Д. Щерботаева^{2}**

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

²РГУ «Казахский национальный университет искусств», г. Астана, Республика Казахстан

*kobozeva_i@mail.ru, **nargiza--86@mail.ru

Введение: в условиях модернизации мирового сообщества одной из главных задач современного образования является раскрытие способностей будущего специалиста для продуктивного решения личных и профессиональных проблем в практической деятельности. Исходя из этих требований, авторами сделан вывод о необходимости развития у будущих учителей музыки критического мышления в процессе организации и проведения учебного процесса в вузе. В статье рассмотрены трактовки категорий «критика», «критицизм», «мышление», определено понятие «критическое мышление» и составляющие компоненты его структуры. Рассмотрены особенности развития критического мышления будущего специалиста в условиях музыкально-педагогического образования.

Материалы и методы: исследование проводилось на основе использования теоретических методов, основным из которых является анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме; наблюдение за ходом учебного процесса.

Результаты исследования: раскрывается критический тип мышления как основа профессионализма педагога-музыканта, определяется понятие «критическое мышление», обращается внимание на субъективные психологические условия развития критического мышления у будущих специалистов. Результаты исследования могут быть использованы при формировании музыкально-образовательной политики в современном вузе.

Обсуждение и заключения: обобщенный обзор теоретического и практического материала по избранной теме свидетельствует о том, что музыкально-педагогическое образование должно быть сориентировано на подготовку специалистов, обладающих критическим стилем мышления, которое поможет им самостоятельно и творчески мыслить, сформировать такие профессиональные качества, как самостоятельность, ответственность, гибкость мышления, осведомленность; развить умения анализа получаемой информации, выделения истинного и ложного в жизни и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: критика, критицизм, мышление, критическое мышление, музыкально-педагогическое образование, развитие, студенты.

Благодарности: авторы выражают благодарность анонимному рецензенту.

Critical thinking in music and pedagogical education

I. S. Kobozeva^{a}, N. D. Scherbotaeva^{b**}*

^a*Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia*

^b*Kazakh National University of Arts, Astana, Republic of Kazakhstan*

^{*}*kobozeva_i@mail.ru, ^{**}nargiza--86@mail.ru*

Introduction: in the conditions of modernizing the world community, one of the main tasks of modern education is the disclosure of the capabilities of the future specialist for the productive solution of personal and professional problems in practical activities. Based on these requirements, the authors concluded that it is necessary for future teachers to develop critical thinking music in the process of organizing and conducting the educational process at university. The article considers the interpretations of categories «critics», «criticism», «thinking», the concept of «critical thinking» and the components of its structure are defined. Features of development of critical thinking of the future expert in the conditions of musical and pedagogical education are considered.

Materials and Methods: the study was conducted on the basis of the use of theoretical methods, the main one of which is the analysis of philosophical, psychological, pedagogical and methodological literature on the problem under study; observation of the educational process.

Results: reveals the critical type of thinking as the basis for the professionalism of the music teacher, defines the concept of «critical thinking», draws attention to the subjective psychological conditions for the development of critical thinking in future specialists. The results of the research can be used in the formation of music and educational policy in a modern university.

Discussion and Conclusions: a generalized review of theoretical and practical material on a selected topic indicates that musical and pedagogical education should be oriented towards training specialists with a critical style of thinking that will help them to think independently and creatively, form professional qualities such as independence, responsibility, flexibility of thinking, awareness; develop the skills of analyzing the information received, highlighting the true and false in life and professional activities.

Key words: critics, criticism, thinking, critical thinking, music-pedagogical education, development, students

Acknowledgments: the authors are grateful to the anonymous reviewer.

Введение

В условиях социально-экономических преобразований и жесткой конкуренции на рынке труда, происходящих в современном мире, одной из главных задач образования в высшей школе является раскрытие способностей будущего специалиста, готового к реализации профессионального, инновационного и творческого потенциала в высокотехнологичном и конкурентном мире.

Анализ качества подготовки будущих учителей музыки дает основание сделать вывод, что слабым звеном является сформированность у студентов критического мышления. На заняти-

ях преобладает информационно-репродуктивный характер учебной деятельности, в то время как современному специалисту необходимо уметь самостоятельно решать возникающие общественные, личные и профессиональные проблемы на основе их понимания, переживания, осмысления и поиска. Появляется потребность в создании условий для развития у студентов-музыкантов вузов новых профессиональных качеств, таких как самостоятельность, ответственность, гибкость мышления, осведомленность; умений анализа получаемой информации, выделения истинного и ложного и др. В связи с этими требованиями развитие критического мыш-

ления будущих специалистов в музыкально-педагогическом образовании приобретает особую популярность.

Проблема развития критического мышления личности является важной задачей современного образования. Об этом свидетельствует и ряд основополагающих документов. Так, в отчете «Новый взгляд на образование» Всемирного экономического Форума и The Boston Consulting Group (март 2015 г.) выделяются знания, умения и навыки современного специалиста, среди которых подчеркиваются критическое мышление, коммуникативные навыки, навыки работы в команде, любознательность, инициативность, настойчивость и умение решать проблемные задачи [1]. В Проекте стратегии европейской экономической комиссии ООН в сфере образования в интересах устойчивого развития (2004) [2] и в государственных стандартах образования стран Европы, реализующих Болонскую систему образования, также большое внимание уделяется развитию критического мышления у студентов. «Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу» – записано в утвержденном профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550).

Полагаем, что обозначенные характеристики деятельности успешного профессионала связаны прежде всего с критическим типом его мышления. Именно такое мышление предоставит специалисту преимущества при решении профессиональных задач: откроет возможность ставить цели деятельности, определять пути и средства их достижения, способствовать повышению информированности, а также расширению личностных и профессиональных возможностей будущего педагога, в том числе и музыканта.

Обзор литературы

Что же представляет собой понятие «критическое мышление»?

Рассмотрим его составляющие, такие как «критика», «критицизм», «мышление».

Категория «критика» изначально является одной из центральных идей философской мысли, поскольку стремление к истине, заложенное в содержании понятия «философия», означает прежде всего стремление к постижению сущно-

сти, общий критический подход к познанию всего сущего, который применим к любому объекту.

В философии категория «критика» трактуется как «оценка, способность к оценке, проверке, одна из важнейших способностей человека, предохраняющая его от последствий заблуждений и ошибок; частный случай – критика по отношению к самому себе (самокритика)»¹ [3]. И. Кант утверждал, что «критика» это «само-рефлексия разума, исследующего свои основоположения и предпосылки, проблемы и задачи и только затем приступающего к анализу внешних объектов»² [4]. Следовательно, с философской точки зрения «критика» есть *личностная позиция, характеризующаяся обоснованностью и аргументированностью в выдвигаемых суждениях*. Сказанное дополняется необходимостью факта присутствия некоего «мерила», о котором писал в своем труде о философской критике Г. Ф. В. Гегель. Философ утверждал, что в какой бы области искусства или науки ни заниматься критикой, она требует *мерила, которое независимо как от ценителя, так и от того, чье произведение оценивают, и исходит не из единичного явления или особенности субъекта, а из вечного и неизменного прообраза самой сути дела*³ [5].

В толковом словаре русского языка под редакцией Д. Н. Ушакова «мерило» – это то, что служит основанием для оценки, измерения или сравнения чего-нибудь⁴ [6]. В этом же словаре синонимом «мерила» определено понятие «критерий». В толковом словаре русского языка Д. В. Дмитриева «критерий» это «фактор, на основании которого человек судит о чем-либо или принимает решение»⁵ [7].

«Критицизм» в новой философской энциклопедии – это «философско-методологическая позиция, характеризующаяся принципиальным антидогматизмом, установкой на анализ собственных оснований мышления, на выяснение границ применимости фундаментальных поня-

¹ Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев [и др.]. М.: Сов. энциклопедия, 1983. С. 1. URL: <https://www.twirpx.com/file/821504/> (дата обращения: 07.03.2018).

² Кант И. Критика чистого разума М.: Мысль, 1994. С. 7. URL: <http://yanko.lib.ru/books/philosoph/kant=k-ch-r=ann.htm> (дата обращения: 05.03.2018).

³ Гегель Г. В. Ф. О сущности философской критики // Г. В. Ф. Гегель. Работы разных лет: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1972. С. 211–234. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000480/index.shtml> (дата обращения: 05.03.2018).

⁴ Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940. (4 т.), С. 66. URL: https://biblioclub.ru/?page=dict&dict_id=117 (дата обращения 05.03.2018).

⁵ Толковый словарь русского языка / под ред. Д. В. Дмитриева. М.: Астрель: АСТ, 2003. С. 298. URL: <https://www.twirpx.com/file/218374/> (дата обращения 05.03.2018).

тий и методов»⁶ [8]. Основоположником критицизма является И. Кант, который, отвергая догматический прием познания, брал за основу суждения метод критического философствования. Сущность этого метода, по мнению философа, состоит в исследовании приемов самого разума, в расчленении общей человеческой способности познания и в исследовании того, как далеко могут простираться его границы⁷.

Таким образом, мы определили, что составляющая «критическое» в понятии «критическое мышление» характеризует данный тип мышления обоснованностью, аргументированностью и антидогматизмом в суждениях, основывающиеся в оценке чего-либо на определенные критерии и обладающее свойством саморефлексии (как я думаю? как я мыслю?).

«Мышление» является предметом изучения многих гуманитарных наук. В философском словаре под редакцией И. Т. Фролова мышление это «активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях и т. п., связанный с решением тех или иных задач, с обобщением и способами опосредствованного познания действительности»⁸ [9]. Древнегреческий философ Аристотель полагал, что мышление дает человеку возможность наиболее глубоко и всеобъемлюще понять мир. Философ утверждал, что задача мыслящего человека заключается в максимальном обобщении знаний и движение от конкретного к абстрактному⁹ [10]. В целом философское понимание мышления базируется на диалектическом характере познания как «активного процесса отражения внешнего мира в сознании, при активной роли субъекта как социального существа в этом процессе».

В психологии мышление рассматривается как высшая форма психического отражения. Л. С. Выготский считал, что основу мыслительного акта составляют процессы анализа и синтеза, абстракции и обобщения и что специфическим содержанием мышления является понятие, основу которого составляет значение слова, являющееся основным орудием мышления. Главнейшее назначение мышления, по мнению Л. С. Выготского, «определять образ жизни и

поведения, изменять наши действия, направлять их и освободить их из-под власти конкретной ситуации»¹⁰ [11]. С. Л. Рубинштейн в своей работе «О мышлении и путях его исследования» также пишет, что «мышление» это прежде всего анализирование и синтезирование того, что выделяется анализом; это затем абстракция и обобщение, являющиеся производными от них. Психолог считает, что мыслительный акт всегда направлен на разрешение какой-либо задачи и решение проходит через несколько фаз. Начальной фазой, по его мнению, является осознание проблемной ситуации¹¹ [12].

В педагогической науке отмечается важность познавательной стороны мышления, которая заключается в активной переработке имеющейся и вновь полученной информации, осуществляемой в процессе решения проблем или открытия нового знания. В этом аспекте мышление рассматривается как «система взаимосвязанных друг с другом действий (операций), которые выполняются человеком в процессе его мыслительной деятельности». Поэтому важным педагогическим аспектом развития мышления является формирование умений работы с информацией, ее осмысление и преобразование¹² [13].

Таким образом, анализ философской, психологической и педагогической литературы показал, что категории «критика» и «мышление» перекликаются в следующих аспектах:

- это процесс познания, отличающийся обоснованностью, аргументированностью (в понятиях, суждениях, теориях);
- личностное суждение – неподчинение в суждениях установленным догмам;
- процесс, требующий саморефлексии и саморегуляции – оценка, регулирование собственной мыслительной деятельности.

Джуди А. Браус и Дэвид Вуд определяют критическое мышление как «разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать»¹³ [14]. В подтверждение сказанному, назовем характеристики критического мышления, выделенными Б. Расселом, определившим их как «ряд навы-

⁶ Новая философская энциклопедия / Институт философии РАН; Национальный общественно-научный фонд; предс. научно-ред. сов. В. С. Степин. М.: Мысль, 2010. С. 63. URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/library/collection/newphilenc/page/about> (дата обращения 07.03.2018).

⁷ Кант И. Критика чистого разума М.: Мысль, 1994. 591 с. URL: <http://yanko.lib.ru/books/philosoph/kant=k-ch-r=ann.htm> (дата обращения: 05.03.2018).

⁸ Философский словарь / А. И. Абрамов и др.; под ред. И. Т. Фролова. М.: Республика, 2001. С. 312. URL: http://nlr.ru/res/inv/guideseria/filosofia/record_full.php?record_ID=31&rid=5448 (дата обращения: 07.03.2018).

⁹ Аристотель. Аналитики первая и вторая. М.: Госполитиздат, 1952. С. 11.

¹⁰ Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. С. 52.

¹¹ Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во Академии наук СССР. С. 26 URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/institut_p/nauchnye_s/sergej_leo/o_myshleni.html (дата обращения: 14.03.2018).

¹² Радугина А. Л. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов. М.: Центр, 2002. С. 49.

¹³ Braus J A. and Wood D. Environmental education in the schools – Creating a program that works! // Information Collection & Exchange Washington. 1993. P. 43. URL: https://files.peacecorps.gov/multimedia/pdf/library/M0044_EnvironmentalEducation_in_the_Schools.pdf (дата обращения: 09.03.2018).

ков мышления»: фокусирующие навыки, навыки сбора информации, навыки запоминания, навыки организации, навыки анализа, навыки генерирования¹⁴ [15].

В определении понятия «критическое мышление» важно учитывать выделенные П. П. Блонским признаки мышления: умение аргументированно опровергать страдающие недочетами доказательства и умение контролировать правильность выдвигаемых собственных суждений¹⁵ [16].

На наш взгляд, содержание понятия «критическое мышление» наиболее полно раскрывается в докладе «The Delphi Report» американского психолога Питера Фасионе, опубликованном в США в 1990 г. В докладе сказано, что «критическое мышление» это «целенаправленная, саморегулирующаяся система суждений, используемых для интерпретации, анализа, оценки и формулирования выводов, а также для объяснения доказательных, концептуальных, методологических, критериологических или контекстуальных рассуждений, на которых сама система суждений основана». Руководствуясь данным определением, автор делает вывод, что «идеальный критический мыслитель» должен быть хорошо информированным, непредубежденным, гибким, справедливым в оценках, рассудительным при принятии решений, готовым пересмотреть свою точку зрения, иметь четкое представление о предмете, спокойным в сложных ситуациях, упорным в поисках нужной информации, разумным в выборе критериев, нацеленным на познание и получение результатов, которые настолько точны, насколько этого требуют обстоятельства и предмет исследования¹⁶ [17].

Вышеописанные трактовки определения «критическое мышление» можно дополнить отмеченными А. Кроуфордом, В. Саулом, С. Метьюзом и Д. Макинстером характеристиками такого типа мышления, заключающимися в следующем: обдумывание того, каким образом мы приходим к нашим собственным решениям или решаем задачи, проблемы; сознательная направленность на определенную цель; опора на логи-

ку, надежную и достоверную информацию, которая собирается из многих источников¹⁷ [18].

Сообразно вышеперечисленному, можно с уверенностью определить, что «критическое мышление» есть многогранное понятие, тесно перекликающееся с понятиями «познание», «суждение», «анализ», «оценка», «саморефлексия».

Изучение философской, психологической, педагогической литературы дает нам основания под **критическим мышлением** понимать *процесс активного познания для выстраивания личностной системы суждений с целью дальнейшего совершенствования своей деятельности. В число основных для критического мышления умений включить такие умения, как анализ, оценка и умозаключение.*

На основании вышеизложенного мы выделяем в структуре критического мышления следующие компоненты: 1 – самостоятельность мышления; 2 – целенаправленность мышления; 3 – аргументированность в суждениях; 4 – любознательность; 5 – ответственность; 6 – организованность; 7 – продуктивность в решении проблемных ситуаций; 8 – креативность мышления; 9 – рефлексия и саморефлексия; 10 – саморегуляция.

Выделенные нами компоненты критического мышления можно дополнить следующими качествами личности, определенными американским психологом Дайаной Халперн в книге «Психология критического мышления»: контролируемость, целенаправленность, готовность к планированию, гибкость, настойчивость, готовность исправлять ошибки, осознание, поиск компромиссных решений¹⁸ [19].

Содержание и структура критического мышления педагога-музыканта нам представляется совокупностью *личностного, когнитивного, мотивационного, творческого, волевого* компонентов, обеспечивающих готовность к профессиональной деятельности на основе специальных знаний, развитых критических умений и навыков и сформированности высокого уровня профессиональной компетенции личности.

В целом можно констатировать, что критическое мышление представляет собой одну из множества тесно связанных форм мышления, которое должно быть развито у педагога-музыканта, наряду, например, с креативным мышлением.

¹⁴ Рассел Б. Искусство мыслить. М. : Идея-Пресс: Дом интеллектуал. кн., 1999. С. 65. URL: https://www.academia.edu/28147889/%D0%98%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE_%D0%BC%D1%8B%D1%81%D0%BB%D0%B8%D1%82%D1%8C_%D0%A0%D0%B0%D1%81%D1%81%D0%B5%D0%BB_%D0%91_1999_.pdf (дата обращения: 17.03.2018).

¹⁵ Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. С. 114. URL: http://elibrary.gnpbu.ru/text/blonsky_izbrannye-proizvedeniya_1961/fs,1/ (дата обращения: 16.03.2018).

¹⁶ Facione P. The Delphi Report, Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction, 1990. P. 6. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED315423> (дата обращения: 12.03.2018).

¹⁷ Crawford A., Saul W., Mathews S., & Makinster J. Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classrooms. New York : The International Debate Education Association, 2005. P. 4–6.

¹⁸ Халперн Д. Психология критического мышления. СПб. : Питер, 2000. С. 52. URL: https://stavroskrest.ru/sites/default/files/books/halpern_psihol_krit_mislen.doc (дата обращения: 15.03.2018).

Материалы и методы

В качестве методологической базы были использованы логические методы анализа понятий, а также аналитико-синтетическое изучение философской, психологической, педагогической литературы. Исследование было проведено на базе Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (Россия, г. Саранск) и Казахского национального университета искусств (Республика Казахстан, г. Астана).

Результаты исследования

Развитие критического мышления студентов в процессе музыкально-педагогического образования, направленного на профессиональное совершенствование специалиста, является социальным заказом, который общество обращает к образованию как одному из значимых социально-культурных институтов, фактором, определяющим дальнейшее поступательное развитие современного общества. Это позволяет рассматривать развитие критического мышления у будущих педагогов как неотъемлемый компонент музыкально-образовательного процесса.

В настоящее время педагогической наукой актуализирована проблема повышения уровня умений студентов в получении знаний, участия в совместном принятии решений, развития логики аргументации, доказательства. Именно данные составляющие становления и развития критического мышления обучающегося являют собой технологию проблемного обучения. Неоспоримо в данном контексте высказывание американского ученого Д. Клустера, который полагает, что критическое мышление есть мышление самостоятельное, и развитие его должно начинаться с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить, аргументируя собственные действия в поиске решения этих проблем¹⁹ [21]. Данной точки зрения придерживается и Дж. Дьюи, который считает, что критическое мышление у обучающихся формируется при столкновении с определенной проблемой²⁰.

Следовательно, процесс развития критического мышления студента-музыканта, имея индивидуальный характер, должен основываться на самообразовании и самовоспитании в ходе проблемного, смысло-поискового обучения. Это требует изменения в подходах к процессу обучения, поиска более эффективных путей формирования критического мышления, оценки причин и смыслов происходящего.

¹⁹ Клустер Д. «Что такое критическое мышление?» // Русский язык. 2002. № 29. С. 6.

²⁰ Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М. : Лабиринт, 1999. С. 86. URL: <http://rema44.ru/resurs/conspcts/DEWEY/HOWWETH3.RTF> (дата обращения: 06.03.2018).

Известно, что условия совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей музыки в вузе «формируются за счет расширения сферы нетрадиционного по характеру творческого освоения личностью избранной педагогической профессии и специальности»²¹ [22]. Вуз в данном случае призван заложить основы такой работы, в ходе которой «формируются компетенции и развиваются творческие качества студентов, формируется их интерес к процессу обучения и будущей профессиональной деятельности», расширяются мыслительные навыки студентов для эффективного решения личных и профессиональных проблем²² [23].

На наш взгляд, в решении проблемы развития критического мышления личности в практике музыкально-педагогического образования актуальным стало бы внедрение идеи М. Липмана, который предлагает переориентировать учебный процесс со стандартной парадигмы передачи готовых знаний на рефлексивную парадигму критической практики, что, по мнению автора, есть «основа для создания более совершенной практики, а последняя, в свою очередь, будет возбуждать дальнейшую рефлексивную и последующую коррекцию практики»²³ [24]. И. А. Мороченкова в своем диссертационном исследовании «Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза» также отмечает значимость применения рефлексивного подхода в процессе образования будущих специалистов²⁴ [25].

В процессе такой практики личность осуществляет критическое осмысление практической деятельности в следующих алгоритмах действий [24]: 1) критика практики своих коллег; 2) самокритика; 3) коррекция практики других; 4) самокоррекция.

Развитие «критического мышления» будущего специалиста в любом образовательном процессе закономерно подразумевает не только знание признаков самого типа мышления, но и технологий его развития. Применение таких технологий в образовательной среде обусловлено характерными особенностями этого типа мыш-

²¹ Кобозева И. С., Миронова М. П. Коммуникация как технология нового формата подготовки педагога-музыканта // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 1 (25). С. 49.

²² Шукшина Т. И., Замкин П. В. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 2 (10). С. 13.

²³ Lipman M. Critical thinking: What can it be? Institute of Critical Thinking. Resource Publication, 1988. Series 1. № 1. P. 39. URL: [http://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnjsjt1aadkpozsj\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=278906](http://www.scirp.org/(S(351jmbntvnjsjt1aadkpozsj))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=278906)

²⁴ Мороченкова И. А. Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук, Оренбург, 2004, С. 26.

ления. Так, О. С. Игнатьева и О. В. Лешер выделяют следующие особенности²⁵ [26]:

– технология развития критического мышления имеет научную концептуальную основу, которая важна как при организации поиска информации в сети Интернет, так и при обработке информации иного потока – в обучении чтению учебного и научного текста на занятиях в интернет-классах;

– стадии технологии развития критического мышления, включающие вызов, осмысление, рефлексию, соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности;

– проведение стадии рефлексии при использовании данной технологии способствует процессу присвоения знаний;

– технология развития критического мышления, используемая в учебном процессе, предлагает четкую канву занятия, организуя процесс обучения наиболее эффективно.

Впервые технологии развития критического мышления были разработаны американскими педагогами-исследователя Ч. Темпл, К. Мередит, Дж. Стилл в рамках Международного образовательного проекта «RWCT» («Развитие критического мышления через чтение и письмо»)²⁶ [27]. Похожий проект был разработан и российскими педагогами-исследователями С. И. Заир-Бек и И. В. Муштавинской, представившими образовательную технологию развития критического мышления. Мы полагаем, что применение этих технологий оптимально и в процессе подготовки специалиста в области музыкально-педагогического образования, так как включает в себя логическую и методическую структуру занятий, состоящую из трех важных этапов [28]: побуждение к активной учебной деятельности; осмысление новых знаний, поиск ответов из опыта собственных знаний; этап размышления – рефлексия. При этом, разделяя точку зрения Е. А. Столбниковой, считаем, что процесс развития критического мышления будущих педагогов-музыкантов должен опираться на личностно-ориентированный, системный, синергетический и культуросообразный подходы²⁷ [29].

²⁵ Игнатьева О. С., Лешер О. В. Технология развития критического мышления в образовательной среде вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 10. С. 27. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-v-obrazovatelnoy-srede-vuza> (accessed 21.03.2018).

²⁶ Temple C., Steele J, Meredith K. RWCT Project: Reading, Writing, & Discussion in Every Discipline // International Reading Association for the RWCT Project, Washington, 1996, P. 1. URL: <http://www.criticalthinkinginternational.org/2011-09-08-05-01-17/1-charles-temple-phd> (дата обращения: 21.03.2018).

²⁷ Столбникова Е. А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Таганрог : Изд-во Кучма, 2006. С. 102.

Обсуждение и заключения

В результате проведенного анализа научно-методической и учебной литературы по исследуемой проблеме нами было определено, что «критическое мышление» – это процесс активного познания для выстраивания личностной системы суждений с целью дальнейшего совершенствования своей деятельности. В структуре критического мышления мы выделяем следующие компоненты: 1. Самостоятельность мышления; 2. Целенаправленность мышления; 3. Аргументированность в суждениях; 4. Любознательность; 5. Ответственность; 6. Организованность; 7. Продуктивность в решении проблемных ситуаций; 8. Креативность мышления; 9. Рефлексия и саморефлексия; 10. Саморегуляция.

Результаты исследования свидетельствуют об интересе научной общественности к проблемам развития критического мышления в условиях современного образования. Как показала наша практическая деятельность, в целях развития критического мышления у будущих педагогов-музыкантов необходимо использовать и образовательную технологию, и медиатеchnологию. В процессе такой практики личность осуществляет критическое осмысление практической деятельности посредством критики практики своих коллег, самокритики, коррекции практики других и самокоррекции. Можно с уверенностью утверждать, что данные технологии представляют из себя эффективные средства, которые при правильном применении побуждают обучаемых к активному познанию, творческому поиску новых знаний, стимулируют мотивацию обучения с целью дальнейшего совершенствования своей профессиональной деятельности.

Данные выводы позволили сформулировать ряд практических рекомендаций по развитию критического мышления у студентов в процессе музыкально-педагогического образования:

1. Признать формирование критического мышления будущих педагогов-музыкантов неотъемлемым компонентом учебно-воспитательного процесса в образовательном пространстве современного вуза.

2. В образовательном пространстве современного вуза создать условия для формирования критического мышления будущих педагогов-музыкантов.

3. Определить современные подходы, отвечающие требованиям времени и направленные на формирование критического мышления будущих педагогов-музыкантов.

4. На основе современных подходов разработать и реализовать в естественных условиях музыкально-образовательного процесса технологию формирования критического мышления будущих педагогов.

Проведенное исследование открывает путь к разрешению вопросов взаимосвязи критического мышления и музыкально-педагогической культуры студентов, их самореализации в профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. New Vision for Education: Chapter 1: The skills needed in the 21st century // World Economic Forum report. 2015. P. 4. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf (дата обращения: 05.03.2018).
2. Экономический и Социальный Совет Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития. 2005. № 2 (5). С. 33. URL: https://www.unecsc.org/fileadmin/DAM/env/esd/6thMeetSC/Learning%20for%20the%20Future_%20Competences%20for%20Educators%20in%20ESD/ECE_CEP_AC13_2011_6%20COMPETENCES%20RU.pdf (дата обращения: 05.03.2018).
3. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев [и др.]. М. : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/821504/> (дата обращения: 07.03.2018).
4. Кант И. Критика чистого разума. М. : Мысль, 1994. 591 с. URL: <http://yanko.lib.ru/books/philosoph/kant=k-ch-r=ann.htm> (дата обращения: 05.03.2018).
5. Гегель Г. В. Ф. О сущности философской критики // Г. В. Ф. Гегель Работы разных лет : в 2 т. Т. 1. М. : Мысль, 1972. С. 211–269. URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000480/index.shtml> (дата обращения: 05.03.2018).
6. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. М. : Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940. (4 т.). 66 с. URL: https://biblioclub.ru/?page=dict&dict_id=117 (дата обращения: 05.03.2018).
7. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. В. Дмитриева. М. : Астрель: АСТ, 2003. 1578 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/218374/> (дата обращения: 05.03.2018).
8. Новая философская энциклопедия / Институт философии РАН ; Национальный общественно-научный фонд ; предс. научно-ред. сов. В. С. Степин. М. : Мысль, 2010. URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/library/collection/newphilenc/page/about> (дата обращения: 07.03.2018).
9. Философский словарь / А. И. Абрамов и др. ; под ред. И. Т. Фролова. М. : Республика, 2001. 719 с. URL: http://nlr.ru/res/inv/guideseria/filosofia/record_full.php?record_ID=31&rid=5448 (дата обращения: 07.03.2018).
10. Аристотель. Аналитики первая и вторая. М. : Госполитиздат, 1952. 489 с.
11. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.
12. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М. : Изд-во Академии наук СССР, 1958. 145 с. URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/institut_p/nauchnye_s/sergej_leo/o_myshleni.html (дата обращения: 14.03.2018).
13. Радугина А. Л. Психология и педагогика : учеб. пособие для вузов. М. : Центр, 2002. 256 с.
14. Braus J. A. and Wood D. Environmental education in the schools – Creating a program that works! // Information Collection & Exchange Washington. 1993. 499 p. URL: https://files.peacecorps.gov/multimedia/pdf/library/M0044_EnvironmentalEducation_in_the_Schools.pdf (дата обращения: 09.03.2018).
15. Рассел Б. Искусство мыслить. М. : Идея-Пресс: Дом интеллектуал. кн., 1999. 240 с. URL: https://www.academia.edu/28147889/%D0%98%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%81%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE_%D0%BC%D1%8B%D1%81%D0%BB%D0%B8%D1%82%D1%8C_%D0%A0%D0%B0%D1%81%D1%81%D0%B5%D0%BB_%D0%91_1999_.pdf (дата обращения: 17.03.2018).
16. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. М. : Изд-во: Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 695 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/blonsky_izbrannye-proizvedeniya_1961/fs,1/ (дата обращения: 16.03.2018).
17. Facione P. The Delphi Report, Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction, 1990. 6 p. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED315423> (дата обращения: 12.03.2018).
18. Crawford A., Saul W., Mathews S., & Makinster J. Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classrooms. New York : The International Debate Education Association, 2005. 242 p.
19. Халперн Д. Психология критического мышления. Спб. : Питер, 2000. 388 с. URL: https://stavroskrest.ru/sites/default/files/files/books/halpern_psihol_krit_mislen.doc (дата обращения: 15.03.2018).
20. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М. : Лабиринт, 1999. 192 с. URL: <http://rema44.ru/resurs/conspcts/DEWEY/HOWWETH3.RTF> (дата обращения: 06.03.2018).
21. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Русский язык. 2002. № 29. С. 6–8.
22. Кобозева И. С., Миронова М. П. Коммуникация как технология нового формата подготовки педагога-музыканта // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 1 (25). С. 47–52.
23. Шукина Т. И., Замкин П. В. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 2 (10). С. 13–18.
24. Lipman M. Critical thinking: What can it be? Institute of Critical Thinking. Resource Publication, 1988. Series 1. № 1. pp. 38–43. URL: [http://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=278906](http://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=278906).

25. Мороченкова И. А. Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург. 2004. 26 с.

26. Игнатьева О. С., Лешер О. В. Технология развития критического мышления в образовательной среде вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 10. С. 25–30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-v-obrazovatelnoy-srede-vuza> (дата обращения: 21.03.2018).

27. Temple C., Steele J., Meredith K. RWCT Project: Reading, Writing, & Discussion in Every Discipline // International Reading Association for the RWCT Project, Washington, 1996. P. 1. URL: <http://www.criticalthinkinginternational.org/2011-09-08-05-01-17/1-charles-temple-phd> (дата обращения: 21.03.2018).

28. Заур-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. 2-е изд., дораб. М., 2011. 223 с.

29. Столбникова Е. А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Таганрог : Изд-во Кучма, 2006. 160 с.

Поступила 13.06.2018;

принята к публикации 29.06.2018.

Об авторах:

Кобозева Инна Сергеевна, профессор кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор педагогических наук, kobozeva_i@mail.ru

Щерботаева Наргиза Джумабековна, докторант Ph.D. специальности 6D010600 «Музыкальное образование» РГУ «Казахский национальный университет искусств» (010000, Республика Казахстан, г. Астана, пр. Тауелсіздік, 50), nargiza--86@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Кобозева Инна Сергеевна – научное руководство, определение замысла статьи, критический анализ и доработка текста.

Щерботаева Наргиза Джумабековна – сбор литературных данных по проблеме исследования, подготовка первоначального варианта текста статьи, компьютерная работа с текстом.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. New Vision for Education: Chapter 1: The skills needed in the 21st century. *World Economic Forum report*. 2015. 4 p. Available at: <http://www3.weforum.org/>

[docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf](#) (accessed 05.03.2018).

2. Economic and Social Council UNECE Strategy for Education for Sustainable Development. 2005; 2 (5): 33. Available at: https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/6thMeetSC/Learning%20for%20the%20Future_%20Competences%20for%20Educators%20in%20ESD/ECE_CEP_AC13_2011_6%20COMPETENCES%20RU.pdf (accessed 05.03.2018). (In Russ.).

3. Philosophical Encyclopedic Dictionary. Ed. by L.I. Il'icheva, P.N. Fedoseeva [etc.]. Moscow, Soviet Encyclopedia, 1983. 840 p. Available at: <https://www.twirpx.com/file/821504/> (accessed 07.03.2018). (In Russ.).

4. Kant I. Critics of Pure Mind. Moscow, Mysl, 1994. 591 p. Available at: <http://yanko.lib.ru/books/philosoph/kant=k-ch-r=ann.htm> (accessed 05.03.2018). (In Russ.).

5. Hegel G.V.F. On the essence of philosophical criticism. *Raboty raznyh let = Works of different years*. In two volumes. T. 1. Moscow, Mysl', 1972. P. 211–269. Available at: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000480/index.shtml> (accessed 05.03.2018). (In Russ.).

6. Dictionary of the Russian language. Ed. by D.N. Ushakov. Moscow, Gos. in-t "Soviet encycl."; OGIZ; Gos. publishing house inostr. and nat. words., 1935–1940. (4 t.). 66 p. Available at: https://biblioclub.ru/?page=dict&dict_id=117 (accessed 05.03.2018). (In Russ.).

7. Dictionary of the Russian language. Ed. by D.V. Dmitriev. Moscow, Astrel: ACT, 2003, 1578 p. Available at: <https://www.twirpx.com/file/218374/> (accessed 05.03.2018). (In Russ.).

8. New Philosophical Encyclopedia. Institute of Philosophy, RAS; National Social Science Foundation; Prev. scientific-ed. owls. V.S. Stepin. Moscow, Mysl'. 2010. Available at: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/library/collection/newphilenc/page/about> (accessed 07.03.2018). (In Russ.).

9. Philosophical Dictionary. Ed. A.I. Abramov and others; Ed. I.T. Frolov. Moscow, Republic, 2001. 719 p. Available at: http://nlr.ru/res/inv/guideseria/filosofia/record_fullphp?record_ID=31&rid=5448 (accessed 07.03.2018). (In Russ.).

10. Aristotle. Analysts are the first and second. Moscow, Gospolitizdat, 1952. 489 p. (In Russ.).

11. Vygotsky L.S. Thinking and Speech. Moscow, Labyrint, 1999. 352 p. (In Russ.).

12. Rubinshtein S.L. On thinking and the ways of its investigation. Moscow, Academy of Sciences of the USSR Publ., 1958. 145 p. Available at: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/institut_p/nauchnye_s/sergej_leo/o_myshleni.html (accessed 14.03.2018). (In Russ.).

13. Radugina A.L. Psychology and Pedagogy. Moscow, Centr, 2002. 256 p. (In Russ.).

14. Braus J. A., Wood D. Environmental education in the schools – Creating a program that works! Information Collection & Exchange Washington. 1993. 499 p. Available at: <https://files.peacecorps.gov/multimedia/>

pdf/library/M0044_Environmental_Education_in_the_Schools.pdf (accessed 09.03.2018).

15. Russell B. Art of Thinking. M.: Idea-Press: The house is an intellectual. Prince., 1999. 240 p. Available at: https://www.academia.edu/28147889/%D0%98%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%81%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE_%D0%BC%D1%8B%D1%81%D0%BB%D0%B8%D1%82%D1%8C_%D0%A0%D0%B0%D1%81%D1%81%D0%B5%D0%BB_%D0%91_1999_.pdf (accessed 17.03.2018).

16. Blonskiy P.P. Selected Pedagogical Works. Moscow, Acad. Ped. Sciences of the RSFSR Publ., 1961. 695. p. Available at: http://elib.gnpbu.ru/text/blonsky_izbrannye-proizvedeniya_1961/fs,1/ (accessed 16.03.2018). (In Russ.).

17. Facione P. Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. The Delphi Report, 1990. 6 p. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED315423> (accessed 12.03.2018).

18. Crawford A., Saul W., Mathews S. & Makinster J. Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classrooms. New York, The International Debate Education Association, 2005. 242 p.

19. Halpern D. Psychology of critical thinking. St. Petersburg, Peter: 2000. 388 p. Available at: https://stavroskrest.ru/sites/default/files/files/books/halpern_psihol_krit_mislen.doc (accessed 15.03.2018).

20. Dewey J. Psychology and the pedagogy of thinking. Moscow, Labirint, 1999. 192 p.. Available at: <http://rema44.ru/resurs/conspts/DEWEY/HOWWETH3.RTF> (accessed 06.03.2018).

21. Cluster D. What is critical thinking? *Russkij yazyk* = Russian language. 2002; 29: 6–8.

22. Kobozeva I.S., Mironova M.P. Communication as a technology of a new format for the training a music teacher. *Gumanitarnyye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016; 1 (25): 47–52. (In Russ.).

23. Shukshina T.I., Zamkin P.V. The development of the system of research activities in the pedagogical university. *Gumanitarnyye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2012; 2 (10): 13–18. (In Russ.).

24. Lipman M. Critical thinking: What can it be? Institute of Critical Thinking. Resource Publication, 1988; 1: 38–43.

25. Morochenkova I.A. Technology development of critical thinking in the educational environment of the university: the author's abstract. dis. ... cand. of ped. sciences, Orenburg, 2004. 26 p. (In Russ.).

26. Ignatyeva O.S., Leshch O.V. Technology of development of critical thinking in the educational environment of the university. *Vestnic Chelyabinskogo Gosudarstvennogo Universiteta* = Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University 2017; 10: 25–30. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-v-obrazovatelnoy-srede-vuza> (accessed 21.03.2018). (In Russ.).

27. Temple C., Steele J., Meredith K. R. WCT Project: Reading, Writing, & Discussion in Every Discipline. *International Reading Association for the RWCT Project*. Washington, 1996, 1 p. Available at: <http://www.criticalthinkinginternational.org/2011-09-08-05-01-17/1-charles-temple-phd> (accessed 21.03.2018).

28. Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V. Development of critical thinking on the lesson, 2nd ed., finished. M.: 2011. 223 p. Available at: <http://www.alleng.ru/d/schexam/schexam028.htm> (accessed 22.03.2018). (In Russ.).

29. Stolbnikova E.A. Development of critical thinking of students of a pedagogical university in the process of media education (on the material of advertising). Taganrog, Kuchma Publishing House, 2006. 160 p. Available at: <https://www.twirpx.com/file/545762/> (accessed 20.03.2018). (In Russ.).

*Submitted 13.06.2018;
revised 29.06.2018.*

About the authors:

Inna S. Kobozeva, Professor, Department of Music education and methodology of music teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), kobozeva_i@mail.ru

Nargiza J. Scherbotayeva, Ph.D. student of 6D010600 «Music education» speciality of Kazakh National university of Arts (50 Tauelsizdik St, Astana, 010000, Kazakhstan, nargiza--86@mail.ru)

Contribution of the authors:

Inna S. Kobozeva – scientific guidance, definition of the idea of the article, critical analysis and revision of the text.

Nargiza J. Scherbotayeva – collection of literary data on the research problem, preparation of the original version of the text of the article, computer work with the text.

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

УДК 37.016: 811.161.1(045)

Технологическая карта как одна из современных форм проектирования урока русского языка в начальной школе

С. И. Люгзаева

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

Введение: в статье рассматриваются проблемы, связанные с составлением технологической карты урока русского языка. В качестве одного из путей решения их предлагается «Электронный конструктор методических пазлов».

Материалы и методы: для облегчения работы учителя по проектированию технологических карт урока был разработан электронный конструктор, основанный на использовании методов и приемов обучения, а также на связанных с ними универсальных учебных действиях.

Результаты исследования: рассматривается поэтапное построение технологической карты урока русского языка для третьего класса.

Обсуждение и заключения: при использовании учителем электронного конструктора для составления технологической карты урока достигается единый вид оформления: четкая структурированность; разнообразие методов и приемов обучения, соотнесенных с формой организации деятельности учащихся на уроке, с этапом и типом урока; рациональный набор универсальных учебных действий, целесообразных для формирования и развития на данном этапе обучения.

Ключевые слова: электронный конструктор, технологическая карта урока, методы обучения, универсальные учебные действия, тип урока, этап урока, форма организации деятельности учащихся на уроке.

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 и внедрение новых форм методической подготовки будущих учителей начальных классов с учетом новых технологий».

A technological map as one of the modern forms of designing a Russian language lesson at primary school

S. I. Lyugzaeva

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

Introduction: in the article the problems connected with drawing up of the technological map of the lesson of the Russian language are considered. As one of the ways to solve them, the «Electronic Designer of Methodical Puzzles» is proposed.

Materials and Methods: to facilitate the work of the teacher on the design of technological maps of the lesson, an electronic constructor was developed based on the use of methods and techniques of training, as well as on the associated universal educational activities.

Results: a step-by-step construction of the technological map of the Russian language lesson for the third grade is considered.

Discussion and Conclusions: when a teacher uses an electronic constructor to compile a technological map of the lesson, a uniform design is achieved; readable structuredness; a variety of methods and techniques of teaching, correlated with the form of organization of activities of students on the lesson, with the stage and type of the lesson; a rational set of universal training activities, suitable for the formation and development of this stage of training.

Key words: electronic constructor, technological map of the lesson, teaching method, universal learning activities, type of lesson, stage of the lesson, form of organization of pupils in the classroom.

Acknowledgements: the study was performed under a grant to conduct scientific research on priority areas of scientific activities of universities-partners in networking (Chuvash state pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev and Mordovian State Pedagogical Institute) on the theme «Development and introduction of new forms of methodical training of future primary school teachers taking into account new technologies».

Введение

В настоящее время для успешной работы в условиях лично-ориентированного обучения у учителя должны быть сформированы ряд профессиональных умений, в частности, умения по проектированию уроков, направленных на достижение планируемых результатов ФГОС НОО и реализацию деятельностного подхода. В связи с этим происходит усиление практического аспекта подготовки школьников за счет интеграции процессов формирования теоретических знаний и развития практических умений, что, безусловно, должно повысить качество приобретаемых учащимися знаний.

На сегодняшний день существуют разные подходы, варианты к проектированию уроков русского языка. Однако какой бы вариант не выбрал учитель, результатом должна стать готовность детей к овладению современными средствами информации и способность актуализации их для самостоятельного постижения знаний в дальнейшем.

Обзор литературы

Анализ научной литературы свидетельствует об активизации научных поисков в области подготовки учителя начальных классов к организации современного урока. К рассматриваемой проблеме обращены исследования в различных областях, и анализу подвержены различные ее аспекты. Существует ряд исследований, посвященных проектированию урока с позиций системно-деятельностного подхода (А. Г. Асмолов, В. Д. Шадриков, Н. А. Берштейн, А. Н. Леонтьев и др.), созданию и внедрению программ, технологий и методик обучения русскому языку в школе. Интерес с точки зрения реализации идей ФГОС НОО в школьной практике представляют исследования Т. И. Шукшиной, С. Н. Горшениной и др. Практические рекомендации по проектированию уроков в начальной школе содержатся в публикациях Н. В. Кузнецовой [1], С. В. Масловой [2], О. И. Чирановой [3], С. И. Люгзаевой [4] и др. Сущность технологического подхода в образовании, модели формирования технологической компетентности будущих учителей в условиях интеграции, знания современных педагогических технологий рассматриваются в работах С. Н. Горшениной, Н. А. Маринкиной и др. [5]. Однако, несмотря на разные точки зрения, основной формой учебно-воспитательного процесса остается урок, обеспечивающий развитие личности школьника.

Материалы и методы

Совершенствование системы начального образования направлено на решение ряда важнейших задач, среди которых особо следует выделить создание прочного фундамента для последующего обучения, что предполагает не

только освоение младшими школьниками системы базовых знаний и умений, но и, прежде всего, их успешное включение в учебную деятельность. От уровня сформированности метапредметных универсальных учебных действий младших школьников во многом зависит успешность решения вышеназванных задач. Отсюда возникает потребность определить такие условия и формы обучения, которые предполагают активную позицию ребенка в решении учебных задач, что ведет к формированию умения учиться. Деятельность учителя на уроке состоит в отборе и применении форм, соответствующих реальным целям и задачам учебно-воспитательного процесса. В связи с этим для учителя начальных классов становится актуальным умение планировать и организовывать урок таким образом, чтобы достичь осознанного усвоения результатов обучения.

Целью автора данной статьи является выявление роли технологической карты как одной из значимых форм проектирования урока русского языка в начальной школе.

Безусловно, определенные трудности при составлении технологической карты урока возникают из-за разных подходов к их составлению, а также конкретизацией содержания этапов своей деятельности и деятельности обучающихся на каждом этапе. На сегодняшний день существует большое разнообразие предлагаемых как учеными-теоретиками, так и учителями-практиками вариантов технологических карт, что свидетельствует об отсутствии единых взглядов на определение данного понятия, его содержание, форму. Результаты исследования по данной проблеме позволяют констатировать, что единой формы технологических карт урока не существует. Большинство ученых рассматривают технологическую карту как особый структурированно-организованный по определенным этапам учебный процесс, как «...способ графического проектирования урока, таблица, позволяющая структурировать урок по выбранным учителем параметрам. Такими параметрами могут быть этапы урока, его цели, содержание учебного материала, методы и приемы организации учебной деятельности обучающихся. Обязательным свойством технологической карты является отражение взаимодействия деятельности учителя и учащихся»¹. Несмотря на отсутствие единых подходов к структуре, содержанию технологической карты при проектировании урока исследователи отмечают такие ее характерные черты, как структурированность, интерактивность, алгоритмичность при работе с информацией, обоб-

¹ Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя / А. Б. Воронцов ; под ред. А. Б. Воронцова. М. : Просвещение, 2015. С. 54.

ценность, технологичность, что, в свою очередь, дает учителю возможность на этапе подготовки к уроку оценить целесообразность выбора технологий, средств, методов, приемов обучения на каждом этапе урока.

Для того чтобы дать возможность учителю реализовать свои творческие планы, снять организационно-методические проблемы, обеспечить реальные метапредметные связи и согласованные действия всех участников педагогического процесса, больше времени уделить повышению качества образования, преподавателями Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева был разработан и размещен в сети Интернет по адресу tkumgri.ru «Электронный конструктор методических пазлов» [6]. В результате проведенного исследования было выявлено, что при проектировании урока у учителя, особенно у начинающего, много времени уходит на подбор методов и приемов обучения, универсальных учебных действий относительно их. В связи с данным обстоятельством, в рамках электронного конструктора нами разработана база методических приемов со сформулированными метапредметными и личностными результатами, сгруппированная по учебным предметам, типам урока, его этапам и формам организации деятельности учащихся на уроке. Кроме этого, учитель по возможности может воспользоваться базой дидактических материалов при подготовке к уроку. Творческое использование учителем предлагаемых разработчиками баз методических приемов и дидактических материалов позволит реализовать свой творческий потенциал, оптимизировать учебный процесс, что положительно скажется на повышении качества образования.

Результаты исследования

Как известно, методологическую основу федеральных государственных образовательных стандартов общего образования составляет системно-деятельностный подход, обеспечивающий формирование готовности личности к саморазвитию и непрерывному образованию, а также активную учебно-познавательную деятельность обучающихся [7]. Поэтому, безусловно, при проектировании уроков разных типов необходимо иметь в виду деятельностный метод обучения, который обеспечивается соответствующей ему системой дидактических принципов, методов и приемов обучения. В методической литературе известны различные классификации типов уроков русского языка: урок открытия нового знания; урок рефлексии, где учащиеся самостоятельно учатся выявлять, исправлять ошибки, корректировать свою учебную деятельность; урок обучающего контроля, на котором учащиеся учатся контролировать результаты

своей учебной деятельности; урок систематизации знаний, предполагающий систематизацию знаний по изучаемым предметам [8].

Анализ различных классификаций типов урока, используемых в современных УМК по русскому языку, позволил нам систематизировать материал и выделить структурные компоненты отдельных типов урока, которые нашли отражение в содержании технологической карты, включающей тип урока, формы организации деятельности педагога и учеников, методические приемы, формируемые универсальные учебные действия.

Рассмотрим проектирование технологической карты урока русского языка в 3 классе на тему «Систематизация знаний о глаголе» посредством электронного конструктора.

Титульный лист технологической карты урока включает: *учебно-методический комплект*, по которому работаем, в нашем случае «Школа России»; *предмет*: Русский язык; *класс*: 3 класс; *тип урока*: урок методологической направленности; *тема*: Обобщение знаний о глаголе; *цель урока*: создание условий для самостоятельного осмысления информации по изучаемой теме.

Определяются планируемые результаты: предметные и метапредметные: *предметные* результаты данного конкретного урока содержат указание на учебно-языковые и речевые умения (включая орфографические), которые осваивают учащиеся в ходе урока. Например: систематизация знаний о глаголе; развитие умения осознанно употреблять глаголы в настоящем, прошедшем и будущем временах; формирование умения определять грамматические признаки глагола.

Личностные и метапредметные результаты урока представляют собой указание соответствующих универсальных учебных действий, формируемых в процессе урока путем включения учащихся в их выполнение. Эти результаты следует рассматривать как промежуточные. Например:

Личностные: развитие навыков сотрудничества со сверстниками при работе в группах, при проверке; развитие самостоятельности.

Метапредметные:

Познавательные: устанавливать аналогии; обобщать, учить выделять существенные признаки глагола.

Регулятивные: способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планирование, контролировать и оценивать свои действия.

Коммуникативные: учитывать разные мнения, умение сотрудничать; уметь формулировать собственное мнение и позицию; строить монологическое высказывание, владеть диалогической формой речи.

Переходим к заполнению хода урока с помощью электронного конструктора.

1. «Организационный момент» не предусматривает автоматического выбора методического приема, поэтому заполняется учителем вручную.

2. «Мотивация учебной деятельности учащихся». Выбирается форма организации деятельности учащихся. Например, *групповая*. Конструктор по предмету, типу урока, этапу урока и форме организации деятельности учащихся выводит список методических приемов, целесообразных для использования при выбранных позициях. Открывая этот список, учитель видит наименования методических приемов, представленных в конструкторе, при необходимости может открыть описание выбранного приема. Например, прием «*Найди лишние слова*». * Класс делится на группы. Каждой группе раздаются карточки, на которых записаны слова.

Задания для групп: найдите лишние слова.

– Объясните, почему вы выбрали именно эти слова.

Радость, молодежь, каникулы, ударить. Смех, улыбка, играть, горе. Печалиться, грусть, настроение, веселье. Детвора, помочь, подсказка, дружба.

Отчет каждой группы о результатах своей работы. Обсуждение.

– Какие слова оказались лишними? Почему? О чем мы сегодня будем рассуждать?

К данному приему автоматически появляются перечень универсальных действий, формируемых при использовании данного приема:

– *регулятивные*: определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; пошаговый и итоговый контроль собственных действий;

– *познавательные*: умение сравнивать, устанавливать аналогии; обобщать, определять существенные признаки глагола;

– *коммуникативные*: формулирование мыслей в устной или письменной форме.

На любом этапе урока учитель может воспользоваться базой дидактических материалов по теме. При выборе той или иной позиции данный дидактический материал появляется в технологической карте. С помощью компьютерных технологий его можно будет использовать в процессе проведения урока.

База дидактических материалов конструктора по русскому языку представлена такими разделами, как: *Звуки и буквы* (фонетика); *состав слова* (морфемика); *морфология* (имя существительное, имя прилагательное, глагол; синтаксис (предложение)). В каждом разделе учитель может посмотреть *примерные конспекты уроков русского языка; теоретический материал; тесты*

по темам (разделам); схемы, таблицы, модели; виды грамматического разбора; занимательный материал; презентации и др.

3. «Обобщение и систематизация знаний». На данном этапе урока учитель может изменить форму деятельности, например, на фронтальную. Выбираем методический прием из базы электронного конструктора, предлагаемый для данной формы деятельности. Прием «*Мозговой штурм*»:

* – Вы уже многое знаете о разных частях речи. Давайте вспомним, в каком разделе языка изучается глагол. В центре листа напишите слово *глагол*. А теперь запишите все, что вы знаете или что узнали о глаголе.

Сделайте вывод. Обобщите все известные вам сведения о данной части речи.

При использовании данного приема выйдут следующие универсальные действия:

регулятивные:

– умение высказывать предположение, идею, гипотезу при решении учебной задачи при помощи педагога;

познавательные:

– самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;

– умение находить самостоятельно или с одноклассниками вместе решение учебной задачи или ее возможные способы решения;

– умение строить логическое рассуждение об объекте, явлении;

коммуникативные:

– умение высказывать и аргументировать свою точку зрения, строить понятные для партнеров высказывания, учитывать позицию других;

– адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач.

Если учителя не устраивает тот или иной прием, он может предложить свой.

4. «Применение знаний и умений в новой ситуации». На данном этапе выбираем индивидуальную форму организации деятельности. Из перечня приемов используем прием «*Кластер*», для которого характерны следующие универсальные действия:

регулятивные:

– постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

– предвосхищение результата и уровня усвоения;

познавательные:

– умение формулировать вопросы;

– нахождение главного в большом объеме учебного материала;

- установление причинно-следственных и логических связей;
- построение умозаключений;
- умение сравнивать и анализировать.

коммуникативные:

– умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка. В качестве примера можно предложить следующее:

* – Чтобы связать в логическую цепь все ваши мнения, мы попробуем составить кластер. Напомните, пожалуйста, что это такое. (Кластер – это пучок, созвездие, гроздь).

Сначала пишем слово «глагол» в центре листа, страницы. От него рисуем стрелки-лучи в разные стороны, которые соединяют это слово с другими.

5. «Контроль усвоения знаний». Не меняя форму деятельности, можно использовать прием «Знаю – Хочу знать – Узнал». Для данного приема выбираем следующие универсальные действия:

регулятивные:

– постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

познавательные:

– умение формулировать вопросы;

– нахождение главного в большом объеме учебного материала;

– умение сравнивать и анализировать.

коммуникативные:

– умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

* – Ребята, постарайтесь записать своими словами сведения, понятия или другие факты. (Учащиеся делают записи в таблице, опираясь на вопросы, записанные на доске.)

Вопросы: Что из того, что вы прочитали, вам было уже знакомо? Что оказалось новым? С чем вы не согласны? Что вызвало сомнение? Почему? Докажите свою точку зрения.

6. «Домашнее задание» так же, как и «Организационный момент» не предусматривает автоматического выбора методического приема, поэтому заполняется учителем вручную.

7. На последнем этапе урока «Рефлексия» мы выбираем *индивидуальную* форму работы. Из списка методических приемов выбираем, например, «Практическую работу» с ее перечнем универсальных учебных действий:

регулятивные:

– понимать учебную задачу, сформулированную самостоятельно и уточненную учителем;

– планировать свои действия;

познавательные:

– находить и выделять информацию, необходимую для выполнения заданий;

коммуникативные:

– инициативное сотрудничество учащихся друг с другом.

Практическое задание по карточкам

* – Прочитайте стихотворение О. Высоцкой «Одуванчик». Найдите и подчеркните в тексте глаголы, употребленные в переносном значении. Вспомните, как они называются в художественной литературе. С какой целью автор употребляет их в стихотворном тексте? Выполните морфологический разбор одного из глаголов.

Уронило солнце

Лучик золотой.

Вырос одуванчик

Первый, молодой.

У него чудесный

Золотистый цвет.

Он большого солнца

Маленький портрет.

Обсуждение и заключения

Таким образом, использование технологии «Электронный конструктор методических пазлов» при проектировании урока русского языка поможет выстроить целостный и системно-проектированный процесс обучения с детально проработанными типами, этапами урока, формами деятельности, сформулированными универсальными учебными действиями; даст возможность учителю сэкономить время для подготовки к уроку, использовать из электронной базы формы, методы и приемы обучения, повышающие степень активности учащихся в учебном процессе. Известно, что выбор универсальных учебных действий, отнесенность их к определенному методу и приему обучения достаточно сложное и трудоемкое занятие, поэтому, на наш взгляд, использование учителем в качестве помощника при разработке технологических карт урока электронного конструктора поможет снять ряд трудностей при подготовке к уроку.

Список использованных источников

1. Кузнецова Н. В. Возможности формирования универсальных учебных действий на уроках литературного чтения в процессе использования групповой формы // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 65–78.
2. Маслова С. В. Дидактические принципы компетентностно-ориентированного обучения в кон-

струировании современного урока // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 39–42.

3. Чиранова О. И. Проектирование урока с позиции формирования универсальных учебных действий у младших школьников // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 43–46.

4. Люгзаева С. И. Методические подходы к проектированию урока русского языка в начальной школе в условиях реализации системно-деятельностного подхода // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 69–74.

5. Горшенина С. Н., Маринкина Н. А. Содержательные основы формирования технологической компетентности у будущих учителей физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2017. № 1. С. 12–14.

6. Кадакин В. В., Шукшина Т. И., Замкин П. В. Электронные средства конструирования методического обеспечения современного урока // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 32–35. URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/caa/1_29_-_yanvar_mart.pdf (дата обращения: 18.05.2018).

7. Чумаков А. Н. Системный подход и его значение для глобальных исследований // Пространство и время. 2014. № 4 (18). С. 30–34

8. Матвейчук М. В. Типология уроков (ФГОС) [Электронный ресурс]. URL: http://matveychuk46.ru/images/docs/metodika/FGOS_uroki.pdf (дата обращения: 13.06. 2018).

Поступила 15.06.2018;

принята к публикации 18.06.2018.

Об авторе:

Люгзаева Светлана Ильинична, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, Lugsaeva@mail.ru.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Kuznetsova N.V. Possibilities for the formation of universal educational activities at the lessons of literary reading in the process of using the group form of

work. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 1 (29): 65–78. (In Russ.)

2. Maslova S.V. Didactic principles of competence-oriented learning in the construction of a modern lesson. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 1 (29): 39–42. (In Russ.)

3. Chiranova O.I. Designing a lesson from the standpoint of the formation of universal educational activities among younger schoolchildren. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 1 (29): 43–46. (In Russ.)

4. Lyugzaeva S. I. Methodological approaches to the design of the Russian language lesson in the primary school in the context of the systemic activity approach. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 1 (29): 69–74. (In Russ.)

5. Gorshenina S.N., Marinkina N.A. Future physical education specialist's technological competency building system: basic content. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* = Theory and Practice of Physical Culture. 2017; 1: 12–14. (in Russ.).

6. Kadakin V.V., Shukshina T.I., Zamkin P.V. Electronic means of methodological support of a modern lesson construction. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 1 (29): 32–35. Available at: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/caa/1_29_-_yanvar_mart.pdf (accessed 18.05.2018).

7. Chumakov A.N. The system approach and its significance for global research. *Prostranstvo i vremya* = Space and time. 2014; 4 (18): 30–34. (in Russ.).

8. Matveichuk M.V. Typology of lessons (FSSES) [Electronic resource]. Available at: http://matveychuk46.ru/images/docs/metodika/FGOS_uroki.pdf (date of circulation: June 13, 2018).

Submitted 15.06.2018;

revised 18.06.2018.

About the author:

Svetlana I. Lugsaeva, Associate Professor, Department of methods of preschool and primary education, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), Lugsaeva@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 37.016: 94(5)(045)

**К вопросу о преподавании новой истории Ирана
в российских общеобразовательных учреждениях**

А. В. Мартыненко, Е. З. Грачева*

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

**arkanaddin@mail.ru*

Введение: в статье рассматриваются содержательные и методические особенности преподавания истории Ирана XVIII – начала XX вв. в школьных курсах «История Нового времени» (7–8 классы), «История России» (9 класс).

Материалы и методы: исследование опирается на цивилизационную методологию, позволяющую анализировать данную проблему в общем контексте социокультурного развития исламской цивилизации с учетом отражения различных сторон ее истории и культуры в образовательной программе российской школы.

Результаты исследования: на материалах учебников В. А. Ведюшкина и С. Н. Бурина «История Нового времени» (7 класс), С. Н. Бурина, А. А. Митрофанова и М. В. Пономарева «История Нового времени» (8 класс) анализируются особенности преподавания таких вопросов, как общий упадок, «угасание» иранской государственности в Новое время, правление Надир-шаха, особенности истории Каджарской Персии, в том числе восстания бабидов и Первой Иранской революции.

Обсуждение и заключение: в связи с разночтениями в определении хронологической границы между Новым и Новейшим временем, в российских школах 1990-х гг. Иранская революция 1905–1911 гг. изучалась на уроках по зарубежной истории обеих указанных эпох. Однако в 2000–2010-е гг. эта тема осталась только в учебниках по Новой истории. Кроме того, отдельные сюжеты, связанные с русско-иранской борьбой за Кавказ, затрагиваются на уроках по истории России XIX столетия.

Ключевые слова: общеобразовательные учреждения России, новая история зарубежных стран, Иран, Персия,

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПИ) по теме «Русско-иранские торгово-экономические и межкультурные связи в преподавании истории в российских вузах».

On the issue of teaching a new history of Iran in Russian educational institutions

A. V. Martynenko, E. Z. Gracheva*

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**arkanaddin@mail.ru*

Introduction: in the article the content and methodological features of the teaching of the history of Iran of the XVIII – early XX centuries in the school courses «History of the New Time» (7–8 classes), «History of Russia» (9 class) are considered.

Materials and Methods: the research is based on the civilizational methodology that allows analyzing this problem in the general context of the socio-cultural development of Islamic civilization, taking into account the reflection of various aspects of its history and culture in the educational program of the Russian school.

Results: on materials of textbooks «The History of Modern Times» (V. A. Vedyushkin, S. N. Burin, 7 class), «The History of Modern Times» (S. N. Burin, A. A. Mitrofanov, M. V. Ponomarev, 8 class) analyzes the peculiarities of teaching such issues as the general decline, the «extinction» of the Iranian statehood in modern times, the rule of Nadir Shah, the features of the history of Qajar Persia, including the rebellions of Babis and the First Iranian Revolution.

Discussion and Conclusions: in connection with the discrepancies in the definition of the chronological boundary between the New and the Modern Times, in the Russian schools of the 1990s the Iranian Revolution of 1905–1911 was studied at lessons in the foreign history of both these epochs. However, in the 2000–2010s this topic remained only in the textbooks on the New History. In addition, certain subjects related to the Russian-Iranian struggle for the Caucasus are touched upon in the lessons on the history of Russia in the XIX century.

Key words: general educational institutions of Russia, New History of foreign countries, Iran, Persia.

Acknowledgements: this work was supported by a grant for research work on priority areas of scientific activity of partner universities on network interaction (South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on the topic «Russian-Iranian trade, economic and intercultural ties in teaching history in Russian universities».

Введение

Текущая ситуация, которая сложилась с преподаванием истории в общеобразовательных учреждениях нашей страны, характеризуется, без преувеличения, катастрофической нехваткой учебного времени на зарубежную историю в целом и Новую историю зарубежных стран в частности. Действительно, едва ли не обыденной стала ситуация, когда, скажем, на рассмотрение такой обширнейшей темы, как Индия, Китай и Япония в XVII–XVIII вв. отводится только один урок. Если перефразировать небезызвестное выражение «галопом по Европам», то здесь мы имеем печальную ситуацию «галопом по Азиям», поскольку, по нашему убеждению, «втискивание» огромных по объему информации и, добавим, крайне важных для понимания всеобщей истории тем в столь сжатые временные рамки лишает сегодняшнего российского школьника возможности познакомиться с феноменом восточных цивилизаций, получить о них качественное для соответствующего возраста знание. В реальной же практике эта ситуация еще более усугубляется тем, что уроки, отведенные под зарубежную историю, учитель занимает изучением тем по истории России.

Проблематика данной статьи связана с Ираном как одним из типичных, на наш взгляд, примеров преподавания истории отдельной страны Востока в отечественном школьном курсе истории. Иран занимает свое, по-своему уникальное место в мировом историческом процессе. Собственно название «Иран» применяется к этому государству с 30-х гг. прошлого века. На протяжении тысячелетий, вплоть до эпохи Новейшего времени, страна была известна как Персия. Персия – древнейший очаг цивилизации на Востоке и крупнейшая военная «сверхдержава» древнего мира, с которой связано первое в истории «столкновение цивилизаций» – Античного мира и Азии. Речь, конечно, идет о греко-персидских войнах, которые, к слову, до сих пор составляют важную часть преподавания дисциплины «История древнего мира» в 5 классе. В Средние века Персия стала неотъемлемой частью исламского мира, а с эпохи Сефевидов (XVI–XVIII вв.) по настоящее время – главным в исламском мире центром шиизма. Иран – исторический сосед Российского государства, и в разные периоды отношения наших стран складывались по-разному. Сегодняшняя Исламская Республика Иран является важным экономическим партнером Российской Федерации и, более того, с

2015 г. – фактически военным союзником по антитеррористической операции в Сирии. Поэтому представляется вполне закономерным, что эта страна заняла свою нишу в школьном курсе истории.

Обзор литературы

В настоящее время в российском историческом образовании уже не работает фактор разделения стран по принципу их принадлежности к определенной социально-экономической системе. Научное и педагогическое сообщество (Л. Н. Алексашкина [1; 2], Е. Е. Вяземский [3], Л. А. Кацва [4]) постепенно, хотя и не так быстро, как хотелось бы, отходит от политизации в содержании школьных программ. Отказ ряда современных исследователей (Г. А. Бордюгов и В. А. Козлов [5], Н. А. Иванов [6]) от формационного подхода и иные методологические установки общая смена мировоззренческих ориентиров привели к новым трактовкам ключевых эпизодов социально-экономической и политической истории отдельных стран (Г. А. Бордюгов и Мин Ген Хен [7], С. Б. Ульянова [8]). Изменениям подвергся предлагаемый ученикам исторический нарратив (события и факты, их интерпретации, персоналии), иным стал круг изучаемых исторических понятий, в учебники были включены другие текстовые и визуальные источники. Обозначенные тенденции в полной мере коснулись и материалов по истории Ирана в Новое время, содержащихся в соответствующих учебниках, изданных в последние годы, официально рекомендованных к преподаванию и предназначенных для учащихся 7 и 8 классов общеобразовательной школы.

Анализ учебной литературы так называемого «нового поколения» задает ряд специфических ориентиров в подходе к такой проблеме, как формирование представлений учащихся о роли и месте Ирана во всемирно-историческом процессе, в том числе в контексте истории России рассматриваемого периода, прежде всего – ее внешней политики и международной обстановки XVIII – начала XX вв. Акцентированное внимание уделяется особенностям подбора материала, его объему, степени информативности и инновационности в сравнении с предшествующими учебными изданиями. Уместным, на наш взгляд, является вопрос о том, насколько новые интерпретации отличаются от старых представлений и схем, и насколько они объективны в отражении образа Ирана как страны, несколь-

ко столетий находившейся в сфере влияния Российской империи.

Материалы и методы

Статья анализирует современные российские учебные издания, в которых в той или иной степени отражены сюжеты, связанные с историей Ирана XVIII – начала XX вв. Это, прежде всего, два учебника – «История Нового времени» В. А. Ведюшкина и С. Н. Бурина (7 класс) [9] и «История Нового времени» С. Н. Бурина, А. А. Митрофанова, М. В. Пономарева (8 класс) [10].

Исследование опирается на цивилизационную методологию, позволяющую рассмотреть проблему изучения в основном социально-политического развития Ирана в общем контексте социокультурного развития исламской цивилизации с учетом отражения различных сторон ее истории и культуры в образовательной программе российской школы. В центре внимания нашего небольшого исследования в формате отдельной статьи находится исламская цивилизация как некая культурно-историческая общность, с которой неразрывно связан Иран – страна, занявшая пусть небольшую, но прочную нишу в историческом образовании современной российской школы.

При рассмотрении различных аспектов заявленной проблемы также использовались общетеоретические методы исследования, на основе которых был осуществлен анализ, систематизация и экспертиза учебной литературы.

Результаты исследования

К истории Персии XVIII – начала XX вв. современные российские школьники обращаются прежде всего в 7 и 8 классах. В основном это уроки по учебному предмету «История Нового времени». Например, в соответствующем учебнике В. А. Ведюшкина и С. Н. Бурина для 7 класса раздел «Страны Востока в XVI–XVIII веках» включает в себя небольшой подраздел под названием «Персия (Иран)». Авторы рассматриваемого учебника начинают рассказ о Персии указанного периода со сравнения ее с Османской империей, делая акцент на том, что, как и султанская Турция, шахский Иран к началу Нового времени превратился в угасающее, остановившееся в развитии государство. Данное сравнение представляется тем более уместным, если вспомнить о том, что ирано-турецкое соперничество в исламском мире, часто принимающая форму соперничества шиитско-суннитского, продолжается не одно столетие и, по большому счету, не завершено и сегодня. Далее, повествуя о XVIII столетии, авторы учебника выводят на первый план Надир-шаха Афшара, выдающегося и в то же время весьма неоднозначного правителя, последнего монарха-завоевателя в истории

Ирана. В принципе, в рассматриваемом тексте ему дается, казалось бы, краткая, но всесторонняя характеристика: перечисляются завоевания Надир-шаха и его политика, направленная на ограничение всевластия знати и шиитского духовенства, а также его «утопическая» и обреченная на провал попытка объединить суннитов и шиитов. Но, с другой стороны, В. А. Ведюшкин и С. Н. Бурин оставляют вне поля внимания учеников другую, «темную» сторону этого правителя, который отличался свирепостью даже в отношении ближайшего окружения, что, собственно, и стало причиной его гибели.

В общем, в анализируемый здесь учебный текст по Ирану XVIII в., по мнению авторов данной статьи, вкралась определенная несправедливость. Дело в том, что самым выдающимся государственным деятелем Ирана указанного столетия был Керим-хан Зенд, правление которого (1763–1779 гг.) было одним из немногих в Новой истории страны периодом стабильности и процветания, своеобразным символом которого стали однажды оброненные им слова: «Я не шах, я просто люблю людей»¹ [11]. К тому же с Керим-ханом Зендом связано быстрое развитие русско-иранских торгово-экономических связей [12]. Но ему, в отличие от кровожадного деспота Надира, посвящен только небольшой абзац, в котором о положительных сторонах и последствиях его правления фактически ничего не говорится. В то же время основная идея учебного текста по Ирану, предлагаемого В. А. Ведюшкиным и С. Н. Буриным для 7 класса, является общепризнанной – это идея угасания и деградации традиционной иранской государственности, особенно заметной на фоне быстрого развития капиталистической Европы.

В следующем, 8-м классе, авторы учебника по истории Нового времени (упомянутые выше С. Н. Бурин, А. А. Митрофанов, М. В. Пономарев) разработали учебный текст по Каджарскому Ирану. Общий упадок Каджарского государства иллюстрируется здесь картиной резкого социального неравенства и указанием, что в руках Каджаров, их придворных, ханов и высшего мусульманского духовенства сосредоточились огромные богатства, полученные в основном за счет завоеваний и ограбления соседних стран и земель, тогда как население Персии из-за постоянных внутренних и внешних войн только продолжало нищать. Соответственно, одно из крупнейших потрясений в истории Ирана – восстания бабидов 1848–1852 гг. – авторы учебника объясняют, прежде всего, социально-экономическими факторами, в частности – экспансией британских товаров, приведшей к

¹ Грачева Е. З., Мартыненко А. В. Каджарский Иран в XIX веке: опыт цивилизационного анализа : монография / Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2015. С. 13.

деградации и разорению местных патриархальных ремесел. При этом религиозная составляющая этого движения и этих событий явно недооценивается. Исследователь движения бабидов А. В. Мартыненко (один из авторов данной статьи) отмечает, что бабизм представлял собой широкое движение духовной оппозиции существующему социально-политическому порядку: «Это позволяет оценивать учение Баба как очередную ступень религиозного реформаторства, процесс которого происходил в недрах ислама в течение многих столетий, принимая формы разнообразных ересей»² [13]. Сведение движения бабидов только к социальному протесту, вызванному экономическими обстоятельствами, представляется упрощением данного сложного феномена.

Обсуждение и заключение

Любопытно, что на содержание некоторых сегодняшних школьных учебников повлиял незавершенный в отечественной (и не только) исторической науке спор о том, какую хронологическую границу считать разделительной линией между Новым и Новейшим временем (варианты – начало XX столетия, начало или окончание Первой мировой войны). В связи с этим в 1990-е гг. Первая Иранская революция 1905–1911 гг. попала в отдельные учебники по Новейшей истории, например – в учебное пособие под редакцией А. М. Родригеса [14]. Однако в 2000–2010-е гг. в российских школьных учебниках утвердилась точка зрения, согласно которой началом Новейшей истории все же является Первая мировая война. И Иранская революция эпохи «Пробуждения Азии» стала темой только для учебников по Новой истории для 8 класса, в частности – упомянутого учебника С. Н. Бурина, А. А. Митрофанова и М. В. Пономарева, а также учебника Н. В. Загладина и Ю. А. Петрова [15], в котором рассмотрение Новой истории Ирана ограничивается, собственно, лишь краткой характеристикой данной революции. Авторы анализируемых здесь учебников для 8 класса, объясняя Иранскую революцию, делают основной акцент на введение Каджарами под напором народных протестов элементов парламентаризма (учреждение меджлиса), а также на русско-британскую интервенцию. Для «полноты картины» следует добавить, что к «персидской теме» школьники обращаются и на уроках по истории России XIX в. Разумеется, это происходит в ходе изучения тем, освещающих внешнюю политику Российской империи, когда, помимо прочего, затрагивается тема русско-иранского соперничества за Кавказ. Например, в учебнике

² Мартыненко А. В. Бахаи и ахмадийат: новые религиозные сообщества в контексте модернизации ислама (сравнительно-исторический анализ): монография. Ульяновск: Ульяновский Дом Печати, 2005. С. 151.

К. А. Соловьева и А. П. Шевырева по истории России для 9 класса [16] русско-иранские отношения затрагиваются дважды – сначала при объяснении внешнеполитического курса императора Александра I, затем – «восточной» политики Николая I. Здесь дается краткая характеристика двум русско-персидским войнам и их итогам в форме Гулистанского мира 1813 г. и особенно Туркманчайского договора 1828 г., поставившего победную для России точку в конфликте с Каджарами.

Таким образом, на основе приведенного выше краткого анализа отдельных учебников по зарубежной и в меньшей степени отечественной истории можно сделать вывод, что Иран эпохи Нового времени занимает свою устойчивую «нишу» в системе школьного исторического образования.

Список использованных источников

1. *Алексашикина Л. Н.* О мировоззренческом и познавательном потенциале школьного курса всеобщей истории // Преподавание истории в школе. 2013. № 4. С. 16–22.
2. *Алексашикина Л. Н.* Школьные учебники истории в период общественной трансформации: исторический и дидактический аспекты // Преподавание истории в школе. 2014. № 1. С. 11–13.
3. *Вяземский Е. Е.* Российская система исторического образования. 1992–2012 годы. Становление, итоги, перспективы // Новая и новейшая история. 2013. № 4. С. 188–203.
4. *Кацва Л. А.* Преподавание истории в современной российской средней школе: проблемы и перспективы // Вопросы образования. 2005. № 2. С. 148–163.
5. *Бордюгов Г. А., Козлов В. А.* История и конъюнктура: субъективные заметки об истории советского общества. М.: Политиздат, 1992. 352 с.
6. *Иванов Н. А.* Восток: новые подходы к изучению истории // Восток. 1993. № 4. С. 5–12.
7. *Бордюгов Г. А., Мин Ген Хен.* Япония в зеркале российских школьных учебников по истории // Ежегодник Япония. 2010. № 39. С. 117–129.
8. *Ульянова С. Б.* История русско-турецких отношений в оценке отечественных школьных учебников XX – начала XXI века // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2012. № 2 (148). С. 86–91.
9. *Ведюшкин В. А., Бурин С. Н.* Всеобщая история: история Нового времени. 7 класс: учебник. М.: Дрофа, 2018. 272 с.
10. *Бурин С. Н., Митрофанов А. А., Пономарев М. В.* Всеобщая история: история Нового времени. 8 класс: учебник. М.: Дрофа, 2018. 272 с.
11. *Грачева Е. З., Мартыненко А. В.* Каджарский Иран в XIX веке: опыт цивилизационного ана-

лиза : монография. Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2015. 153 с.

12. Грачева Е. З., Мартыненко А. В. Русско-иранские торгово-экономические отношения в XVIII веке в контексте геополитических приоритетов России // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 2 (13). С. 120–125.

13. Мартыненко А. В. Бахаи и ахмадийат: новые религиозные сообщества в контексте модернизации ислама (сравнительно-исторический анализ) : монография. Ульяновск : Ульяновский Дом Печати, 2005. 395 с.

14. Новейшая история зарубежных стран. XX век : учеб. пособие для 10–11 классов. В 2 ч. Ч. 1. 1900–1945 / под ред. А. М. Родригеса. М. : Владос, 1998. 360 с.

15. Загладин Н. В., Петров Ю. А. Всеобщая история. История Нового времени. XIX – начало XX в. : учебник для 8 класса. М. : Русское слово – учебник, 2017. 248 с.

16. Соловьев К. А., Шевырев А. П. История России. 1801–1914 : учебник для 9 класса общеобразовательных организаций. М. : Русское слово – учебник, 2016. 312 с.

Поступила 10.06.2018;
принята к публикации 28.06.2018.

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

Грачева Елена Захарьевна, 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, p629@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Мартыненко Александр Валентинович – научное руководство, проведение исследования, подготовка начального варианта текста.

Грачева Елена Захарьевна – критический анализ и доработка текста, анализ и обобщение полученных результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Aleksashkina L.N. On the worldview and cognitive potential of the school course of general history. *Prepodavanie istorii v shkole* = Teaching history at school. 2013; 4: 16–22. (In Russ.).

2. Aleksashkina L.N. School history textbooks in the period of social transformation: historical and didactic aspects. *Prepodavanie istorii v shkole* = Teaching history at school. 2014; 1: 11–13. (In Russ.).

3. Vyazemskiy E.E. Russian system of historical education. 1992–2012. Formation, results, perspectives. *Novaya i novejschaya istoriya* = Modern Current History. 2013; 4: 188–203. (In Russ.).

4. Katsva L.A. Teaching history in modern Russian secondary school: problems and prospects. *Voprosy obrazovaniya* = Educational Studies. 2005; 2: 148–163. (In Russ.).

5. Bordyugov G.A., Kozlov V.A. History and conjuncture: Subjective notes on the history of Soviet society. Moscow, 1992. 352 p. (In Russ.).

6. Ivanov N.A. Oriens: new approaches to the study of history. *Vostok* = Oriens. 1993; 4: 5–12. (In Russ.).

7. Bordyugov G.A., Min Gyeong Hyun. Japan in the mirror of Russian school history books. *Ezhegodnik Yaponiya* = Yearbook Japan. 2010; 39: 117–129. (In Russ.).

8. Ulyanova S.B. The history of Russian-Turkish relations in the evaluation of Russian school textbooks of the XX – beginning of the XXI century. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki* = Scientific and technical bulletins of the St. Petersburg State Polytechnic University. Humanities and social sciences. 2012; 2 (148): 86–91. (In Russ.).

9. Vedyushkin V.A., Burin S.N. World History: New History. Schoolbook for 7 class of general educational institutions. Moscow, 2018. 272 p. (In Russ.).

10. Burin S.N., Mitrofanov A.A., Ponomaryov M.V. World History: New History. Schoolbook for 8 class of general educational institutions. Moscow, 2018. 272 p. (In Russ.).

11. Gracheva E.Z., Martynenko A.V. Qajar Iran in XIX century: experience of civilizational analysis: monograph. Saransk, 2015. 153 p. (In Russ.).

12. Gracheva E.Z., Martynenko A.V. Russian-Iranian trade and economic relations in the XVIII century in the context of Russian geopolitical priorities. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2013; 2 (13): 120–125. (In Russ.).

13. Martynenko A.V. Bahai and Ahmadiyyat: new religious communities in the context of the modernization of Islam (comparative historical analysis). Ulyanovsk, 2005. 395 p. (In Russ.).

14. The Modern History of foreign countries. XX century: Schoolbook for 10–11 classes. Moscow, 1998. 362 p. (In Russ.).

15. Zagladin N.V., Petrov Yu.A. World History: New History. XIX – early XX: Schoolbook for 8 class of general educational institutions. Moscow, 2017. 248 p. (In Russ.).

16. Solovyov K.A., Sheviriyov A.P. History of Russia. 1804–1914: Schoolbook for 9 class of general educational institutions. Moscow, 2016. 312 p. (In Russ.).

*Submitted 10.06.2018;
revised 28.06.2018.*

About the authors:

Alexander V. Martynenko, Professor, Department of Russian and Foreign History and methods of teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (History), arkanaddin@mail.ru

Elena Z. Gracheva, Associate Professor, Department of Russian and Foreign History and methods of

teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (History), p629@yandex.ru

Contribution of the authors:

Alexander V. Martynenko – scientific supervision, conducting research, preparation of initial version of the text.

Elena Z. Gracheva – critical analysis and finalization of the text, analysis and generalization of the results obtained.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.016: 51(045)

Особенности планирования урока математики при помощи «Электронного конструктора методических пазлов»

С. В. Маслова*, С. В. Кахнович**

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

**maslovasv@mail.ru, **kahnowish@mail.ru*

Введение: в статье анализируются трудности, возникающие у учителя при составлении технологической карты урока. В качестве решения проблем предлагается «Электронный конструктор методических пазлов». Предлагается алгоритм работы с конструктором на примере составления технологической карты урока математики.

Материалы и методы: для облегчения работы учителя по проектированию технологических карт урока был разработан электронный конструктор, основанный на использовании методов и приемов обучения, а также на связанных с ними универсальных учебных действиях.

Результаты исследования: рассматривается пошаговое построение технологической карты урока математики для второго класса.

Обсуждение и заключения: при использовании учителем электронного конструктора для составления технологической карты урока достигается единый вид оформления; четкая структурированность; разнообразие методов и приемов обучения, соотношенных с формой организации деятельности учащихся на уроке, с этапом и типом урока; рациональный набор универсальных учебных действий, целесообразных для формирования и развития на данном этапе обучения.

Ключевые слова: электронный конструктор, технологическая карта урока, методы обучения, универсальные учебные действия, тип урока, этап урока, форма организации деятельности учащихся на уроке.

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 и внедрение новых форм методической подготовки будущих учителей начальных классов с учетом новых технологий».

Features of planning a lesson in mathematics with the help of «Electronic constructor of methodical puzzles»

S. V. Maslova*, S. V. Kakhnovich**

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**maslovasv@mail.ru, **kahnowish@mail.ru*

Introduction: the article analyzes the difficulties encountered by the teacher in the preparation of the technological map of the lesson. As a solution to the problems proposed «Electronic constructor of methodical

puzzles». The algorithm of work with the constructor on the example of making a technological map of the lesson of mathematics is considered.

Materials and Methods: to facilitate the work of the teacher on the design of technological maps of the lesson, an electronic constructor was developed based on the use of methods and techniques of training, as well as on the associated universal educational activities.

Results: the step-by-step construction of a technological map of a lesson of mathematics for the second class is considered.

Discussion and Conclusions: when using an electronic constructor for the teacher to draw up a technological lesson map, a single type of design is achieved; a clear structure; a variety of methods and techniques of training, correlated with the form of organization of pupils' activities in the classroom, with the stage and type of lesson; a rational set of universal educational actions, suitable for the formation and development at this stage of training.

Key words: electronic constructor, technological map of the lesson, teaching method, universal learning activities, type of lesson, stage of the lesson, form of organization of pupils in the classroom.

Acknowledgements: the study was performed under a grant to conduct scientific research on priority areas of scientific activities of universities-partners in networking (Chuvash state pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev and Mordovia State Pedagogical Institute) on the theme «Development and introduction of new forms of methodical training of future primary school teachers taking into account new technologies».

Введение

Для того чтобы быть востребованным и конкурентоспособным в современном высокотехнологическом мире, чтобы суметь влиться в быстроразвивающееся общество, сегодняшнему школьнику необходимо научиться самому процессу учения. Если он не сможет учиться на протяжении всей жизни, то не успеет за поездом под названием «XXI век». Помочь ребенку в этом нелегком процессе – прямая обязанность учителя.

Процесс обучения является процессом творческим. Сегодня, приходя на урок учителя-мастера, мы как бы попадаем в интерактивный театр, в котором отсутствуют границы между артистами и зрителями; в котором происходит взаимодействие, провоцирующее общение; в котором зрители вносят коррективы в канву спектакля. Но мы знаем, что самая лучшая импровизация – это импровизация подготовленная. Поэтому подготовка каждого урока требует глубоких знаний, душевных сил, бесконечного терпения и значительного времени.

Обзор литературы

В настоящее время в учебном процессе используются различные технологии, которым педагогическое сообщество уделяет пристальное внимание. С. В. Дормаш и Т. Е. Заводова рассматривают методику проектных технологий [1]. Е. Н. Степанов описывает технологические приемы подготовки и проведения личностно-ориентированного урока [2]. А. П. Чернявская предлагает специальные упражнения, способствующие развитию отдельных элементов педагогической техники [3]. В. М. Лизинский анализирует различные подходы, формы и приемы с целью активизации познавательной деятельности учащихся

[4]. Г. Ю. Ксензова раскрывает технологии полного усвоения знаний, разноуровневого и модульного обучения, коллективного взаимообучения [5]. Г. К. Селевко акцентирует внимание на интерактивных технологиях, технологии коммуникативного обучения, технологии интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала, технологии программированного обучения, технологии дифференцированного обучения по интересам детей [6].

Совершенно правы С. В. Кульневич и Т. П. Лакоценина, утверждающие, что современный учитель – это учитель, способный спланировать, организовать и провести современный урок [7], который сегодня отличается ориентированностью на личность ученика (когда целью является не предметный, а личностный результат), системно-деятельностным подходом к процессу получения и обработки информации (когда ценность обучения заключается не в совокупности определенных знаний, а в самой деятельности) [8], компетентностной ориентацией (когда в центре внимания стоят не знания ученика, а его способность применять эти знания на практике – его компетентность) [9]. Если ранее процесс планирования урока фиксировался в форме конспекта, то в настоящее время для этих же целей используется технологическая карта урока, под которой мы уже привыкли понимать графический вариант проектирования урока, которому присущи структурированность, алгоритмичность, технологичность. Использование технологической карты помогает выстроить целостный и системно спроектированный процесс обучения с детально проработанными этапами урока, максимально конкретизируя и согласуя действия

всех субъектов образовательного процесса. В ней отображаются тема и цель урока; планируемые результаты – предметные, личностные, метапредметные (регулятивные, познавательные, коммуникативные универсальные учебные действия); методы обучения, наиболее способствующие развитию универсальных учебных действий и отражающие содержание урока, распределенное по формам организации деятельности учащихся; обязательно указываются дидактические материалы, необходимые в процессе обучения.

Под универсальными учебными действиями (УУД) подразумевается совокупность способов действий обучающегося, которая обеспечивает его способность к самостоятельному усвоению новых знаний, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта [10]. Именно термин «универсальные учебные действия» понимается как «умение учиться». Значит, на формировании и развитии УУД должно быть сконцентрировано внимание учителя. Выбор универсальных учебных действий, привязка их к содержательному компоненту, соотнесение с методами и приемами обучения – достаточно сложное и трудоемкое занятие, требующее не только огромного труда, но и колоссальной затраты времени учителя.

Материалы и методы

С целью облегчения работы практикующего учителя по подготовке технологической карты урока преподавателями Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева был разработан и размещен в сети Интернет по адресу tkumgru.ru «Электронный конструктор методических пазлов» [11]. Рассматривая метод обучения как способ совместной деятельности учителя и учащихся, направленный на решение задач обучения [12], а прием как составную часть или отдельную сторону метода, разработчики электронного конструктора собрали базу под названием «Методические приемы», призванную аккумулировать методы, приемы, способы, технологии обучения, необходимые учителю во время проведения урока.

В качестве универсальных учебных действий в конструкторе задействованы ставшие уже традиционными виды УУД [10]. *Личностные УУД*: личностное, профессиональное, жизненное самоопределение; смыслообразование; нравственно-этическая ориентация. *Регулятивные УУД*: целеполагание; планирование; прогнозирование; контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном; коррекция; оценка; саморегуляция. *Познавательные УУД*: общеучебные; логические; постановка и решение проблемы. *Коммуникативные*

УУД: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; постановка вопросов; разрешение конфликтов; управление поведением партнера; умение полно и точно выражать свои мысли.

Разработчики «Электронного конструктора методических пазлов» исходили из основной установки, что каждый методический прием, используемый в процессе обучения, привязан к определенным универсальным учебным действиям. И эти формируемые или развиваемые УУД практически не зависят от конкретного предметного содержания. То есть учитель, определяя, какими методами и приемами он будет пользоваться на уроке, фактически выстраивает цепочку универсальных учебных действий, формированию или развитию которых он посвятит данный урок. Возможен и обратный процесс: определяя необходимые для формирования или развития универсальные учебные действия, учитель выбирает соответствующие методы и приемы обучения.

Результаты исследования

Пошагово рассмотрим разработку технологической карты урока по математике для учащихся 2 класса с использованием «Электронного конструктора методических пазлов».

Шаг 1. Заполняем титульный лист технологической карты:

- определяем учебно-методический комплект, по которому мы работаем, – *Школа России*;
- проставляем класс – 2 класс;
- выбираем тип урока – *Изучение нового материала*;
- обозначаем тему урока – *Порядок выполнения действий. Скобки*.

Шаг 2. Формулируем цель урока: *Создать условия для формирования у учащихся представления о порядке выполнения действий при вычислениях; познакомить с правилом выполнения порядка действий в выражении со скобками; научить находить значения выражений со скобками; совершенствовать вычислительные навыки.*

Шаг 3. Заполняем графу «Планируемые результаты».

Как было сказано выше, учитель может в первую очередь либо определить перечень необходимых универсальных учебных действий, а затем подобрать соответствующие этому перечню методы и приемы обучения, либо сформировать список УУД, исходя из желательных, по его мнению, методов и приемов. В первом случае графа «Планируемые результаты» заполняется сразу, во втором случае – по составлению технологической карты урока.

В любом случае, мы можем указать предметные планируемые результаты: *Познакомить*

с порядком выполнения действий при вычислениях. Научить находить значения выражений со скобками. Совершенствовать вычислительные навыки. Соблюдать порядок действий при вычислениях.

Переходим к заполнению хода урока.

Шаг 4. Этап урока «Организационный момент» не предусматривает автоматического выбора методического приема, поэтому полностью заполняется учителем вручную.

Шаг 5. На этапе урока «Актуализация знаний. Целеполагание» учитель выбирает сначала форму организации деятельности учащихся. Например, фронтальную. Конструктор по предмету, типу урока, этапу урока и форме организации деятельности учащихся генерирует список методических приемов, целесообразных для использования при выбранных позициях. Открывая этот список, учитель видит 29 наименований методических приемов, представленных в конструкторе на сегодняшний день.

Выбираем, например, «Математический диктант». Вместе с обозначением формы работы и названием методического приема в технологической карте урока появляется перечень универсальных учебных действий, развиваемых при использовании данного приема:

– *регулятивные*: последовательная реализация поставленной задачи; определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; пошаговый и итоговый контроль собственных действий;

– *познавательные*: извлечение необходимой информации из различных источников; использование извлеченной информации;

– *коммуникативные*: формулирование мыслей в устной или письменной форме.

Шаг 6. При желании учитель может добавить в технологическую карту из базы конструктора дидактический материал, ориентируясь на название раздела, название самого дидактического материала, а также на предоставленные комментарии. При выборе той или иной позиции данный дидактический материал появляется в технологической карте. С помощью мультимедийного устройства его можно будет использовать в процессе проведения урока.

База дидактических материалов конструктора по математике представлена такими разделами, как:

– *нумерация*: древнерусская нумерация, картинки для счета, цифры, состав числа, разряды, классы;

– *арифметические действия*: действия с 0 и 1, действия с дробями, компоненты арифметических действий сложение и вычитание, свойства арифметических действий, сложение и вычитание в столбик, умножение в столбик, деле-

ние уголком, конкретный смысл умножения и деления, табличное сложение и вычитание, внетабличное сложение и вычитание, табличное умножение и деление, деление с остатком, внетабличное умножение и деление;

– *задачи*: краткая запись, схема, чертеж, логические задачи, задачи на движение, задачи на пропорциональную зависимость, задачи на поиск закономерности, задачи на подсчет взаимопроницающих фигур;

– *алгебраический материал*: уравнения, равенства, неравенства, выражения;

– *геометрический материал*: одномерные фигуры, отрезок, ломаная линия, плоскостные фигуры, угол, объемные тела, развертки куба;

– *величины*: единицы длины, старинные меры длины, площадь и периметр, палетка, объем, единицы времени, часы, единицы информации, весы;

– *занимательный материал*: нумерация, сложение и вычитание, состав числа, счет предметов, нахождение значения выражений, деформированные равенства, умножение и деление, величины, выявление закономерности, геометрические фигуры, магические фигуры, уравнения; загадки, кроссворды, пословицы и поговорки, ребусы, викторины, шарады;

– *математические сказки*: «Величественная дробь», «Герой планеты Фиалка», «Глупый король», «Два в квадрате», «Победа знаний», «Сказка про то, как на ноль делили, да не поделили», «Сказка о нуле», «Страна Геометрия», «Число 13», «Биссектриса», «Большие числа и трудяга Ноль», «Вынесение за скобки», «Высшая математика», «Город чисел», «Знакомство с Математикой», «История о круглых братьях», «История одной аппроксимации», «Как поссорились две подружки», «Новоселье Шарра», «Ноль», «Острый угол», «Отношение величин», «Отрицательное число», «Пирамида», «Плоскость», «Плюс и Минус», «Почти по Андерсену», «Произведение», «Простая дробь», «Секунда», «Сказка-вопрос», «Сказка о том, как наступил порядок в королевстве Математики», «Случай из жизни Плоскости», «Степень», «Таблица умножения», «Точка на плоскости», «Треугольник», «Удивительное исцеление», «Уравнение с одним неизвестным», «Фигура», «Циркуль»;

– *дидактические игры*: построение натурального ряда чисел, арифметические действия, состав числа, разрядный состав числа, уравнения;

– *математические загадки*;

– *стихи о математике*;

– *стихи про цифры*.

Если учителя не устраивает ни один из предлагаемых дидактических материалов, то

этот материал либо набирается им вручную непосредственно в технологическую карту, либо прикрепляется к ней.

Шаг 7. Переходим к этапу урока «Изучение нового материала». Выбираем форму организации деятельности учащихся. Пусть это будет снова *фронтальная* форма. При выбранных позициях конструктор предлагает 36 наименований методических приемов. Выбираем, например, «Решение проблемных задач», при использовании которого развиваются следующие универсальные учебные действия:

– *регулятивные*: выделять из темы урока известные и неизвестные знания; планировать свое высказывание;

– *познавательные*: анализировать объекты окружающего мира; устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, объектами;

– *коммуникативные*: высказывать мотивированное, аргументированное суждение.

На этом же этапе урока мы, изменив форму организации деятельности учащихся, например, на *индивидуальную*, выбираем из 23 предложенных еще один методический прием. Пусть это будет «Сравнение» со следующими развиваемыми УУД:

– *регулятивные*: понимать учебную задачу; планировать свои действия;

– *познавательные*: анализировать объекты окружающего мира; устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, объектами;

– *коммуникативные*: высказывать мотивированное, аргументированное суждение.

Шаг 8. На этапе «Первичное закрепление нового» при *индивидуальной форме* организации деятельности учащихся из списка методических приемов, объемом в 24 наименования, выбираем, например, «Практическую работу». Вместе с названием данного методического приема в технологической карте появляется перечень следующих универсальных учебных действий:

– *регулятивные*: понимать учебную задачу, сформулированную самостоятельно и уточненную учителем; планировать свои действия; соотносить выполнение работы с алгоритмом, составленным совместно с учителем;

– *познавательные*: находить и выделять информацию, необходимую для выполнения заданий; устанавливать причинно-следственные связи;

– *коммуникативные*: признавать свои ошибки, озвучивать их.

Не меняя форму организации деятельности учащихся, из того же списка выбираем еще один методический прием, например, «Самостоятель-

ную работу», который способствует развитию таких УУД, как:

– *регулятивные*: последовательная реализация поставленной задачи; определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; пошаговый и итоговый контроль собственных действий;

– *познавательные*: извлечение необходимой информации из различных источников; использование извлеченной информации; выбор наиболее эффективных способов решения проблемы; чтение текстовой инструкции; разграничение основной и второстепенной информации;

– *коммуникативные*: формулирование мыслей в устной или письменной форме.

Шаг 9. Этап урока «Домашнее задание», так же как и «Организационный момент», не предусматривает автоматического выбора методического приема, поэтому полностью заполняется учителем вручную.

Шаг 10. На последнем этапе урока «Рефлексия» мы выбираем *фронтальную* форму работы. Из сгенерированного списка методических приемов в 18 наименований выбираем, например, «Беседу» с ее перечнем универсальных учебных действий:

– *регулятивные*: прогнозирование (предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик);

– *познавательные*: нахождение ответов на вопросы; переработка и преобразование информации из одной формы в другую (составление плана, таблицы, схемы); осуществление анализа и синтеза; установление причинно-следственных связей; построение рассуждения;

– *коммуникативные*: умение оформлять свои мысли в устной форме с учетом речевой ситуации; высказывание и обоснование своей точки зрения; выслушивание других, попытки принимать иную точку зрения, умение быть готовым корректировать свою точку зрения.

Шаг 11. После оформления хода всего урока мы возвращаемся к графе «Планируемые результаты» на титульном листе, имея перед глазами весь список развиваемых на данном уроке универсальных учебных действий, и заполняем его.

Обсуждение и заключения

Предлагая практикующему учителю в качестве помощника по разработке технологических карт урока «Электронный конструктор методических пазлов», мы руководствовались следующим:

1. Для разработки технологической карты урока необходима определенная, строго выверенная форма, позволяющая четко структурировать все составляющие ее компоненты.

2. Выбор методов и приемов обучения на каждый урок является достаточно кропотливой процедурой, требующей постоянного соотношения самих методов и приемов с формой организации деятельности учащихся на уроке, а также с этапом и типом урока.

3. Не менее трудоемкой является процедура формулирования универсальных учебных действий, целесообразных для формирования и развития на данном этапе обучения.

Все перечисленные трудности нивелируются при использовании «Электронного конструктора методических пазлов».

Список использованных источников

1. *Дормаиш С. В., Заводова Т. Е.* Технология учебного процесса. Мн. : Красико-Принт, 2004. 173 с.

2. *Степанов Е. Н.* Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование. М. : Сфера, 2004. 128 с.

3. *Чернявская А. П.* Педагогическая техника в работе учителя. М. : Педагогический поиск, 2001. 176 с.

4. *Лизинский В. М.* Приемы и формы в учебной деятельности. М. : Педагогический поиск, 2004. 160 с.

5. *Ксензова Г. Ю.* Перспективные школьные технологии. М. : Педагогическое общество России, 2001. 224 с.

6. *Селевко Г. К.* Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. М. : НИИ школьных технологий, 2005. 287 с.

7. *Кульневич С. В., Лакоценина Т. П.* Современный урок. Ростов-н/Д : Учитель, 2004. 288 с.

8. *Кулебякина М. Ю.* Технология проектирования урока в логике системно-деятельностного подхода // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 36–39. URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/caa/1_29_-_yanvar_mart_.pdf (дата обращения: 20.05.2018).

9. *Кузнецова Н. В., Маслова С. В., Чиранова О. И.* Практико-ориентированный подход к подготовке современного учителя начальных классов // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 4 (28). С. 77–83. URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/fc8/4_28_-_oktyabr_dekabr_.pdf (дата обращения: 22.05.2018).

10. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / под ред А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2010. 152 с.

11. *Кадакин В. В., Шукшина Т. И., Замкин П. В.* Электронные средства конструирования методического обеспечения современного урока // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 32–35. URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/caa/1_29_-_yanvar_mart_.pdf (дата обращения: 18.05.2018).

12. *Бабанский Ю. К.* О дидактических основах повышения эффективности обучения. М. : Педагогика, 2006. 111 с.

Поступила 11.05.2018;
принята к публикации 25.05.2018.

Об авторе:

Маслова Светлана Валерьевна, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, доцент, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7223-6432>, maslovasv@mail.ru.

Кахнович Светлана Вячеславовна, профессор кафедры педагогики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор педагогических наук, доцент, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5205-4321>, kahnowish@mail.ru

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Dormash S.V., Zavadova T.E. The technology of the educational process. Minsk, Krasiko-Print, 2004. 173 p. (In Russ.)

2. Stepanov E.N. Personality-oriented approach in the work of the teacher: development and use. Moscow, Sphere, 2004. 128 p. (In Russ.)

3. Chernyavskaya A.P. Pedagogical technique in the teacher's work. Moscow, Pedagogical search, 2001. 176 p. (In Russ.)

4. Lizinsky V.M. Methods and forms in educational activity. Moscow, Pedagogical search, 2004. 160 p. (In Russ.)

5. Ksenzova G.Yu. Promising school of technology. Moscow, Pedagogical society of Russia, 2001. 224 p. (In Russ.)

6. Selevko G.K. Pedagogical technologies on the basis of didactic and methodical improvement EUP. Moscow, SRI of school technology, 2005. 287 p. (In Russ.)

7. Kulnevich S.V., Lacostenina T.P. Modern lesson. Rostov-on-Don, Teacher, 2004. 288 p. (In Russ.)

8. Kulebyakina M.Yu. Technology of lesson design in logic of system and activity approach. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2017; 1 (29): 36–39. Available at: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/caa/1_29_-_yanvar_mart_.pdf (accessed 20.05.2018). (In Russ.)

9. Kuznetsova N.V., Maslova S.V., Chiranova O.I. Practice-oriented approach in training a modern primary school teacher. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2016; 4 (28): 77–83. Available at: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/fc8/4_28_-_oktyabr_dekabr_.pdf (accessed 22.05.2018).

10. How to design universal learning activities in primary school. From action to thought: a teacher's guide. Ed. A.G. Asmolov. Moscow, Enlightenment, 2010. 152 p. (In Russ.)

11. Kadakin V.V., Shukshina T.I., Zamkin P.V. Electronic means of methodological support of a modern lesson construction. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2017; 1 (29): 32–35. Available at: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/caa/1_29_-_yanvar_mart_.pdf (accessed 18.05.2018).

12. Babanskiy Yu.K. About didactic bases of increase of efficiency of training. Moscow, Pedagogy, 2006. 111 p. (In Russ.)

About the author:

Svetlana V. Maslova, Associate Professor, Department of methods of preschool and primary education, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7223-6432>, maslovasv@mail.ru.

Svetlana V. Kakhnovich, Professor, Department of pedagogics of preschool and primary education, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5205-4321>, kahnowish@mail.ru

*Submitted 11.05.2018;
revised 25.05.2018.*

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

УДК 372.881.161.1

Очерк как предмет учебной работы с одаренными детьми

В. Э. Морозов^{1*}, К. В. Скворцов²

¹ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия

²ФГБОУ ВО РУТ (МИИТ), г. Москва, Россия

*cooper-morozov@yandex.ru

Введение: в статье рассматриваются вопросы обучения одаренных школьников сочинениям в жанре публицистического очерка. Цель исследования заключается в определении видов очерков, наиболее доступных для детского творчества и позволяющих проводить в школьном обучении эффективное формирование умений, необходимых для создания произведений данного жанра.

Материалы и методы: материалом исследования стали письменные работы школьников в жанре очерка, а основными методами исследования послужили: комплексный анализ вышеупомянутых сочинений; целенаправленное наблюдение и анализ хода и результатов опытных уроков по очеркам для одаренных и высокомотивированных к овладению гуманитарными дисциплинами учащихся 10–11 классов лицея; самоанализ педагога, проводившего опытные уроки.

Результаты исследования: в ходе исследования были выявлены виды очерков, позволяющие наиболее доступным и эффективным образом проводить обучение одаренных старшеклассников, научить их применять умения, сформированные в ходе работы над традиционными школьными сочинениями, для создания сочинений в жанре очерка и соответственно заложить основы компетентности в области авторского, журналистского, творчества.

Обсуждение и заключения: в ходе исследования было установлено, что оптимальные возможности для осуществления поставленных учебных задач предоставляют очерки следующих видов: пейзажный и интерьерный, научно-популярный и при определенных условиях портретный. Старшеклассникам наиболее доступны цели их создания, а также поиск информационных поводов, могущих вызвать общественный интерес к предмету сообщения, сбор фактического материала для сочинений, его осмысление и литературная обработка. Более трудными по организационным или собственно возрастным причинам являются путевой, исторический и проблемный виды очерков.

Ключевые слова: школа, русский язык, методика обучения одаренных детей, очерк, сочинения.

Essay as a subject of educational work with gifted children

V. E. Morozov^{a*}, K. V. Skvortsov^b

^aRussian State Agricultural University – MTAА, Moscow, Russia

^bRussian University of Transport (MIIT), Moscow, Russia

*cooper-morozov@yandex.ru

Introduction: the article deals with some issues of teaching gifted students essays in the genre of journalistic essay based on typological features inherent in its subspecies. The purpose of the study is to determine the types of essays that are most accessible to children's creativity and allow for the effective formation of the skills necessary to create works of this genre in school education.

Materials and Methods: the written works of students in the genre of the essay became the material of research, and the main methods of the study became the comprehensive analysis of the beforementioned works, the purposeful observation and the analysis of the progress and results of experimental lessons essays for gifted and highly motivated pupils of 10–11 classes of the Lyceum. Moreover we have the introspection of a teacher who experienced the lessons.

Results: the study identified the types of essays that allow the most accessible and effective way to train gifted high school students to create essays in order to encourage them to use the skills formed during the work on traditional school essays, to create essays in the genre of essays and, accordingly, to lay the foundations of competence in the field of author, journalistic, creativity.

Discussion and Conclusions: the study found that the best opportunities for the implementation of educational tasks provide essays of the following types: a landscape and an interior, a popular science and, under certain conditions, portrait. The High school students are most accessible to the purpose of creating such essays, searching for information is a reason that can cause public interest in the subject of the message, the collection of factual material for works, its understanding and literary processing. More difficult things are traveling, historical and problematical types of sketches.

Key words: school, Russian language, methods of teaching gifted children, essay, composition.

Введение

В настоящей статье речь пойдет о том, как можно развить умения учащихся средней общеобразовательной школы писать сочинения, придать этим умениям практический, целенаправленный характер. Одним из путей этого является создание сочинений по законам жанров журналистского творчества, в том числе в жанре очерка.

Известно, что очерки являются одним из труднейших жанров журналистики, требующих сочетания труда и таланта. Однако разные виды очерков обладают неодинаковой степенью трудности при их создании, что целесообразно учитывать при формировании у школьников необходимых умений. Обучать началам журналистского творчества мотивированных к этому и одаренных школьников целесообразно в классах с углубленным изучением русского языка и литературы, в рамках дополнительного обучения (в том числе в школах юного журналиста и юного филолога), во внеурочной деятельности.

Обзор литературы

Согласно профессиональному стандарту «Педагог», «учитель русского языка должен моделировать в учебном процессе виды профессиональной деятельности, где коммуникативная компетентность является основным качеством работника, включая в нее заинтересованных обучающихся (издание школьной газеты, художественного или научного альманаха, организация школьного радио и телевидения, разработка сценария театральной постановки или видефильма

и т. д.)»¹. Это требование опирается на накопленный в методике школьного обучения русскому языку опыт создания учениками сочинений в очерковых формах [см., напр. 1].

В связи с актуальностью обучения школьников созданию сочинений в жанре очерков возникла потребность в научном рассмотрении этой темы, прежде всего в определении общих целей обучения очеркам. Это в первую очередь формирование умений описывать предмет сообщения с разных сторон, сочетать описание с повествованием и рассуждением, выстраивать очерковую композицию, использовать средства речевой выразительности для создания эмоционального настроения, соответствующего изображаемому предмету.

В настоящее время виды школьного очерка стали самостоятельным предметом научных методических изысканий. Остановимся на двух диссертационных исследованиях, одно из которых выполнено Н. А. Груздевой², другое — К. Ю. Чумак³. В обоих исследованиях обучение школьников очерку связывается с развитием их

¹ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"», п. 3.5.2.

² Груздева Н. А. Развитие коммуникативной компетенции старшеклассников при создании портретного очерка : дис. ... канд. пед. н. Екатеринбург, 2006. 282 с.

³ Чумак К. Ю. Развитие коммуникативной компетенции старшеклассников при работе над проблемным очерком : дис. ... канд. пед. н. Иваново, 2011. 188 с.

коммуникативной компетенции, большое внимание справедливо уделено вопросу готовности учеников к работе над очерком. Оба исследователя подчеркивают низкий уровень этой готовности, что, на наш взгляд, неудивительно, если учесть что создание настоящих очерков, по свидетельству исследователей журналистики [2; 3], дается не каждому журналисту. Н. А. Груздева считает, что работа над сочинениями в жанре портретного очерка направлена на раскрытие учеником своего внутреннего «я», на самопознание и саморефлексию личности. При этом происходит совершенствование коммуникативной компетенции и речевой культуры ученика. В отличие от этого цель собственно публицистического портретного очерка заключается в том, чтобы раскрыть духовный мир, душевные качества, жизненный опыт и т. п. человека, ставшего предметом авторского интереса, вызвать такой же интерес к нему у читателя и внушить свое мнение о нем. К. Ю. Чумак полагает, что работа над сочинениями в жанре проблемного очерка связана с развитием умений писать тексты-рассуждения, структура которых совпадает со структурой творческой части экзамена по русскому языку ГИА. В основе создания таких сочинений, по ее мнению, должен лежать публицистический текст, обсуждение проблем которого в классе станет началом самостоятельного рассуждения учащихся на поднятую тему с опорой на прочитанное произведение. Публицистический же проблемный очерк предполагает самостоятельную постановку автором проблемы, которая заинтересует широкого читателя, предложение своего решения этой проблемы и применение способов убеждения широкой аудитории в правильности авторской позиции. В обеих диссертациях предложены интересные методики подготовки школьников к работе над очерками и обучения созданию портретных и проблемных сочинений в очерковой форме. Но это не является формированием даже начал журналистской компетентности в собственном смысле этого слова, чему посвящены следующие части настоящей статьи.

Материалы и методы

Идея создания статьи родилась в процессе работы с учащимися 10–11 классов МОУ СОШ № 4 Московской области и МАОУ «Лицей города Троицка», особо склонными к изучению филологических дисциплин. В ходе разработанных авторами опытных уроков было проведено целенаправленное наблюдение и анализ формирования начальных умений школьников в сфере журналистской компетентности, по результатам уроков педагогом был сделан самоанализ. Их цель заключалась не в сборе статистических данных об успехах 48 школьников, а общей проверке

предположений авторов относительно целесообразности выбора нижеуказанных видов очерка для работы в школах юного филолога и юного журналиста. Основанием для этого послужил комплексный анализ письменных работ учащихся в жанре очерка.

Результаты исследования

Одной из трудных задач журналиста является поиск такого материала, который может вызвать интерес не только у самого автора или у узкого круга близких ему лиц, но и у читателя, широта которого определяется направленностью печатного органа и рубрики, в которую подается публикация. Используя профессиональную журналистскую терминологию, можно сказать, что для написания успешного произведения требуется найти достойный информационный повод, используя который нужно определить тему будущего произведения, конкретизируя ее и сузив до определенного предмета сообщения. Такие широкие темы, как «Экономика», «Спорт», «Образование» и т. п., в большинстве случаев чрезмерно абстрактны и требуют уточнения, например: «Такой-то завод», «Такой-то матч», «Такой-то стадион», «Такая-то школа» и т. д. Общеаналитические, тактико-аналитические, полемические статьи самой широкой тематики интересны только, если они выходят из-под пера маститых журналистов, способных предложить осуществимые и глубоко продуманные пути решения общих проблем современности. Таким статьям противопоказана банальность идей. Поэтому школьники прежде всего должны усвоить, что публицистическое произведение должно быть интересным для широкого читателя, а не только для автора и его друзей, как в большинстве личных блогов. Важно, чтобы ребята научились объективно оценивать широту того общественного интереса, который может вызвать предмет их сочинения в публицистическом жанре. В соответствии с ним определяется и общественный адресат произведения: общество в целом, жители населенного пункта, половая, возрастная, профессиональная, любительская и т. п. категория лиц.

На уроках в школах юного журналиста дети прежде всего учатся находить темы будущих, менее общих, более конкретных публикаций. Это непременно должен учитывать всякий, кто возьмется учить школьников писать сочинения в любых жанрах журналистики. В противном случае у них изначально сложится неполноценное представление о целях создания и об общественном назначении такого рода произведений как о разновидности учебного сочинения, создаваемого исключительно для развития своих способностей (а в худшем случае просто для отписки).

Положим, в школьной практике учитель для начала может сам предложить всем учащимся тему для сочинения в том или ином публицистическом жанре. Но прежде чем приступить к работе над текстом, необходимо разобраться с учениками, что именно может заинтересовать широкого читателя (хотя бы читателей школьной газеты) в данной теме. Очень важно научиться при этом отличать собственно предмет сообщения от того, что стало информационным поводом для написания сочинения. Например, поводом может стать дата смерти писателя (или другого лица). Но в тексте, по всей вероятности, она будет лишь упомянута, а в основном будут освещаться жизнь, творчество и общественная значимость писателя.

Найдя актуальный информационный повод и интересный аспект изображения предмета сообщения, автор будущего произведения определяет цель сочинения, прежде всего: ограничится ли он исключительно изложением событий или будет размышлять над ними, стараясь сделать читателя своим единомышленником при помощи логических доводов, либо попытается воздействовать на читателей эмоционально, используя для этого художественные приемы изображения действительности, прежде всего создавая словесные, предметные и личные образы. На этом основании будущее произведение может быть отнесено к трем родам жанров: информационным, аналитическим, художественно-публицистическим. Последние считаются наиболее трудными даже для опытных журналистов. В конце концов развитие авторского замысла доходит до выбора определенного жанра будущего произведения. Обучая школьников написанию сочинений в публицистических жанрах, следует формировать у них умения ясно осознавать поставленную перед ними цель, находить правильные средства ее осуществления и выбирать наилучший для этого жанр.

Одним из самых трудных жанров журналистики считается **очерк**. Трудность его создания обусловлена следующими особенностями:

- немалый (а чаще – большой) объем публикации;
- несенсационность (отсюда необходимость увидеть в знакомом или/и в простом с первого взгляда предмете сообщения нечто интересное для широкого читателя);
- отсутствие стандартной композиции;
- создание художественно-публицистического образа предмета сообщения, то есть умение показать его как типичного представителя некоторого класса людей или объектов либо, наоборот, как нечто уникальное;
- создание яркого образа предмета сообщения, вызывающего те эмоции относительно

этого предмета, которых желает добиться автор очерка;

- необходимость глубоко и разносторонне изучить предмет сообщения в целях создания его яркого, правдивого образа, интересного широкому читателю;

- создание ярких и необычных словесных образов, экспрессивно выражающих эмоции самого автора;

- умение использовать разнообразные выразительные средства для создания словесных образов;

- высокий уровень владения всеми типами речи.

Художественно-публицистический очерк имеет несколько разновидностей, неодинаковых по степени трудности своего создания. Обычно выделяются три разновидности очерка: проблемный, портретный, путешествие. Думается, можно выделить еще, по меньшей мере, три: пейзажный и интерьерный (одна разновидность), исторический и научно-публицистический.

Наиболее трудный вид – **проблемный очерк**. В нем поднимаются общечеловеческие, национальные или общегородские проблемы, которые очерчиваются как в обобщенных формулировках, так и на конкретном материале, отраженном в художественно-публицистических образах. В таких очерках соединяются глубокая аналитичность и всеохватная образность: показ людей разного социального положения, убеждений, возрастов и т. д. Иногда необходимо сформировать образ целого народа. Приступать к написанию такого очерка может лишь человек, обладающий недюжинным умом и проницательностью, публицистическими способностями, богатым жизненным и творческим опытом, способный смотреть на вещи с разных сторон, видеть и поднимать настоящие проблемы, предлагать действенные способы их решения. Попытка написать такой очерк под силу лишь отдельным, очень одаренным ученикам школы юного журналиста.

Наиболее доступный для начинающего автора вид очерка – **пейзажный и интерьерный очерк**. Обычно такие публикации относят к путевым очеркам [3; 4], но представляется весьма важным отличием то, что описание одной и той же, в целом неподвижной сцены лишено пространственной динамики, или, говоря проще, смены описываемых мест, а это требует существенно иной организации произведения, нежели повествование о путешествии в собственном смысле слова. Следует также заметить, что в школьных учебниках есть специальные задания по формированию умений описания пейзажа и интерьера, на которые можно опереться при работе над данными разновидностями очерка.

Перефразируя известное выражение о сравнениях, можно сказать, что всякий термин «хромот», страдает неполным соответствием общелитературного значения слова специальному понятию. В данном случае, несмотря на название «пейзажный очерк», предмет произведения не обязательно должна быть природа. Это может быть и сельский, и городской пейзаж, а предмет интерьерного очерка – помещение: зал картинной галереи или музея, сцена или фойе театра и т. д. Обучение очерковому описанию любого места можно проводить более или менее одинаково.

Наиболее прост для школьников пейзажный очерк в узком смысле этого слова, то есть тот, предмет которого связан с природной сценой. Здесь самое главное – наблюдательность, умение увидеть в месте хорошо известного всем типа нечто особенное, кроющееся в деталях. Для обучения созданию таких очерков можно использовать уже сформированные у школьников умения описывать картины художников-пейзажистов. Кроме того, можно опереться на прочитанные ранее описания природы в рассказах И. С. Тургенева и других писателей (например, К. С. Паустовского).

Отличие очерка от описания картин пейзажистов заключается в том, что очеркист непременно переходит от внешнего предмета речи – красоты природы – к выражению настроения, которое она создает, причем не только у него самого, но и у окружающих. Кроме того, образ автора пейзажного очерка существенно отличается от образа автора сочинения по картине. Последний обычно стремится ассоциировать себя с любым человеком, который может увидеть ту же картину в оригинале, на репродукции, в Интернете и т. п. Отсюда широкое использование так называемого «МЫ-инклюзивного» (т. е. «Я и ТЫ» в обобщающем значении, вроде: «На этой картине мы видим...»). Очеркист, напротив, всячески подчеркивает собственное видение пейзажа, именно этим создавая так называемый эффект присутствия. Этому в том числе служит «авторское Я». Читатели как бы видят пейзаж глазами автора. Нередко используется «МЫ-эксклюзивное» (т. е. Я и ОН) для создания сцен общения на фоне пейзажа⁴: *Когда мы растались и я пошел своей дорогой, по пути, метров через двести, встретил куда-то спешащего мужчину в кожаной куртке и с корзиной в руке. Мы почему-то улыбнулись друг другу, что редко бывает при встречах в лесу, особенно при сборе грибов. Я предупредил грибника, чтобы он так не спешил, а то напугает впереди женщину, собирающую грибы, очень интеллигентную и*

⁴ Здесь и далее примеры взяты с <https://www.ohotniki.ru/hunting/article/2011/09/06/621044-chudopolyana-.html>.

обаятельную. На что получил ответ: «Это моя жена».

Эмоциональный план очерка создается изображением деталей пейзажа с использованием как прямого обозначения чувств (*Поляна осенью потрясает своими дарами*), так и разного рода способов речевой выразительности: *Вот такая чудо-поляна есть у нас совсем недалеко от Москвы. Или: Кажется, сама природа создала здесь царство для опят. Осенью в грибные годы опята активно заселяют поляну и овраг. Их здесь бывает так много, красивых и добротных, что трудно пером описать и словом передать картину грибного изобилия. Собираем опята мы всей семьей, набираем целыми корзинами и заготавливаем на зиму – солим и маринуем. Важно также передать настроение других людей: Срезал их и не выдержал – показал соседке. Она тоже нашла два белых гриба и, держа их в руках, радовалась находке. Мы заговорили. Способами выразительности разного типа учащиеся овладевают постепенно, в ходе работы над школьными сочинениями. Так что в данном случае ставится задача применения сформированных умений к новому жанру.*

Нередко пейзажный очерк, сохраняя статичным пространственные границы пейзажа, меняет временной план его описания, изображая одно и то же место в разное время суток или в разные времена года. Но при обучении школьников сначала целесообразно ограничиться одним временным планом, так как это проще, да и для неоднократного созерцания пейзажа потребуются больше учебных часов.

Обучение написанию очерков должно начинаться с разбора двух-трех образцов, возможно, с использованием приемов мыследеятельностной педагогики. Желательно, чтобы первые образцы были произведениями журналистов, а последний примером удачного школьного сочинения. На примере прочитанных образцов школьники должны осознать основные особенности пейзажного очерка и его отличия от сочинения по картине. Далее учитель организует так называемый «натурный урок»⁵, то есть ведет учащихся осматривать пейзаж, который, по его мнению,

⁵ Термин заимствован специалистами по русскому языку как иностранному из обучения изящным искусствам, где обозначает изучение отображения природы в произведении искусства. В РКИ под «натурными уроками» обычно понимается цикл или серия занятий, основное из которых проводится на месте нахождения предмета, ставшего темой урока, например, в картинной галерее, в парке, в театре, за накрытым обеденным столом. Оно может принять вид экскурсии, просмотра, прогулки, чаепития и т. п. Ему предшествует одно или несколько занятий, на которых ученики определенным образом подготавливаются к натурному уроку с лексической, грамматической, речевой и страноведческой точек зрения. Обычно после него организуется заключительный урок – обсуждение темы.

должен стать предметом сочинения. Очень важно, чтобы школьники попытались определить, почему учитель считает, что именно этот пейзаж может заинтересовать многих читателей. Нужно также, чтобы учащиеся поняли, как будет представлен пейзаж: как типичный с какой-либо точки зрения (*Это одна из прекрасных полей Подмосковья...*) или как неповторимый (*Западная граница поляны проходит по глубокому оврагу – удивительному творению природы; Вот такая чудо-поляна есть у нас совсем недалеко от Москвы*). Хотя в художественной публицистике возможен переход от одного видения к другому, для первого опыта так делать не стоит.

Далее нужно побудить ребят найти в пейзаже те черты, о которых лучше всего рассказать в очерке, обсудить, какое настроение они создают, какие чувства вызывают, и подобрать средства речевой выразительности, наилучшим образом подходящие для их обозначения этих черт и чувств.

Учитывая, что композиция очерка целиком зависит от авторского замысла, учитель должен сосредоточить внимание ребят на осознании образов, которые они должны создать в произведении: пейзажного образа, образа присутствующих и образа автора. Ведущим, конечно, является первый образ. Он должен раскрываться через весь очерк. Образы присутствующих могут быть собраны в одной части очерка или распределены по частям. Образ автора раскрывается прежде всего через отношение к пейзажу и к окружающим, а также через описание собственных действий и мыслей, вроде: *Вспоминаю встречу с двумя женщинами, собиравшими осенние опята. На краю оврага две длинные березы упали крестом друг на друга и пролежали много лет. Верхняя береза переломилась от старости в том месте, где лежала нижняя, а ветки сгнили и отвалились от стволов. На березах обильно выросли опята. Я был один в лесу и не заметил здесь «признаков» грибников.*

Объем текста, позволяющий написать сочинение в жанре очерка, не менее 500 слов. Собственно написание и разбор очерков проводятся в целом так же, как и в традиционных сочинениях, но со вниманием к жанровым особенностям очерка.

Далее можно перейти к изучению городского или сельского пейзажного очерка. В качестве предмета должно быть выбрано место, имеющее особую историческую, культурную, архитектурную, природоохранную или какую-либо иную значимость. Не всякая улица города и не всякое село для этого подойдет. Не подойдет и хорошо известный всем объект. Так, вряд ли большинство школьников сможет найти какую-либо новую информацию о Красной площади или вы-

разить такой собственный взгляд на нее, что им удастся заинтересовать этим всех. Единственное, что в таком случае может составить предмет очерка, это люди, заполнившие данное место. Но массовый образ – самый трудный из-за его постоянной изменчивости и многоликости. Нужно уметь увидеть нечто общее в самых разных людях, оказавшихся в данном месте, и показать это общее, описывая разницу между ними. Но для создания такого очерка нужно иметь талант и опыт Гиляровского или Эренбурга, а для начинающего журналиста, тем более для школьника, написать такое – непосильная задача. Если же взять какое-либо массовое мероприятие, например демонстрацию или митинг, то, скорее всего, получится репортаж о нем, а не очерк. Поэтому наиболее удобный материал – это выбранное преподавателем место, имеющее важное общественное значение, но не являющееся «восьмым чудом света», такое как Путевой дворец в Москве или Истринское водохранилище в Подмосковье. Дети должны заранее собрать (и записать, возможно, также зафиксировать на фотографиях) сведения об этом месте, которыми на натурном уроке поделятся друг с другом. Для этого хорошо подходит образовательная технология групповых проектов. При необходимости учитель может дополнить эти сведения учеников своей информацией. Далее работа над очерком ведется по той же схеме, что и над собственно пейзажным очерком.

Следующим шагом в овладении мастерством очеркиста может быть описание помещения. Здесь меньше всего важны детали украшения интерьера, если только они сами не представляют собой особого интереса, как, например, в Останкинском дворце Шереметьевых в Москве. Обучение написанию таких очерков проводится так же, как и предыдущих.

Завершая работу над пейзажным и интерьерным очерком, целесообразно дать ученикам задание самостоятельно выбрать какое-либо место и написать о нем очерк.

Путевой очерк сам по себе не труднее пейзажного. Дело в том, что смена мест позволяет менее подробно рассматривать их, освещая лишь пару наиболее примечательных деталей каждого из них или самое интересное событие, произошедшее в нем. При работе над этим видом очерка можно опереться на овладение написанием путевых заметок, которое предусмотрено школьными учебниками. Но обучение написанию путевого очерка возможно только при условии коллективной поездки школьников вместе с преподавателем по разным местам (не путать с выездом в единственное место!). Иным способом провести необходимый ряд натуральных уроков невозможно. Даже задание описать свои

летние путешествия может оказаться для некоторых учеников невыполнимым по вполне понятным, не зависящим от них причинам отсутствия поездок. Единственная доступная форма натуральных уроков здесь – длительная пешеходная прогулка. Поэтому провести обучение созданию путевых очерков трудно с организационной точки зрения даже в школе юного журналиста. В средней школе можно познакомить учащихся с жанровыми особенностями этих очерков на примере образцов, что поможет им лучше ориентироваться в материалах периодической печати. Целесообразно также обратиться к путевым очеркам Чехова и Писемского.

С организационной точки зрения более легок **научно-популярный очерк**. У него два отличительных признака: обзорное (в отличие от собственно научной статьи) и образное (в отличие от научно-публицистической статьи) освещение некоторых вопросов научного и научно-технического характера. Например, можно рассмотреть круговорот воды в природе как движение одной ее капли или историю появления или устаревания лексики как заполнение и очистку полок в шкафу. В то же время роль средств речевой выразительности в научно-публицистических очерках меньше, чем в других очерках. Здесь можно опереться на умение писать лингвистические сказки, если учащиеся приобрели его ранее. Однако изложение материала должно быть более системным, чем в сказках, и менее вымышленным. Придется также использовать некоторое количество терминов и общенаучной лексики. Это потребует от учеников самостоятельно познакомиться с научной литературой и электронными справочниками по теме своего очерка.

Первый очерк все учащиеся, после разбора образцов, могут написать на одну тему, используя образ, предложенный учителем. Например, он может предложить ученикам прочитать достаточно подробные статьи «Словаря юных филологов» об индоевропейском племени и о распаде индоевропейского праязыка, а потом предложить написать научно-популярный очерк о том, как индоевропейцы расселялись по Евразии и как распадался индоевропейский язык. Тему для второго очерка и учебно-научную литературу для его написания учащиеся должны найти сами.

Весьма труден **портретный очерк**. Он имеет мало общего с сочинением по портрету – произведению живописи, так как главное – раскрытие характера через слова и дела человека, а не через его внешность и позу. Для создания такого очерка нужно не только выбрать интересную личность, но и собрать о ней большой материал, неизвестный широкому читателю. Это мож-

но сделать: 1) побеседовав (взяв интервью) с самим лицом, о котором пойдет речь, с теми, кто его хорошо знает, в том числе подробно изучает его биографию; 2) исследовав библиотечные материалы научного и публицистического характера. Из характеристик внешности могут быть указаны одна-две наиболее бросающихся в глаза черт, обычно так или иначе связанных с характером личности. Больше внимания уделяется манере совершения различных действий. Примером описания внешности для детей может послужить образ Печорина в произведениях Лермонтова.

Учитель может организовать ученикам встречу с интересным человеком, например с писателем или поэтом, с героем милиции и т. д. Однако общая подготовка к написанию сочинения приведет к тому, что очерки, написанные школьниками, окажутся слишком похожими один на другой. Поэтому портретный очерк лучше изучать в конце серии занятий по очеркам, когда у учащихся уже сформировались общие умения, необходимые для написания разных очерков, и общую подготовку можно свести к минимуму. Далее можно дать детям задание написать очерк о заинтересовавшей их личности, собрав материал о ней методом беседы или используя библиотеку и Интернет.

Исторический очерк вряд ли может стать предметом формирования активных умений школьников. Дело в том, что такой очерк может быть интересен в двух случаях: 1) если его автор сообщает новые, до сих пор не публиковавшиеся исторические сведения; 2) если он предлагает принципиально новый взгляд на известные события. Ни того, ни другого невозможно требовать от ребенка. Поэтому исторический очерк, как и проблемный, можно объяснять школьникам лишь с целью помочь им лучше ориентироваться в публикуемых публицистических произведениях.

Мемуарный очерк дети могут написать лишь от лица представителя старшего поколения, собрав для этого материал методом интервью или беседы, если для этого найдется собеседник, который прожил действительно интересную жизнь и готов не только поведать о ней школьнику, но и дать согласие на ее обнародование им в виде очерка. Известно, что мемуарный очерк не должен сводиться к биографии его центрального персонажа, а создавать его образ как представителя своего поколения, носителя интересной судьбы, свидетеля замечательных событий и жизни выдающихся людей.

Лучшие очерки учеников могут быть опубликованы в школьной газете и в других печатных изданиях. Для этого также можно создать сайт в Интернете [5].

Учебную работу над очерками целесообразно завершить их общим обзором-беседой о художественных (литературных) очерках и о выдающихся очеркистах, подготовленным самими учащимися под руководством учителя.

Обсуждение и заключения

1. Обучение очерку как жанру журналистского творчества следует отличать от обучения написанию школьных сочинений в очерковой форме. В силу трудности создания очерков обучать этому целесообразно лишь тех старшеклассников, которые проявляют особую склонность к словесному творчеству.

2. Приступая к созданию очерка, учащийся должен научиться находить такие информационные поводы, которые вызвали бы интерес к будущему произведению у определенной аудитории.

3. Из видов очерков наиболее доступными для творчества детей старшего школьного возраста являются следующие, перечисленные далее в порядке их наиболее эффективного изучения: пейзажный, интерьерный, научно-публицистический, портретный.

4. Обучение созданию путевых очерков сопряжено с организационными трудностями, ограничивающими возможности проведения этой работы.

5. Задачи создания проблемных, исторических и мемуарных очерков ставить перед детьми следует исключительно с учетом их индивидуальных возможностей.

6. Педагогу необходимо изыскать возможности обнаружения удачных очерков, созданных его учениками.

Список использованных источников

1. Калганова Т. А. Сочинения различных жанров в старших классах. М. : Просвещение, 1997. 192 с.
2. Журбина Е. И. Искусство очерка. М. : Сов. писатель, 1957. 175 с.
3. Ким М. Н. Очерк: теория и методология жанра. СПб., 2000. 359 с.
4. Тертичный А. А. Жанры периодической печати : учеб. пособие. 5-е изд., испр. и доп. М. : Аспект-Пресс, 2014. 350 с.
5. Морозов В. Э. Ради красного словца: по поводу интернет-сайта udaff.com // Русская речь. 2006. № 6. С. 51–52.

Поступила 23.05.2018;
принята к публикации 04.06.2018.

Об авторах:

Морозов Валерий Эдгарович, профессор кафедры связей с общественностью и речевой коммуникации ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева (127550, г. Москва, ул. Тимирязевская, д. 49), доктор филологических наук, cooper-morozov@yandex.ru

Скворцов Константин Викторович, заведующий кафедрой «Русский язык и межкультурная коммуникация» ФГБОУ РУТ (МИИТ) (127994, г. Москва, ул. Образцова, д. 9, стр. 9), кандидат педагогических наук, skv-kv@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Авторы совместно и в равной мере разрабатывали теоретические основы и проводили практическую работу по теме и содержанию настоящей статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Kalganova T.A. Compositions of various genres in high school. Moscow, 1997. 192 p. (In Russ.)
2. Zhurbina I.E. The art of the essay. Moscow, 1957. 175 p. (In Russ.)
3. Kim M.N. Essay: theory and methodology of the genre. St. Petersburg, 2000. 359 p. (In Russ.)
4. Tertichnyy A.A. Genres of periodicals: tutorial. 5th ed., amend. and suppl. Moscow, 2014. 350 p. (In Russ.)
5. Morozov V.E. For a beautiful word. About a website "udaff.com". *Russkaia rech* = The Russian Speech. 2006; 6: 51–52. (In Russ.)

Submitted 23.05.2018;
revised 04.06.2018.

About the authors:

Valery E. Morozov, Professor, Department of the public relations, Department of the Russian language, Russian State Agricultural University – MTAА (49 Timiryazevskaya St., Moscow, 127550, Russia), Dr. Sci. (Philology), cooper-morozov@yandex.ru

Konstantin V. Skvortsov, Head of Department Russian Language and cross cultural Communications, Russian University of Transport (MIIT) (9b9 Obrazcova St., Moscow, 127994, Russia), Ph.D. (Pedagogy), skv-kv@mail.ru

Contribution of the authors:

The authors jointly and equally developed the theoretical basis and carried out practical work on the topic and content of this article.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.016: 811.161.1-054.6(045)

Мотивация при изучении русского языка как фактор успешной языковой и социокультурной адаптации иностранных студентов**О. А. Романенкова*, С. А. Уланова***ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия***ol.romanenkowa@yandex.ru*

Введение: в статье представлен опыт работы по формированию учебной мотивации студентов-иностранцев, обучающихся в ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», даны рекомендации по повышению уровня их внутренней мотивации как фактора успешной языковой и социокультурной адаптации.

Материалы и методы: исследование проводилось на основе использования теоретических (изучение и анализ психолого-педагогической и научно-методической), эмпирических (наблюдение, беседа со студентами-иностранцами, анкетирование) и статистических методов (количественная и качественная оценка результатов исследования).

Результаты исследования: в результате исследования мы определили, что при изучении иностранными студентами русского языка внешние мотивы, преобладающим из которых является получение престижной и высокооплачиваемой работы, преобладают. Поэтому, на наш взгляд, необходимо целенаправленно повышать уровень внутренней учебной мотивации студентов-иностранцев.

Обсуждение и заключения: для успешной языковой и социокультурной адаптации студентов-иностранцев в российском вузе необходимо формировать такие разновидности внутренней мотивации, как коммуникативная (непосредственное общение на языке), лингвопознавательная (положительное отношение к языку) и инструментальная (положительное отношение к различным видам работы). В статье представлены рекомендации, призванные помочь организовать целенаправленную работу как преподавателя, так и самого студента для достижения поставленной цели.

Ключевые слова: мотивация, внешняя и внутренняя мотивация. студенты-иностранцы, адаптация, языковая адаптация, социокультурная адаптация.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПИ) по теме «Система языковой и социокультурной адаптации иностранных студентов в образовательной среде российского вуза».

The motivation in studying the Russian language as a factor in successful linguistic and socio-cultural adaptation of foreign students**O. A. Romanenkova*, S. A. Ulanova***Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia***ol.romanenkowa@yandex.ru*

Introduction: the article presents the experience on forming educational motivation of students enrolled in Mordovian State Pedagogical Institute, recommendations to increase their level of internal motivation as a factor in successful linguistic and socio-cultural adaptation.

Materials and Methods: the study was conducted on the basis of the use of theoretical (study and analysis of psychological, pedagogical and scientific-methodical), empirical (observation, conversation with foreign students, questioning) and statistical methods (quantitative and qualitative evaluation of the results of the study).

Results: as a result of the analysis of the questionnaires of foreign students, we have determined that when they study the Russian language, external motives, the prevailing one is to obtain a prestigious and highly paid work, prevail. In this situation, it is necessary to purposefully increase the level of internal educational motivation of foreign students.

Discussion and Conclusions: for successful language and socio-cultural adaptation of foreign students in the Russian University it is necessary to form such varieties of internal motivation as communicative (direct communication in the language), linguo-identification (positive attitude to the language) and instrumental (positive attitude to different types of work). The article presents recommendations designed to help organize the purposeful work of both the teacher and the student to achieve this goal.

Key words: motivation, external and internal motivation, foreign students, adaptation, language adaptation, sociocultural adaptation.

Acknowledgements: the study was performed under a grant to conduct scientific research on priority areas of scientific activities of universities-partners in networking (South Ural state humanitarian-pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on the theme «Language and socio-cultural adaptation of foreign students in the educational environment of a russian higher educational institution».

Введение

На современном этапе развития образования в России для большинства вузов на первое место выходит ориентация на интернационализацию. Создание международных образовательных программ, обмен студентами и преподавателями, зарубежные стажировки, проведение совместных исследований – все это лишь часть мер, необходимых для включения университетов и институтов в международное образовательное пространство.

В настоящее время перед российским образованием стоит амбициозная цель – занять прочное место на мировом рынке образовательных услуг. Она находит выражение в «Стратегии 2020»¹, в рамках которой поставлена задача вывести не менее пяти вузов в мировой рейтинг «Топ-100». Согласно Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг.², доля иностранных студентов, обучающихся в России, должна вырасти с 2,3 % в 2011 г. до 10 % к 2020 г. Именно поэтому их количество является одним из показателей успешности вуза на мировом рынке образовательных услуг.

При вхождении в образовательное пространство России иностранные студенты сталкиваются с рядом трудностей. Их адаптация к условиям обучения представляет собой одну из главных проблем, которую приходится решать руководству, психологам и педагогам. Процесс адаптации сопряжен со многими проблемами: необходимость налаживания социальных контактов, преодоление языкового барьера [1], самореализация и интеграция в новом социуме, развитие толерантного отношения к участникам межкультурного общения и взаимодействия, преодоление культурного шока, приспособление к ценностям нового общества.

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт (МГПИ) имени М. Е. Евсевьева» активно внедряется в между-

народное образовательное пространство. Так, в 2017–2018 учебном году в МГПИ обучалось 324 иностранных граждан из Туркменистана (306 чел.), Республики Таджикистан (2 чел.), Кыргызстана (1 чел.), Армении (2 чел.), Украины (5 чел.), Республики Казахстан (2 чел.), Азербайджана (4 чел.). Первый курс закончили 158 чел., что составляет 48,8 % от общего числа обучающихся.

Обзор литературы

Возрастающий интерес к теме международного сотрудничества и необходимость обеспечения условий для привлечения иностранной молодежи в вузы нашей страны побуждает исследователей к изучению особенностей адаптации студентов в совершенно новых социальных условиях.

В настоящее время существует целый ряд исследований, посвященных языковой и социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах, где данный феномен рассматривается в контексте трудностей преодоления языкового барьера, проблем включения иностранных студентов в учебный процесс и выявления путей оптимизации психолого-педагогической и дидактической адаптации на основе системного изучения контингента иностранных студентов. Разработкой данной темы занимаются В. Виттенберг [2], А. В. Зинковский [3], А. И. Сурыгин [4], А. Г. Терещенко [5], Л. Д. Шаглина [6], И. В. Ширяева [7] и др. Ученые сходятся во мнении, что под термином «адаптация» подразумевается многоуровневый, динамичный процесс, имеющий свою структуру, последовательность и особенности протекания, связанные с приспособлением индивида (или группы) к условиям новой социокультурной среды. Так, И. В. Ширяева определяет адаптацию иностранных студентов как «формирование устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы, обеспечивающее адекватное поведение, способствующее достижению целей педагогической системы»³.

Анализируя проблему мотивации изучения русского языка иностранными студентами, мы опираемся на работы В. Г. Асеева [8], Л. И. Бо-

¹ Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года «Стратегия-2020 : Новая модель роста – новая социальная политика». URL: <http://2020strategy.ru/documents/32710234.html> (дата обращения: 26.06.2018).

² Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. URL: <http://base.garant.ru> (дата обращения: 26.06.2018).

³ Ширяева И. В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Л., 1980. С. 9.

жович [9], О. С. Гребенюка [10], Н. И. Мешкова [11] и др.

Материалы и методы

Для достижения цели и решения задач исследования использовались следующие методы: метод комплексного теоретического анализа (анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы); эмпирический метод: наблюдение, беседа со студентами-иностранцами, анкетирование; статистический метод – количественная и качественная оценка результатов исследования.

Проблема мотивации является одной из центральных при обучении русскому языку как иностранному. В условиях вуза необходимо целенаправленно развивать у студентов-иностранцев учебную мотивацию, чтобы способствовать выработке адекватной ситуации коммуникативного поведения [12] и правильной ориентации в непростых условиях инокультурной среды.

Результаты исследования

Важнейшим фактором, способствующим успеху в обучении русскому языку и, как следствие, успешной языковой и социокультурной адаптации студентов-иностранцев в российском вузе, является мотивация.

Охарактеризуем те виды мотивации, которые имеют место при обучении русскому языку как иностранному. Все они составляют так называемую учебную мотивацию, которая определяется рядом специфических факторов: 1) особенностями обучающегося (пол, возраст, национальность, уровень интеллектуального развития); 2) особенностями преподавателя и его отношения к педагогической деятельности; 3) организацией педагогического процесса; 4) спецификой русского языка как учебного предмета.

Учебную мотивацию можно разделить на внешнюю и внутреннюю. Внешняя мотивация, в отличие от внутренней, обусловлена внешними обстоятельствами и не связана непосредственно с содержанием учебного предмета. Внутреннюю же мотивацию часто называют процессуальной – студенту нравится непосредственно русский язык, нравится проявлять свою интеллектуальную активность.

В течение ряда лет преподавателями филологического факультета ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» ведется работа по изучению влияния учебной мотивации иностранных студентов на успешность овладения русским языком. Ежегодное планирование мероприятий осуществляется на основе данных анкетирования. Так, в 2017–2018 учебном году в анкетировании приняли участие 158 чел. Респондентами стали студенты-первокурсники вуза, среди которых 154 гражданина Туркменистана (97,5 %),

2 – Украины (1,3 %), 1 – Казахстана (0,6 %), 1 – Таджикистана (0,6 %). Им предлагалось ответить на 7 вопросов, выявляющих основные мотивы к изучению русского языка. Все вопросы содержали варианты ответов. Кроме того, студенты имели возможность дать свой вариант ответа.

1. Если бы вы смогли распоряжаться свободным временем, то сколько времени вы уделите бы изучению русского языка в течение дня?

2. Почувствовали ли вы разницу в интересе к изучению русского языка после того, как вы продолжили изучать его в России?

3. Какие обстоятельства могут вызвать у вас интерес к изучению русского языка?

4. Что, по вашему мнению, повышает мотивацию в изучении русского языка?

5. Что способствует повышению интереса к изучению русского языка на занятии?

6. Какие убеждения вам помогают изучать русский язык?

7. Зачем вы изучаете русский язык в МГПИ?

Одним из основных вопросов являлся «Зачем вы изучаете русский язык в МГПИ?». Студентам предлагались один или несколько вариантов ответов из десяти предложенных. В анкете предлагались следующие варианты ответов к данному вопросу:

1. Это престижно.

3. Потому что надо где-то учиться и что-то изучать.

4. Знание русского языка требуется мне для работы по профессии.

5. Не удалось поступить в другой вуз.

6. Хочу остаться в России.

7. По настоянию родителей.

8. Для расширения кругозора.

9. Чтобы читать русскую литературу в оригинале.

10. У меня есть свои причины.

В конце студенты могли по желанию указать другие причины и оставить комментарий.

Ответы респондентов распределились следующим образом: вариант 1 – 34 %; вариант 2 – 64 %; вариант 3 – 9 %; вариант 4 – 64 %; вариант 5 – 5 %; вариант 6 – 30 %; вариант 7 – 16 %; вариант 8 – 34 %; вариант 9 – 11 %; вариант 10 – 9 %.

Из приведенных результатов видно, что наиболее часто встречаются ответы:

– Знание русского языка требуется мне для работы по профессии.

– Это престижно.

– Для расширения кругозора.

– Хочу остаться в России.

Кроме того, некоторые опросные листы содержали дополнительные комментарии:

– «На русском говорят многие народы. Хочу использовать как язык-посредник».

– «Нравится язык».

– «В российских вузах дают хорошее образование».

– «Я считаю, что знание русского языка просто необходимо. Я хотела бы связать свою жизнь с языком».

Разумеется, данный опрос не претендует на полный охват ситуации, но на его основе можно сделать некоторые выводы. Большая часть респондентов при изучении русского языка движима мотивом аффилиации («Хочу остаться в России»), просоциальным мотивом («Русский язык нужен мне для работы»), мотивом самоутверждения («На моей родине знание русского языка ценится»), мотивом саморазвития («Для себя, чтобы больше знать»). Необходимо отметить, что все перечисленные мотивы относятся к сфере внешней мотивации, т. е. обусловлены внешними факторами. Из общего числа респондентов только 7 % имеют внутреннюю мотивацию: изучают русский язык, потому что это им нравится. Из этого следует, что студентами в основном движут внешние мотивы, превалирующим из которых является получение престижной и высокооплачиваемой работы (ситуация на рынке трудоустройства). В данной ситуации необходимо целенаправленно повышать уровень внутренней учебной мотивации студентов-иностранцев: личной заинтересованности в изучении русского языка и потребность в изучении русского языка. Потребность в изучении должна соответствовать таким разновидностям внутренней мотивации, как коммуникативная, лингвопознавательная и инструментальная.

Для решения поставленных задач в учебные планы по направлению подготовки Педагогическое образование были введены такие дисциплины, как «Русский язык и культура речи», «Язык и культура мордовского народа», «Система коммуникативных качеств речи», «Фразеологические единицы как средство выражения культурно-национального мировосприятия», «Межкультурные связи в аспекте изучения художественного текста» и др. В рамках данных курсов у студентов-иностранцев формируется положительное отношение к изучаемому языку, положительное отношение к различным видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению, письму и, как следствие, способность осуществлять речевую деятельность на изучаемом языке в соответствии с целями и ситуацией общения.

Однако опыт обучения русскому языку как иностранному показывает, что огромным потенциалом для преодоления языкового барье-

ра и успешной социокультурной адаптации способствует включение студентов-иностранцев во внеучебную деятельность вуза. Весьма успешными в этом плане были мероприятия, проведенные на базе музейного комплекса «История образования в Мордовском крае» МГПИ: праздник «Театрализация мордовских календарных обрядов», интерактивная экскурсия «Древние традиции мордовского народа». Традиционным стал «Фестиваль дружбы», где через творчество студенты, представляющие разные народности, развивают коммуникативные способности, повышают культуру межнациональных и межэтнических отношений, адаптируются к окружающему социуму.

Накопленный опыт учебной и внеучебной работы со студентами-иностранцами позволяет сформулировать рекомендации для создания и поддержания внутренней мотивации студентов:

1. Сформулируйте цель: для чего конкретно вам нужен русский язык, на каком уровне вы хотите им владеть?

2. Составьте список причин, которые мотивируют вас к изучению русского языка, а также список преимуществ, которые получите в результате.

3. Разбейте путь к достижению цели овладения языком на ряд этапов, которые можно реализовать в течение одного занятия. Это позволит осуществлять анализ каждого занятия, фиксировать достигнутые результаты и наблюдать за собственным прогрессом.

4. Используйте каждую возможность общения на русском языке, занимайтесь его изучением ежедневно. Это позволит погрузиться в языковую среду, сохранять самодисциплину, темп обучения.

В формировании и поддержании у учащихся интереса к изучению языка немаловажную роль играет и преподаватель. При планировании занятий преподавателю необходимо:

1. Создавать на уроке речевую ситуацию, максимально приближенную к естественным условиям.

2. Тщательно отбирать учебные материалы, которые представляют когнитивную и коммуникативную ценность, носят творческий характер.

3. Знакомить учащихся с историей, культурой, обычаями, повседневной жизнью в России.

4. Использовать разнообразные материалы и методики, позволяющие избегать монотонного течения занятия.

5. Мотивировать студентов использовать русский язык для получения определенной информации из газет, журналов, сети Интернет, благодаря чему язык превращается в инструмент решения разнообразных задач.

Обсуждение и заключения

Таким образом, для успешной языковой и социокультурной адаптации студентов-иностранцев необходимо формировать такие разновидности внутренней мотивации, как коммуникативная (непосредственное общение на языке), лингвопознавательная (положительное отношение к языку) и инструментальная (положительное отношение к различным видам работы). Практика работы и анализ результатов анкетирования показывают, что большинство студентов-иностранцев руководствуются при изучении русского языка внешними мотивами. Это обстоятельство может существенно снизить эффективность процесса усвоения языка. Чтобы изучение русского языка было интересным, продуктивным, приносящим положительные эмоции, необходима целенаправленная двусторонняя работа в указанном направлении с учетом приведенных рекомендаций.

Список использованных источников

1. Уланова С. А. Методические приемы обучения русскому литературному произношению в поликультурном классе // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 75–77. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28856773> (дата обращения: 26.06.2018).
2. Виттенберг Е. В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям. СПб. : Питер, 1994. 236 с.
3. Зинковский А. В. Адаптация иностранных студентов к обучению в университетах России // Обучение иностранных студентов: состояние и перспективы : сб. науч.-метод. ст. СПб. : Изд-во СПбГТУ, 1997. С. 34–36.
4. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб. : Златоуст, 2000. 230 с.
5. Терещенко А. Г. Изучение уровня адаптационных возможностей личности // Современные проблемы правотворчества и правоприменения : сб. науч. тр. М. ; Иркутск : ГОУ ВПО РПА Минюста России, 2009. С. 141–147.
6. Иванова М. А., Шаглина Н. Д., Смелкова И. Ю. Академическая адаптация китайских студентов к высшей школе России // Предвузовская подготовка иностранных студентов в СПбПУ. СПб. : Изд-во Политехнического Университета, 2005. С. 125–134.
7. Ширяева И. В. К вопросу об особенностях адаптации студентов на младших курсах вузов // Пути повышения эффективности обучения в вузе : сб. ст. Горький : Изд-во ГГУ, 1980. С. 70–75.
8. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М. : Мысль, 1976. 158 с.
9. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков : сб. ст. М. : Педагогика, 1972. 352 с.

10. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие. Калининград, 2000. 572 с.

11. Мешков Н. И. Мотивация учебной деятельности студентов : учеб. пособие. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1995. 184 с.

12. Кулебякина Е. А., Романенкова О. А. Формирование коммуникативной компетенции детей мигрантов в условиях полиэтнической образовательной среды // Гуманитарные науки и образование. 2018. № 1 (33). С. 52–58. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32741543> (дата обращения: 28.06.2018).

Поступила 20.06.2018;
принята к публикации 30.06.2018.

Об авторах:

Романенкова Ольга Алексеевна, заместитель декана 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 педагогических наук, доцент, ol.romanenkowa@yandex.ru

Уланова Светлана Александровна, 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 педагогических наук, доцент, s.ulanova77@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Романенкова Ольга Алексеевна – научное руководство; сбор данных; подготовка начального варианта текста.

Уланова Светлана Александровна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, критический анализ и доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Ulanova S.A. Methodical methods of teaching Russian literary pronunciation in a multicultural class. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 1 (29): 75–77. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=28856773> (accessed 07.10.2017).
2. Wittenberg E.V. Social and psychological factors of adaptation to social and cultural changes. St. Petersburg, 1994. 236 p.
3. Zinkovsky A.V. Adaptation of foreign students to study at Russian universities. *Obuchenie inostrannykh studentov: sostoyanie i perspektivy* = Training of foreign students: state and prospects. St. Petersburg, 1997. P. 34–36.

4. Surygin A.I. Fundamentals of the theory of learning non-native language learners. St. Petersburg, 2000. 230 p.

5. Tereschenko A.G. Study of the level of adaptation capabilities of the individual. *Sovremennye problemy pravotvorchestva i pravoprimereniya* = Modern problems of lawmaking and law enforcement. Moscow, Irkutsk, 2009. P. 141–147.

6. Ivanova M.A., Shaglina N.D., Smelkova I.Yu. Academic adaptation of Chinese students to Russian universities. *Predvuzovskaya podgotovka inostrannykh studentov v Sankt-Peterburgskom politekhnicheskom universitete* = Pre-University training of foreign students at St. Petersburg Polytechnic University. St. Petersburg, 2005. P. 125–134.

7. Shiryayeva I.V. To the question about the features of adaptation of students in Junior courses of universities. *Puti povysheniya ehffektivnosti obucheniya v vuze* = Ways to improve the efficiency of training at the University. Gorky, 1980. P. 70–75.

8. Aseev V.G. Motivation of behavior and personality formation. Moscow, 1976. 158 p.

9. Bozhovich L.I. Study of motivation of behavior of children and teenagers. Moscow, 1972. 352 p.

10. Grebenyuk O.S. Grebenyuk T.B. Principles of pedagogy of individuality. Kaliningrad, 2000. 572 p.

11. Meshkov N. I. Motivation of educational activity of students. Saransk, 1995. 184 p.

12. Kulebyakina E.A., Romanenkova O.A. Formation of communicative competence of migrant children

in the conditions of polyethnic educational environment. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 1 (33): 52–58. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32741543> (accessed 28.06.2018).

*Submitted 20.06.2018;
revised 30.06.2018.*

About the authors:

Olga A. Romanenkova, Deputy Dean of the philological faculty, Associate Professor, Department of Russian language and methods of teaching the Russian language, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ol.romanenkova@yandex.ru

Svetlana A. Ulanova, Associate Professor, Department of Russian language and methods of teaching the Russian language, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, Russia), Ph.D. (Pedagogy), s.ulanova77@yandex.ru

Contribution of the authors:

Olga A. Romanenkova – scientific management; data collection; preparation of the initial version of the text.

Svetlana A. Ulanova – theoretical analysis of literature on the research problem, critical analysis and revision of the text.

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

УДК 371.3-053.5(045)

Мониторинг уровня сформированности универсальных учебных действий младших школьников

Н. В. Рябова*, **Е. А. Демидова**, **О. В. Терлецкая**
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
*ryabovanv@bk.ru

Введение: в статье раскрыты теоретические основы мониторинга уровня сформированности универсальных учебных действий младших школьников в условиях инклюзивной практики; охарактеризованы средства мониторинга (тренажер «Экспресс-диагностика универсальных учебных действий младших школьников»); представлены результаты мониторинга изучения уровня сформированности универсальных учебных действий (УУД) младших школьников.

Материалы и методы: в исследовании использовался анализ психолого-педагогической литературы, методы экспресс-диагностики, анализ, синтез, обобщение результатов констатирующего и контрольного исследования.

Результаты исследования: в результате анализа психолого-педагогической литературы раскрыта сущность УУД младших школьников, представлены их виды, охарактеризованы возможности проведения мониторинга уровня сформированности УУД младших школьников в условиях инклюзивной практики средствами экспресс-диагностики; создан тренажер «Экспресс-диагностика универсальных учебных действий младших школьников», проведена его апробация и представлены результаты мониторинга, проведенного с помощью данного тренажера.

Обсуждение и заключения: в настоящее время тренажер «Экспресс-диагностика универсальных учебных действий младших школьников» прошел апробацию, доказана его эффективность как средства мониторинга уровня сформированности УУД младших школьников. Данное средство может быть внедрено в практику изучения уровня сформированности УУД младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: мониторинг, универсальные учебные действия (личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные), уровень сформированности, младший школьник, тренажер, экспресс-диагностика.

Благодарности: исследование выполнено по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПИ) по теме «Формирование универсальных учебных действий младших школьников в условиях модернизации образования».

Monitoring the level of formation universal academic activities of young schoolchildren

N. V. Ryabova, E. A. Demidova, O. V. Terletsкая*
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
**ryabovanv@bk.ru*

Introduction: the article reveals the theoretical basis for monitoring the level of formation of universal educational activities of primary school children in an inclusive practice; characterized by monitoring tools-simulator «rapid diagnosis of universal educational actions of primary school children»; presents the results of monitoring the level of formation of universal educational actions (UEA) of primary school children.

Materials and Methods: the study used the analysis of psychological and pedagogical literature, methods rapid diagnosis, analysis, synthesis, synthesis of the results of ascertaining and control studies.

Results: as a result of the analysis of psychological and pedagogical literature revealed the essence of the UEA of younger students, presented their types, characterized by the possibility of monitoring the level of formation of UEA of younger students in an inclusive practice means of rapid diagnosis; created simulator «rapid diagnosis of universal educational actions of younger students», conducted its testing and presents the results of monitoring conducted with this simulator.

Discussion and Conclusions: currently, the simulator «Express-diagnostics of universal educational actions of younger students» has been tested, its effectiveness as a means of monitoring the level of formation of the UEA of younger students has been proved. This tool can be introduced into the practice of studying the level of formation of the UEA of younger students studying in an inclusive education.

Key words: monitoring, universal educational actions (personal, regulatory, cognitive and communicative), level of formation, Junior student, simulator, rapid diagnosis.

Acknowledgements: the study was performed on priority directions of scientific activities of universities-partners in networking (South Ural state humanitarian-pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on the theme «Formation of universal educational actions of Junior schoolchildren in the conditions of modernization of education».

Введение

В современном образовательном пространстве происходят изменения устоявшихся социокультурных структур, формируется особое требование к процессам обучения и воспитания. Владение информацией постепенно обесценивается, уступая место умениям, связанным с ее владением, – приоритетной становится концепция «знания в действии». Особую ценность приобретают модели обучения, ключевые идеи которых связаны с реализацией деятельностного и компетентностного подходов. Таким образом, сегодня в условиях взаимодействия инновационных технологий и устоявшихся традиций появляется нечто новое – разработка целей и задач образования, его содержания и процессов реали-

зации, а также мониторинга полученных результатов, отвечающих требованиям информационного общества, новым условиям рынка труда.

В ходе модернизации образования особое значение приобретает его стандартизация. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО) отражают требования к результатам обучения младших школьников: личностным, метапредметным и предметным¹. Особый интерес представляют «метапредметные» результаты, отражающие освоение обучающимися универ-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 10.03.2016).

сальных учебных действий (УУД) (познавательных, регулятивных, коммуникативных), обеспечивающих овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями². Анализ психолого-педагогической литературы (Н. Ш. Валеева, А. И. Балашова, Н. А. Ермолова, А. Ф. Потылицына, Г. З. Фаттахова, и др.) и опыт собственной практической деятельности свидетельствуют, что педагоги испытывают затруднения при оценке освоения обучающимися УУД [1; 2]. Поэтому, по утверждению Э. Ф. Зеера, сегодня особую актуальность приобретают системные наблюдения за теми или иными процессами, отслеживающими состояние объекта (системы) с помощью непрерывного сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых показателей, что определяется как мониторинг³ [3]. Становится актуальным не контроль сформированности результатов обучения младших школьников, а целенаправленный мониторинг, в частности – мониторинг сформированности УУД.

Обзор литературы

Наше исследование ориентировано на формирование УУД у младших школьников с трудностями в обучении, которые получают образование в общеобразовательных организациях в условиях инклюзивной практики. Значимым компонентом процесса формирования УУД является мониторинг. Поэтому для обоснования актуальности данного исследования первоначально остановимся на обзоре литературы, связанной с изучением особенностей обучения данной категории детей в условиях общего образования, а далее – на возможностях организации мониторинга сформированности УУД младших школьников.

По мнению казанских исследователей Н. Ш. Валеевой, Г. З. Фаттаховой, с каждым годом в общеобразовательную школу приходит все больше детей, которые имеют отклонения от условной возрастной нормы, составляют неоднородную группу школьников, которую можно назвать детьми «группы риска». В нее входят не только часто болеющие дети, но и дети с логоневрозами, дисграфией, дислексией, повышенной возбудимостью, нарушениями концентрации и удержания внимания, плохой памятью, повышенной утомляемостью, а также с гораздо более серьезными проблемами (задержка психического развития, аутизм, эпилепсия, дет-

ский церебральный паралич). Такие обучающиеся нуждаются в специализированной помощи, индивидуальной программе, особом режиме организации образовательной деятельности⁴.

Сегодня на основе Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО для лиц с ОВЗ) в условиях общего образования обучается достаточно многообразная группа школьников – дети с ограниченными возможностями развития⁵. В нее входят обучающиеся с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая ранний детский аутизм (РДА); с задержкой и комплексными нарушениями развития. Анализ работ отечественных ученых (Т. А. Власовой, Л. С. Выготского, А. П. Гозовой, Р. Е. Левиной, С. Л. Мирского, Н. П. Павловой, М. С. Певзнер, Р. Д. Тригер, У. В. Ульенковой и др.) свидетельствует, что для всех детей с ОВЗ характерны общие нарушения: низкий уровень развития психических процессов (внимания, восприятия, памяти, мышления); несвоевременное формирование предпосылок к овладению предметной, игровой, продуктивной, учебной деятельностью; несвоевременность мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферы; снижение произвольности психических процессов, деятельности и поведения, приводящих к существенной задержке развития личностных новообразований и возникновения Я-сознания; нарушение процессов социализации; недостаточность знаний и представлений об окружающем мире, низкий уровень интереса и активности в нем (низкая познавательная активность); задержка или качественное своеобразие формирования ведущей деятельности на разных этапах развития (эмоциональное общение со взрослым, предметная, игровая, учебная деятельность).

Одним из путей обеспечения доступа к качественному образованию для обучающихся указанных категорий является реализация инклюзивного образования. Анализ работ отечественных ученых (Е. А. Екжанова, Т. С. Зыкова, Э. И. Леонгард, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Л. М. Шипицына, Н. Д. Шматко и др.) позволяет констатировать, что в основу идеологии инклюзивного образования заложена позиция: не дети созданы для школы, а школа создана для детей

² Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 10.03.2016).

³ Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2011. С. 12–15.

⁴ Валеева Н. Ш., Фаттахова Г. З. Социальная работа с детьми «группы риска» // Вестник Казанского государственного технологического университета. 2008. № 5. С. 145–149.

⁵ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 10.03.2016).

(школа через принятие индивидуальности каждого из обучающихся обеспечивает его доступным и качественным образованием вне зависимости от его дефекта) [4; 5]. Поэтому сегодня в организациях общего образования важно создать такие условия для обучения каждого ребенка, которые бы позволили ему освоить все виды УУД на доступном уровне. Это позволит выполнить функцию социализации, социальной реабилитации, «социального лифта», ибо от уровня и качества полученного образования зависит степень их социальной самостоятельности, уровень социальной адаптации, интеграции, степень личностной и гражданской самореализации, уровень и качество дальнейшей жизни.

Методологическую основу формирования УУД составляют работы таких отечественных ученых, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. Г. Асмолов и др. Они в рамках деятельностного, системного, культурно-исторического подходов раскрывают основные психологические условия и механизмы процесса усвоения знаний, формирования картины мира, общую структуру учебной деятельности [6; 7]. С учетом анализа идей Л. С. Выготского, научных работ А. И. Балашовой, Н. А. Ермоловой, А. Ф. Потылицыной, Н. В. Кузнецовой, И. А. Неткасова, И. А. Неясовой, И. М. Осмоловской, Л. Н. Петровой и др. в нашем исследовании УУД понимаются как действия, обеспечивающие умение учиться, умение самосовершенствоваться через усвоение нового опыта и действия, которые в совокупности дают ученикам широкий ориентир в различных предметных областях [7–10]. Приоритетным направлением ФГОС НОО становится реализация развивающего потенциала школьников, а актуальной и новой задачей является обеспечение формирования УУД как психологической составляющей фундаментального ядра содержания образования наряду с традиционным изложением предметного содержания конкретных дисциплин [11]. В этой связи важно проследить динамику овладения младшими школьниками УУД четырех видов: личностных (обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию обучающихся, овладение социальными ролями и межличностными отношениями), регулятивных (обеспечивают организацию учащимися своей учебной деятельности), познавательных (включают общеучебные, логические, а также действия по постановке и решению проблем), коммуникативных (обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей – партнеров по общению)⁶. Поэтому, по мнению С. А. Але-

⁶ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 10.03.2016).

хиной, Н. Я. Семаго, А. К. Фадиной⁷, в условиях инклюзивного образования значимым является постоянное отслеживание результатов освоения младшими школьниками УУД [12]. Реализация данного процесса представляется нам простым делом, требующим организации целенаправленного, системного наблюдения за ходом формирования УУД, отслеживание состояния их сформированности с учетом определенных ключевых показателей, что возможно через проведение мониторинга. Этим термином обозначается постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям. Сегодня мониторинг активно используется в педагогике и психологии.

Анализ психолого-педагогической литературы (А. С. Белкин, А. Н. Майоров, Л. Б. Сахарчук, А. В. Сотов и др.) позволяет говорить о том, что термин «мониторинг» близок к таким общенаучным педагогическим и психологическим понятиям, как «обратная связь», «рефлексия», «контроль», «аттестация». Однако, по мнению Э. Ф. Зеера, все эти понятия являются отдельными элементами мониторинга или его частными случаями. По мнению исследователя, мониторинг имеет ряд отличительных особенностей, а именно: представляет собой целостную систему действий; характеризуется непрерывностью; диагностичностью; информативностью; обратной связью; научностью⁸. С целью организации мониторинга сформированности указанных выше видов УУД у младших школьников в условиях инклюзивной практики нами был разработан тренажер «Экспресс-диагностика универсальных учебных действий младших школьников».

Материалы и методы

Исследование проводилось на основе комплекса методов (анализ психолого-педагогической литературы с целью обоснования сущности УУД младших школьников, возможностей изучения динамики их сформированности у обучающихся в условиях инклюзивной практики средствами экспресс-диагностики). Работа выполнялась в два этапа: на первом были определены основные теоретические положения для постановки проблемы исследования; на втором были отобраны методики для изучения УУД у младших школьников, которые составили основу тренажера «Экспресс-диагностика универсальных учебных действий младших школьников», проведена его апробация.

⁷ Алехина С. В., Семаго Н. Я., Фадина А. К. Инклюзивное образование. М. : Центр «Школьная книга», 2010. 272 с.

⁸ Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2011. С. 12–15.

Результат исследования

С учетом материалов теоретического исследования нами был спроектирован тренажер «Экспресс-диагностика универсальных учебных действий младших школьников». В его основу были положены адаптированные и модифицированные методики М. Р. Гинзбург, позволяющие выявлять уровни сформированности УУД младших школьников⁹ [13]. Задания тренажера были дифференцированы на четыре блока, каждый из которых включал по три методики, направленных на изучение вышеуказанных видов УУД. Приведем пример одного из заданий, представленного в первом блоке диагностических материалов, позволяющего изучить сформированность личностных УУД.

На слайде тренажера представлены изображения шести школьников, которые имеют различную мотивацию к учению. Первый ученик: «Я хожу в школу потому, что меня мама заставляет. А если бы не мама, я бы в школу не ходил» (внешний мотив); второй: «Я хожу в школу потому, что мне нравится учиться, нравится делать уроки. Даже если бы школы не было, я бы все равно учился» (учебный мотив); третий: «Я хожу в школу потому, что там весело и много ребят, с которыми можно играть» (игровой мотив); четвертый: «Я хожу в школу потому, что хочу быть большим. Когда я в школе, я чувствую себя взрослым, а до школы я был маленьким» (позиционный мотив); пятый: «Я хожу в школу потому, что нужно учиться. Без ученья никакого дела не сделаешь, а выучишься – можешь стать кем захочешь» (социальный мотив); шестой: «Я хожу в школу потому, что получаю там пятерки» (мотив получения высокой отметки). Экспериментатор дает установку диагностируемому ребенку: «Перед тобой шесть мальчиков, сейчас я скажу тебе, почему каждый из них ходит в школу». Тебе нужно ответить на вопрос: «Кто, по-твоему, из них прав?». Далее ребенок последовательно выбирает три ответа, нажимая соответствующие кнопки тренажера. Оценка ответов осуществляется в баллах: за правильный ответ дается 2 балла (учебный мотив) – высокая учебная мотивация; за неправильный ответ – 1 балл (внешний мотив, игровой мотив, социальный мотив, мотив отметки); 0 баллов – не приступил к заданию.

Характеризуя результаты, полученные при выполнении данного задания, можно констатировать, что 55 % опрошенных верно определили мотив обучения, при этом дополнительно пояснили, хотя этого не требовалось в задании, что школа – это источник знаний; 40 % учащихся

затруднились в определении мотива обучения; 5 % информантов неправильно определили мотив обучения, например, как игровой, пояснив при этом, что в школу они ходят для общения с одноклассниками (что не должно быть на первом месте). Как правило, данная часть диагностируемых и составила категорию детей «с трудностями в обучении», которые вошли в экспериментальную группу (ЭГ) нашего исследования. С учетом результатов научных исследований А. Н. Гамаюновой и А. Ш. Биксалиевой, для них были разработаны индивидуальные образовательные траектории, апробированные в процессе формирующего эксперимента¹⁰ [14]. На этапе контрольного эксперимента, с целью мониторинга продвижения учащихся ЭГ в овладении УУД, также была проведена экспресс-диагностика с помощью созданного нами тренажера. Анализ результатов контрольного среза свидетельствует, что 50 % школьников ЭГ и 60 % КГ показали высокие результаты. Эта часть обучающихся отличалась наличием высоких познавательных мотивов, ориентировалась на интересы и потребности других людей. Выделилась вторая группа диагностируемых, куда вошли дети, с преобладающими личными (собственными) интересами, внешними, игровыми и социальными мотивами; в своей деятельности они стремились учитывать только собственные интересы, лишь частично учитывали интересы одноклассников и других субъектов образования. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике продвижения детей «с трудностями обучения» в овладении личностными УУД. Отметим, что экспресс-диагностика проводилась и по всем другим указанным выше видам УУД.

Обсуждение и заключения

Анализируя в целом результаты экспресс-диагностики (по четырем видам УУД), проведенной с помощью созданного тренажера, можно констатировать, что по уровню сформированности УУД обучающихся можно дифференцировать на три группы: младшие школьники с высоким уровнем сформированности УУД – это дети, которые самостоятельно выполняли все предложенные задания, если допускали ошибку, то сами могли ее исправить; со средним уровнем – это испытуемые, которые допускали при выполнении заданий небольшое количество ошибок, иногда нуждались в подсказках, ответы их характеризовались относительной самостоятельностью и обдуманностью, хотя попытки выполнить задания наугад присутствовали, как и

⁹ Гинзбург М. Р. Развитие мотивации учения у детей 6–8 лет // Особенности психического развития детей 6–8-летнего возраста. М. : Просвещение, 1988. 278 с.

¹⁰ Гамаюнова А. Н., Биксалиева А. Ш. Проектирование и реализация индивидуальной образовательной программы обучающегося в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. 2015. № 11.1 (71). С. 504–513.

в ответах детей третьей группы; с низким уровнем – это школьники, которые в ходе заданий часто отвлекались и с трудом возвращались к работе, делали большое количество ошибок и не могли самостоятельно их исправить, путались в незнакомых понятиях и быстро теряли интерес. Данная группа обучающихся составила ЭГ и характеризовалась нами как группа обучающихся с трудностями в обучении. Данная группа в условиях инклюзивной практики требовала особого внимания, именно для таких младших школьников нами разрабатывались индивидуальные образовательные траектории, апробируемые в процессе формирующего эксперимента. Результаты контрольного среза (итогового мониторинга) показали, что увеличилось число школьников с высоким уровнем сформированности УУД (в ЭГ оно составило 59 %, 24 % составила группа детей со средним уровнем сформированности указанных действий, а на низком уровне осталась незначительная часть обучающихся – 17 %).

Все вышеизложенное свидетельствует о необходимости создания индивидуальных образовательных траекторий для младших школьников с трудностями в обучении, находящихся в условиях инклюзивной практики. Однако при этом необходимо систематическое, постоянное отслеживание их продвижения в овладении всеми видами УУД, что возможно осуществить только в условиях мониторинга. Это позволит проводить корректировку созданных образовательных траекторий, применять индивидуальный и дифференцированный подходы, создавать условия для доступного и качественного обучения таких детей с учетом их индивидуальных психолого-педагогических особенностей и возможностей.

Список использованных источников

1. Валеева Н. Ш., Фаттахова Г. З. Социальная работа с детьми «группы риска» // Вестник Казанского государственного технологического университета. 2008. № 5. С. 145–149.
2. Балашова А. И. К вопросу о развитии универсальных учебных // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 5. С. 69–73.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та. 2011. С. 12–15.
4. Малофеев Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики: воспитание и обучение детей с нарушениями развития // Педагогика. 2010. № 1. С. 55–63.
5. Екжанова Е. А. Основы интегрированного обучения. М. : Дрофа, 2008. С. 280 с.
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений. СПб. : Питер. 2012. 400 с.
7. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. М. : Просвещение. 2008. 151 с.
8. Кузнецова Н. В. Возможности формирования универсальных учебных действий на уроках литературного чтения в процессе использования групповой формы работы // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 65–69.
9. Неясова И. А. Формирование личностных универсальных учебных действий у младших школьников в образовательном процессе // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 47–50.
10. Усова А. Ю. Формирование учебно-познавательных умений в процессе изучения предмета // Практика административной работы в школе. 2010. № 3. С. 41–45.
11. Демидова Е. А. Методика изучения универсальных учебных действий у младших школьников и характеристика их сформированности // Инновационные формы и технологии в комплексном сопровождении лиц с отклонениями в развитии : материалы V Междунар. науч.-образ. конф. студентов, 25 апреля 2018 г. Казань : Изд-во Казанского ун-та. 2018. С. 45–50.
12. Алехина С. В., Семаго Н. Я., Фадина А. К. Инклюзивное образование. М. : Центр «Школьная книга». 2010. 272 с.
13. Гинзбург М. Р. Развитие мотивации учения у детей 6–8 лет. Особенности психического развития детей 6–8-летнего возраста. М. : Просвещение, 1988. 278 с.
14. Гамаюнова А. Н., Биксалиева А. Ш. Проектирование и реализация индивидуальной образовательной программы обучающегося в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. 2015. № 11.1 (71) С. 504–513.

Поступила 20.06.2018;

принята к публикации 28.06.2018.

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

Демидова Елена Александровна, магистрант группы ДДСМ-116 направления подготовки Специальное (дефектологическое) образование ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13), demidovalena@bk.ru

Терлецкая Ольга 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), 798765901514@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Рябова Наталья Владимировна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ полученных результатов, критический анализ; доработка текста.

Демидова Елена Александровна – сбор данных; анализ эмпирических данных; обеспечение ресурсами; подготовка начального варианта текста.

Терлецкая Ольга Васильевна – сопоставительный анализ; подготовка начального варианта текста; критический анализ.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Valeeva N.Sh. Social work with children «at risk». *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta* = Bulletin of Kazan state technological University. 2008; 5: 145–149. (In Russ.)
2. Balashova A.I. On the development of universal educational activities. *Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i ehksperiment* = Municipal education: innovations and experiment. 2009; 5: 69–73. (In Russ.)
3. Zeer E.F. Psychology of vocational education. Moscow, Moskow. Psihol.-soc. in-t Publ., 2011. P. 12–15. Available at: lpu-lipetsk.ru (accessed 04.06.2018). (In Russ.)
4. Malofeev N.N. Inclusive education in the context of modern social policy: education and training of children with developmental disorders. *Pedagogika* = Pedagogy. 2010; 1: 55–63. (In Russ.)
5. Ekzhanova E.A. Fundamentals of integrated education. Moscow, Drofa, 2008. 280 p. (In Russ.)
6. Vygotsky L.S. Collected works. St. Petersburg, Peter, 2012. 400 p. (In Russ.)
7. Asmolov A.G. How to design universal educational actions in primary school: from action to thought. Moscow, Education, 2008. 151 p. (In Russ.)
8. Kuznetsova N.V. The Possibility of formation of universal educational activities in the lessons of literary reading in the use of group work form. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 1 (29): 65–69. (In Russ.)
9. Neyasova I.A. Formation of personal universal educational actions of Junior schoolchildren in the educational process. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 1 (29): 47–50. (In Russ.)
10. Usova A.Yu. Formation of educational-cognitive skills in learning subject matter. *Practice of administrative work at school* = The Practice of administrative work in school. 2010; 3: 41–45. (In Russ.)

nistrative work at school = The Practice of administrative work in school. 2010; 3: 41–45. (In Russ.)

11. Demidova E.A. Methodology of the study of universal educational actions of Junior schoolchildren and characterization of their formation. *Innovative forms and technologies in comprehensive support of persons with deviations in development* = Innovative forms and technologies in complex support of persons with developmental disabilities. Proceedings of the V international meeting (25 April 2018, Kazan). Kazan, Kazan University Publ., 2018. P. 45–50. (In Russ.)

12. Alekhina S.V. Inclusive education. Moscow, Center «School book». 2010. 272 p. (In Russ.)

13. Ginzburg M.R. Development of motivation of teaching children of 6–8 years. Features of mental development of children 6–8 years of age. Moscow, Education, 1988. 278 p. (In Russ.)

14. Gamayunova A.N. Designing and implementing an individual educational program of a student in conditions of inclusive education. *V mire nauchnykh otkrytij* = In the world of scientific discovery. 2015; 11.1 (71): 504–513. (In Russ.)

*Submitted 20.06.2018;
revised 28.08.2018.*

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 A. Demidova, Undergraduate, Department of special pedagogy and medical bases of speech, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), ezhovkina.elena@mail.ru

Olga V. Terletsкая, Senior Teacher, Department of Special Pedagogics and Medical Foundations of Defectology (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), 798765901514@yandex.ru

Contribution of the authors:

Natalia V. Ryabova – theoretical analysis of literature on the research problem, analysis of the results obtained, critical analysis; revision of the text.

Elena A. Demidova – collection of data; analysis of empirical data; provision of resources; preparation of the initial version of the text.

Olga V. Terletsкая – comparative analysis; preparation of the initial version of the text; critical analysis.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 372.016: 614

Методические условия формирования знаний о чрезвычайных ситуациях техногенного характера при изучении учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (8 класс)

А. Ю. Соболев

ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»,
г. Южно-Сахалинск, Россия
sobolev_an@bk.ru

Введение: в статье рассматривается специфика организации учебно-воспитательного процесса при изучении школьниками учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (8 класс). Целью исследования является выявление методических условий, влияющих на повышение эффективности формирования предметных знаний о чрезвычайных ситуациях техногенного характера у школьников 8-х классов.

Материалы и методы: в исследовании применялись теоретические (анализ и синтез литературы по проблеме исследования; изучение практики работы учителей безопасности жизнедеятельности, сравнение, обобщение) и практические (беседа; анкетирование; опрос) методы педагогического исследования.

Результаты исследования: в результате проведенного исследования были выявлены и сформулированы методические условия организации учебно-воспитательного процесса, способствующие формированию высокого уровня предметных знаний школьников о чрезвычайных ситуациях техногенного характера при изучении учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (8 класс).

Обсуждение и заключения: в соответствии с положениями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования современная подготовка школьников осуществляется с учетом ряда факторов, влияющих на эффективность предметного обучения, в числе которых ограниченное количество времени для изучения учебного материала и увеличение объема учебной информации, необходимой для овладения содержанием учебного предмета. В этой связи в качестве приоритетных направлений развития современного школьного образования выступают оптимизация и интенсификация предметного обучения школьников, одним из способов достижения которых является выявление и определение актуальных и эффективных методических условий организации учебно-воспитательного процесса, способствующих формированию высокого уровня предметных знаний у школьников.

Ключевые слова: развитие образования, знания, методы обучения, учебно-воспитательный процесс, учебный предмет, основы безопасности жизнедеятельности.

Methodical conditions for the knowledge formation about emergencies of technogenic nature in the study the school subject «Basic of safety of vital activity» (8th grade)

A. Yu. Sobolev

Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russia
sobolev_an@bk.ru

Introduction: in this article the specifics of the organization of the educational process in the study the school subject «Basic of safety of vital activity» (8th grade) is regarded. The purpose of the study is to identify the methodical conditions that affect the increase in the effectiveness of the formation of subject knowledge about emergency situations of technogenic nature by schoolchildren of the 8th grade.

Materials and Methods: in the study, theoretical (analysis and synthesis of literature on the problem of research, the study of the practice of teachers of life safety, comparison, generalization) and practical (conversation, questioning, interview) methods of pedagogical research were used.

Results: as a result of the study, methodical conditions for the organization of the teaching and educational process were identified and formulated, contributing to the formation of a high level of subject knowledge of schoolchildren about emergency situations of technogenic nature in the study of the school subject «Basic of safety of vital activity» (8th grade).

Discussion and Conclusions: in accordance with the provisions of the Federal state educational standard of basic general education, modern training of schoolchildren is carried out taking into account a number of factors affecting the effectiveness of subject teaching, including a limited amount of time for studying the teaching material and increasing the amount of educational information necessary for mastering the content of the subject.

In this regard, the optimization and intensification of the subject teaching of schoolchildren are the priority directions for the development of modern school education, one of the ways to achieve this is to identify and determine the actual and effective methodical conditions for the organization of the teaching and educational process that contribute to the formation of a high level of subject knowledge among schoolchildren.

Key words: development of education, knowledge, teaching methods, educational process, academic subject, basic of safety of vital activity.

Введение

В современных условиях жизнедеятельности российского общества отечественная система школьного образования претерпевает значительные изменения, направленные на повышение эффективности учебно-воспитательного процесса и улучшение качества предметных знаний учащихся. Тенденции развития российского школьного образования, в том числе в области безопасности жизнедеятельности, обусловлены: 1) разработкой и принятием актуальных нормативно-правовых актов (Федеральных законов, Федеральных государственных образовательных стандартов), содержащих правила осуществления учебно-воспитательного процесса и требования к результатам обучения учащихся; 2) созданием современных методик предметного обучения с учетом индивидуальных способностей учащихся; 3) разработкой новых форм, методов и средств обучения, вовлекающих учащихся в активную познавательную деятельность. При этом, как показал анализ, в настоящее время не выявлены основные требования к организации учебно-воспитательного процесса, по причине сложности и дискуссионности в определении факторов и условий, влияющих на формирование знаний учащихся. В связи с этим возникает противоречие между необходимостью улучшения качества предметного обучения, повышения уровня предметных знаний учащихся и недостаточной обеспеченностью учебных организаций (школ), а также учителей и педагогов-организаторов учебно-методической литературой, раскрывающей логику содержания и условия организации учебно-воспитательного процесса по учебным предметам в школе. Данное противоречие особо актуально для школьного образования в области безопасности жизнедеятельности.

В настоящее время в Российской Федерации в связи с увеличением объемов промышленного производства, усложнением используемых технологий, возрастанием уровня загрязнения окружающей природной среды и т. д., возникает большое количество опасностей природного и техногенного происхождения, защита от которых возможна только при наличии соответствующих знаний, умений и навыков в области безопасности жизнедеятельности. При этом особую

опасность представляют чрезвычайные ситуации (ЧС) техногенного характера – аварии и катастрофы, которые сопровождаются действием биологических, радиоактивных, токсических, физических и термических поражающих факторов и влекут за собой многочисленные человеческие жертвы и значительный материальный ущерб.

В рамках учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ) (8 класс) школьники изучают номенклатуру, причины и последствия возникновения ЧС техногенного характера на транспорте, коммунальных системах жизнеобеспечения, производстве и т. д. При этом у школьников формируются знания о правилах безопасного поведения при авариях и катастрофах, использовании средств индивидуальной и коллективной защиты, оказания первой помощи пострадавшим. Как отмечает С. В. Абрамова, на основе полученных знаний о ЧС техногенного характера у школьников развивается система «... общечеловеческих идей, ... ценностных ориентаций и качеств личности безопасного типа поведения»¹ [1]. Иными словами, знания о ЧС техногенного характера являются неотъемлемым компонентом культуры безопасности жизнедеятельности, развития личности, способной предупреждать и предотвращать возникновение различных опасностей, рисков и угроз.

Однако в процессе анализа проблемы исследования было выявлено, что в настоящее время при изучении учебного предмета «ОБЖ» (8 класс) отсутствуют оптимальные способы организации учебно-познавательной деятельности учащихся, учитывающие требования, факторы и характеристики учебно-воспитательного процесса. Вследствие чего снижается качество предметного обучения по учебному предмету «ОБЖ» (8 класс), а знания школьников о ЧС техногенного характера остаются на низком уровне.

Таким образом, можно сделать вывод, что выявление и разработка методических условий формирования предметных знаний учащихся о ЧС техногенного характера является актуальной темой научного исследования.

¹ Абрамова С. В. Теория и методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности : учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск : Изд-во СахГУ, 2012. С. 7.

Обзор литературы

Проведенный теоретический анализ учебно-методической, психолого-педагогической и научной литературы позволил установить, что развитие образования в области безопасности жизнедеятельности связано, в первую очередь, с социальным заказом общества. Увеличение объема информации, ускорение изменений в социальных процессах, усложнение условий жизнедеятельности, рост числа аварий и катастроф и др. приводит к тому, что общество выдвигает все новые требования к качеству образования школьников по основам безопасности жизнедеятельности.

В научных исследованиях Н. П. Абаскаловой, С. В. Абрамовой, Е. Н. Боярова, В. В. Гафнера, В. А. Девисилова, В. Н. Латчука, Л. А. Михайлова, Р. И. Поповой, П. В. Станкевича и др. рассматриваются различные направления совершенствования образования в области безопасности жизнедеятельности. Так, в исследованиях С. В. Абрамовой, Е. Н. Боярова и П. В. Станкевича рассматриваются теоретические основы (содержательный компонент) предметного обучения в области безопасности жизнедеятельности [2; 3]. В исследованиях Р. И. Поповой раскрывается методика обучения учебного предмета «ОБЖ», в частности, закономерности и принципы организации учебно-воспитательного процесса учебного предмета «ОБЖ» [4]. Дополнительно разрабатываются методики обучения, затрагивающие частные вопросы повышения качества знаний учащихся по учебному предмету «ОБЖ», например, информационная безопасность школьников в 5 классе (А. Е. Бойков²) и формирование знаний о чрезвычайных ситуациях природного характера с использованием электронных образовательных ресурсов (7 класс) (С. В. Горбачев³).

При этом, как показал проведенный анализ, успешность учебно-воспитательного процесса учебного предмета «ОБЖ» напрямую зависит от использования эффективных методических условий, так как именно от них зависит формирование высокого уровня предметных знаний школьников.

Материалы и методы

Педагогическое исследование осуществлялось на основе сочетания теоретических (анализ и синтез литературы по проблеме исследования; изучение практики работы учителей безопасности жизнедеятельности, сравнение, обобщение)

² Бойков А. Е. Методика профилактики информационной зависимости школьников в курсе ОБЖ. 5 класс : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2015.

³ Горбачев С. В. Формирование знаний о природоопасных явлениях с использованием электронных образовательных ресурсов в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности. 7 класс» : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2013.

и практических (беседа; анкетирование; опрос) методов проведения педагогического эксперимента и включало два этапа. На первом этапе были определены теоретические положения исследования: установлена цель; выявлена проблема, степень ее актуальности в практике предметного обучения; проведен теоретический анализ учебно-методической, психолого-педагогической и научной литературы. На втором этапе исследования были выявлены и определены методические условия организации учебно-воспитательного процесса учебного предмета «ОБЖ» (8 класс), а также осуществлялась их корректировка за счет проведения бесед с учащимися 8-х классов, опросов и анкетирования учителей безопасности жизнедеятельности.

Результаты исследования

В результате проведения педагогического исследования были выявлены и определены шесть методических условий, способствующих формированию высокого уровня предметных знаний школьников о ЧС техногенного характера:

1. Последовательное формирование и развитие понятий о ЧС техногенного характера учебного предмета «ОБЖ» (8 класс). Данное условие способствует формированию прочного понятийного аппарата о ЧС техногенного характера, который является фундаментальной основой предметных знаний учащихся. Процесс изучения понятий о ЧС техногенного характера необходимо выстраивать таким образом, чтобы рассматриваемые на уроках понятия переходили из темы в тему, из раздела в раздел. В результате учащиеся не только овладевают терминологией по учебному предмету «ОБЖ» (8 класс), но и способны объяснить содержание и генезис простых и сложных понятий.

2. Установление межпредметных связей при изучении учебного материала о ЧС техногенного характера. Межпредметный характер содержания учебного предмета «ОБЖ» (8 класс) в целом обусловлен взаимосвязью и взаимодействием с содержанием других учебных предметов, таких как биология, экология, информатика, физическая культура и пр. В результате данного взаимодействия у школьников формируется единая система предметных знаний, что позволяет изучать ЧС техногенного характера на разнообразном фактологическом материале более углубленно, с акцентом на различные особенности, которые не рассматриваются в рамках учебного предмета «ОБЖ» (8 класс).

3. Применение современных активных и интерактивных методов обучения при изучении учебного предмета «ОБЖ» (8 класс), которые усиливают познавательный интерес учащихся за счет вовлечения в активную мыслительную и

практическую деятельность, направленную на развитие самостоятельности учащихся. Помимо этого, использование данных методов в процессе изучения учебного предмета «ОБЖ» (8 класс) позволяет отойти от стандартных форм организации образовательного процесса, что также способствует формированию высокого уровня предметных знаний о ЧС техногенного характера.

4. Использование мыслительных операций – анализ, синтез, сравнение, выявление причинно-следственных связей, абстрагирование, обобщение в качестве основы овладения содержанием учебного предмета «ОБЖ» (8 класс). Данное условие предполагает использование различных учебных приемов интеллектуального характера, которые позволяют учащимся самостоятельно определять проблему конкретного урока о ЧС техногенного характера, формулировать задачи поэтапного освоения знаний об авариях и катастрофах, осуществлять рефлексивную оценку собственных действий.

5. Внедрение в содержание учебного предмета «ОБЖ» (8 класс) информации регионального (краеведческого) значения. В зависимости от географического расположения региона, количества проживающих жителей, развития производственного сектора, состояния окружающей природной среды и т.д., изучение учебного предмета «ОБЖ» (8 класс) необходимо осуществлять с учетом специфики ЧС техногенного характера, реализация которых возможна на данной местности ввиду наибольшей вероятности их возникновения.

6. Изучение содержания учебного предмета «ОБЖ» (8 класс) с учетом возможности применения полученных знаний на практике. Данное условие характеризует практикоориентированность предметных знаний учащихся о ЧС техногенного характера. Иными словами, в учебно-воспитательный процесс учебного предмета «ОБЖ» (8 класс) необходимо включать различного рода кейс-задания, проблемные вопросы, ситуационные задачи, направленные не только на проверку теоретических знаний учащихся, но и на отработку полученных знаний на практике, для того чтобы на их основе у учащихся формировались соответствующие умения, навыки и компетенции.

Обсуждение и заключения

Знания о ЧС техногенного характера, ввиду увеличения количества и масштабов последствий аварий и катастроф, приобретают все большую значимость в повседневной жизнедеятельности человека, что находит отражение в содержании как нормативно-правовых актов, так и учебно-методической и научной литературы.

Результатом проведенного исследования являются выявленные и научно обоснованные методические условия организации учебно-воспитательного процесса учебного предмета «ОБЖ» (8 класс). Выявленные методические условия соответствуют современным требованиям организации предметного обучения школьников и являются общими, то есть могут применяться вне зависимости от используемого учителем учебника «ОБЖ» (8 класс). Помимо этого, обозначенные методические условия затрагивают все аспекты организации познавательной деятельности учащихся, что также подтверждает их эффективность.

Список использованных источников

1. *Абрамова С. В.* Теория и методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности : учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск : Изд-во СахГУ, 2012. 244 с.

2. *Абрамова С. В., Бояров Е. Н.* Основные принципы развития образовательного пространства «Безопасность жизнедеятельности // В мире научных открытий. 2010. № 4 (2). С. 58–60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15261003> (дата обращения: 28.05.2018).

3. *Станкевич П. В., Абрамова С. В., Бояров Е. Н.* Преподавание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» на основе модульного подхода // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, Психология. 2013. № 3 (14). С. 246–250. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20507644> (дата обращения: 30.05.2018).

4. *Попова Р. И.* Закономерности и принципы методической подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности // Казанская наука. 2015. № 11. С. 282–285. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25000410> (дата обращения: 03.06.2018).

*Поступила 18.06.2018;
принята к публикации 19.06.2018.*

Об авторе:

Соболев Андрей Юрьевич, старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет» (693008, Россия, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, д. 288), sobolev_an@bk.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. *Abramova S.V.* Theory and Methods of Teaching and Education of Safety of Life: Teaching Manual. Yuzhno-Sakhalinsk, Publishing House of Sakhalin State University, 2012. 244 p.

2. Abramova S.V., Boyarov E.N. Basic principles of the development of the educational space «Life safety». *V mire nauchnykh otkrytiy* = In the world of scientific discoveries. 2010; 4 (2): 58–60. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15261003> (accessed 28.05.2018). (In Russ.)

3. Stankevich P.V., Abramova S.V., Boyarov E.N. Teaching of «Life safety» for students on the basis of modular approach. *Vektor nauki tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, Psikhologiya* = Vector of science of Togliattina State University. Series: Pedagogy, Psychology. 2013; 3 (14): 246–250. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20507644> (accessed 30.05.2018). (In Russ.)

4. Popova R. I. Regularities and principles of methodical preparation of the teacher education in mas-

ters field of life. *Kazanskaya nauka* = Kazan science. 2015; 11: 282–285. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25000410> (accessed 03.06.2018). (In Russ.)

*Submitted 18.06.2018;
revised 19.06.2018.*

About the author:

Andrey Yu. Sobolev, Senior instructor, Department of the Safety of Vital Activity, Sakhalin State University (288 Lenin St., Yuzhno-Sakhalinsk, 693008, Russia), sobolev_an@bk.ru

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

УДК 378(045)

Компетентностно-ориентированные разноуровневые учебные задания по педагогике в формировании дидактической компетентности будущего учителя

Т. И. Шукшина, Ж. А. Мовсесян*

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
*feeder345@mail.ru

Введение: в статье рассматриваются вопросы формирования дидактической компетентности будущего учителя посредством внедрения в образовательный процесс компетентностно-ориентированных разноуровневых учебных заданий в рамках освоения модуля «Теория обучения» предметной области Педагогика. Авторами показано, что их использование способствует решению теоретических и практических задач в аспекте дидактической подготовки будущего учителя. Приведены примеры таких учебных заданий, которые имеют базовый и продвинутой уровни сложности.

Материалы и методы: исследование проводилось на основе изучения и анализа научной литературы по исследуемой проблеме с привлечением теоретических (систематизация, обобщение, моделирование) и эмпирических (анкетирование, самооценка, экспертный опрос) методов, включая результаты педагогического эксперимента.

Результаты исследования: выполнение компетентностно-ориентированных разноуровневых учебных заданий способствует эффективному формированию дидактической компетентности будущего учителя, поскольку позволяют решить целый спектр профессиональных задач в аспекте дидактической подготовки будущего учителя: теоретических (овладение когнитивным компонентом содержания предметной области Педагогика модуль «Теория обучения») и практических (освоение способов образовательно-обучающей деятельности в ходе выполнения представленных заданий). Содержание учебных заданий включает в себя работу с научными текстами (подбор, изучение, анализ и конспектирование рекомендуемой литературы; составление тезисов по теме / разделу; написание рецензий; составление терминологического словаря; реферативный обзор по теме и др.); углубленное изучение отдельных тем курса с использованием Интернет-ресурсов (составление аннотированного каталога, опорных конспектов, матриц и др.); представление и защита проектов, творческих отчетов, эссе и др.

Обсуждение и заключения: педагогические исследования, публикации ученых, содержание требований федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения свидетельствуют о необходимости изменений в образовательно-обучающей деятельности будущего учителя. Компетентностно-ориентированные разноуровневые учебные задания по педагогике следует рассматривать как особое дидактическое средство, способствующее формированию дидактической компетентности будущего учителя.

Ключевые слова: компетентностно-ориентированные разноуровневые учебные задания, дидактическая компетентность, педагогика, будущий учитель.

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

Competency-oriented differential educational tasks on pedagogics in forming the didactic competence of the future teacher

*T. I. Shukshina, Zh. A. Movsesyan**

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**feeder345@mail.ru*

Introduction: the article deals with the formation of the didactic competence of the future teacher by introducing competence-oriented, multilevel study assignments into the educational process within the framework of the module «Theory of Learning» in the subject area of Pedagogy. The authors show that their use contributes to the solution of theoretical and practical problems in the aspect of the didactic preparation of the future teacher. Examples of such training assignments that have basic and advanced levels of complexity are given.

Materials and Methods: the research used scientific methods (theoretical and empirical): the study of literature, its analysis, synthesis, comparison, systematization of materials on the problem of research, forecasting, design.

Results: the fulfillment of the presented study assignments contributes to the most effective formation of the didactic competence of the future teacher, since they allow solving a whole range of professional tasks in the aspect of the didactic preparation of the future teacher: theoretical (mastering the cognitive component of the content of the subject area of Pedagogy module «Theory of learning») and practical (mastering the ways of educational and training activities during the implementation of the submitted training assignments). The content of the study assignments includes working with scientific texts (selecting, studying, analyzing, and summarizing the recommended literature, drawing up abstracts on the topic / section, writing reviews, compiling a terminological dictionary, a review of the topic, etc.); in-depth study of individual topics of the course using Internet resources (compiling an annotated catalog, supporting abstracts, matrices, etc.); presentation and protection of projects, creative reports, essays, etc.

Discussion and Conclusions: pedagogical studies, publications of scientists, the content of the requirements of the federal state educational standards of the new generation testify to the need for changes in the educational and training activities of the future teacher. Competent-oriented, multilevel instructional tasks on pedagogy should be considered as a special didactic tool that promotes the formation of the didactic competence of the future teacher.

Key words: competence-oriented multilevel training tasks, didactic competence, pedagogy, future teacher.

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

Введение

В условиях модернизации системы образования повышаются требования, предъявляемые к профессиональной подготовке будущего учителя. Для его формирования необходимо качественное образование, которое в настоящее время связывают не столько с усвоением знаний, сколько с умением приобретать новые знания, с формированием дидактической компетентности. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)»¹, определяя трудовые действия, знания и умения, которыми

должен владеть современный педагог, нацеливает на компетентно-ориентированный подход к дидактической подготовке будущих учителей. Формат компетентно-ориентированного обучения в качестве основного результата, по мнению А. А. Марголиса, предусматривает развитие способности обучающихся «строить будущую профессиональную деятельность, в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами – профессиональным стандартом, что обеспечивает, в свою очередь, возможность полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с ФГОС общего образования»² [1].

¹ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) учитель, воспитатель» // Сайт Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Профессиональные стандарты». URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professional-nykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/> (дата обращения: 02.05.2018).

² Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 14.12.2016).

В связи с этим абсолютно оправданной становится идея поиска средств и возможностей их использования в дидактической подготовке как важнейшего элемента профессиональной компетентности будущего учителя.

Обзор литературы

В научно-педагогической литературе вопросу формирования дидактической компетентности посвящены труды отечественных и зарубежных исследователей (С. Н. Горычева, Т. И. Березина, М. В. Богуславский, В. И. Гринев, В. В. Краевский, И. М. Осмоловская, Л. М. Перминова, М. А. Чошанов, А. И. Уман, Т. И. Шукшина и др.). Исследователи констатируют, что будущему учителю важно владеть высоким уровнем дидактической компетентности, поскольку это дает возможность эффективно осуществлять образовательно-обучающую деятельность в школе. Однако, как показывает анализ, в работах не отражены во всей полноте актуальные вопросы, связанные с разделением научных знаний и опыта о дидактической подготовке будущего учителя.

Анализ литературы по исследуемой проблеме позволил рассматривать дидактическую компетентность будущего учителя как интегративное качество личности, включающее совокупность личных и профессиональных ценностей и мотивов, знаний содержательных и процессуальных основ процесса обучения, а также дидактических умений, способствующих осуществлению образовательно-обучающей деятельности [2]. Подчеркнем, что в нашем исследовании видение дидактической компетентности будущего учителя основывается на развитии его интегративных и аналитических способностей через освоение предметной области Педагогика модуль «Теория обучения».

Материалы и методы

В исследовании нами использовались теоретические (систематизация, обобщение, моделирование), а также эмпирические (анкетирование, самооценка, экспертный опрос) методы исследования, включая результаты педагогического эксперимента.

Результаты исследования

Работы исследователей (М. Н. Скаткин, А. И. Уман и др.) послужили основой для разработки двух видов компетентностно-ориентированных разноуровневых учебных заданий для самостоятельных работ, один из которых обеспечивает теоретическое изучение модуля «Теория обучения» предметной области «Педагогика», а другой – тот же модуль в ходе учебной практики. Отметим, что в совокупности оба вида компетентностно-ориентированных разноуровневых учебных заданий представлены в соответствии с темами семинарских занятий и представляют со-

бой компонент учебно-методического комплекса дисциплины «Педагогика», созданного на кафедре педагогики МГПИ.

Структура и содержание предлагаемых учебных заданий соответствуют требованиям ФГОС ВО по направлению подготовки Педагогическое образование и нацелены на формирование дидактической компетентности будущего учителя.

Содержание заданий, направленных на формирование дидактической компетентности будущего учителя, включает в себя работу с научными текстами (подбор, изучение, анализ, и конспектирование рекомендуемой литературы; составление тезисов по теме / разделу; написание рецензий; составление терминологического словаря по теме; реферативный обзор по теме и др.); углубленное изучение отдельных тем курса с использованием Интернет-ресурсов (составление аннотированного каталога, опорных конспектов, матриц и др.); представление и защита проектов, творческих отчетов, эссе и др. [3].

Содержание заданий должно быть обязательно согласовано с отбором дидактических конструктов, возможностью освоения обучающимися «учения / научения», когда опыт деятельности приобретает статус дидактической единицы, дополняющей и делающей завершенным процесс «знания – умения – навыки – опыт деятельности» [4]. Важно, что при этом сама деятельность обретает новое содержание: в ее основе лежит «согласованная система умственных и практических действий, а любое учебное задание переводится на язык компетенций, овладение которыми требует умений отбора, анализа, синтеза, структурирования учебного материала, использования субъектного опыта при реализации профессионально-личностных задач»³ [5].

При выполнении будущим учителем компетентностно-ориентированных разноуровневых учебных заданий решаются основные задачи в аспекте его дидактической подготовки: теоретические, направленные на овладение когнитивным компонентом содержания предметной области Педагогика модуль «Теория обучения», а также практические, способствующие освоению способов образовательно-обучающей деятельности в ходе выполнения представленных заданий. Следует отметить, что разработанные учебные задания предметной области Педагогика модуль «Теория обучения» имеют два уровня сложности: базовый (определен в ФГОС ВО) и продвинутый (носит творческий характер).

³ Шукшина Т. И., Татьяна Т. В. Содержание и процессуально-технологическое обеспечение подготовки магистров в педагогическом вузе // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 3 (15). С. 54.

Формулировки компетентностно-ориентированных разноуровневых учебных заданий предметной области Педагогика по модулю «Теория обучения» основаны на использовании вариантов дидактических конструкторов, отражающих уровни когнитивной таксономии целей (Б. Блум), способы постановки вопросов и используемые навыки мышления (Кинг), умения проектировать диагностические вопросы (М. В. Кларин). Так, в рамках изучения темы «Принципы обучения» будущим учителям предлагается выполнить учебные задания на базовом уровне сложности: 1) *Охарактеризуйте сущность дидактических принципов обучения в соответствии с рекомендуемой литературой;* 2) *Проанализируйте школьные учебные пособия Вашего профиля относительно того, способствуют ли они формированию у обучающихся системных знаний.* На продвинутом уровне представлены следующие учебные задания: 1) *Составьте тест по рассматриваемой теме открытого и закрытого типа, пользуясь несколькими источниками;* 2) *Охарактеризуйте возможности реализации принципа дифференциации при обучении в школе*⁴ [6].

Разноуровневые учебные задания на учебной практике носят практико-ориентированный характер. Приведем примеры таких заданий по теме «Дидактические средства и формы организации обучения». Так, на базовом уровне сложности будущим учителям предлагаются следующие виды заданий: 1) *Посетите учебное занятие учителя-предметника и проанализируйте возможности использования дидактических средств, с помощью которых педагог мотивирует к учебной деятельности обучающихся в ходе урока;* 2) *Приведите пример факультативного занятия, на котором Вами используются несколько средств обучения.* На продвинутом уровне выполняются, например, такие задания: 1) *Разработайте фрагмент учебного занятия с использованием конкретной формы организации обучения. При выборе темы учебного занятия руководствуйтесь профилем, по которому Вы учитесь;* 2) *Составьте и предложите задания на уроке для различных форм организации учебного процесса. Представьте формулировки заданий для учителя и для обучающегося*⁵ [7].

Представленные компетентностно-ориентированные разноуровневые учебные задания по педагогике можно использовать не только как развивающее, но и как диагностическое средство, помогающее преподавателю определить

уровень усвоения учебного материала по модулю «Теория обучения».

В процессе работы обнаружено, что у будущих учителей, которые выполняли учебные задания, происходили сложные изменения, характеризующие повышение уровня сформированности дидактической компетентности. Это подтверждается обобщенными результатами исследования, в котором до выполнения предложенных заданий у будущих учителей низкий уровень дидактической компетентности достигал 57 %, а после выполнения заданий на низком уровне осталось всего 17 %. При этом средний уровень составлял 32 %, а после выполнения учебных заданий он увеличился и стал достигать 38 %. И, наконец, высокий уровень составлял 12 %, а после выполнения повысился и стал составлять 45 %. Выполнение представленных компетентностно-ориентированных разноуровневых учебных заданий предметной области Педагогика модуль «Теория обучения» одновременно приводило к закреплению, углублению и дополнению разных аспектов дидактической компетентности будущих учителей.

Обсуждение и заключения

Представленные компетентностно-ориентированные разноуровневые учебные задания способствуют формированию дидактической компетентности будущего учителя, дают примерные образцы организации будущей образовательно-обучающей деятельности, а также становятся важнейшим образовательным источником освоения профессионализма и совершенствования профессионально значимых субъектных свойств, востребованных в гуманитарной сфере деятельности⁶. Кроме того, подготовка к активной образовательно-обучающей деятельности позволяет провести погружение будущего учителя в реальный педагогический процесс.

Таким образом, компетентностно-ориентированные разноуровневые учебные задания следует рассматривать как особое дидактическое средство, способствующее формированию дидактической компетентности будущего учителя.

Список использованных источников

1. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образо-

⁴ Мовсесян Ж. А. Педагогика: модуль «Теория обучения»: рабочая тетрадь для самостоятельных работ / Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2016. С. 17.

⁵ Там же. С. 18.

⁶ Мовсесян Ж. А., Шукушина Т. И. Рабочая тетрадь как дидактическое средство организации самостоятельной работы будущих учителей // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 103–108.

вание. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 14.12.2016).

2. Мовсесян Ж. А. Формирование дидактической компетентности студентов педагогического вуза в процессе самостоятельной работы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саранск. 2017. С. 12.

3. Мовсесян, Ж. А., Шукшина Т. И. Рабочая тетрадь как дидактическое средство организации самостоятельной работы будущих учителей // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 103–108.

4. Татьяна Т. В., Еналеева Н. И. Дидактическое взаимодействие в высшем образовании в парадигме проблематизации // Практико-ориентированная подготовка педагога в условиях реализации ФГОС и профессионального стандарта : монография / под ред. Т. И. Шукшиной ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2015. С. 104.

5. Шукшина, Т. И., Татьяна Т. В. Содержание и процессуально-технологическое обеспечение подготовки магистров в педагогическом вузе // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 3 (15). С. 52–59.

6. Мовсесян Ж. А. Педагогика: модуль «Теория обучения» : рабочая тетрадь для самостоятельных работ / Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2016. 74 с.

7. Мовсесян Ж. А. Педагогика: модуль «Теория обучения»: рабочая тетрадь для самостоятельных работ на учебной практике / Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2016. 51 с.

*Поступила 17.05.2018;
принята к публикации 28.05.2018.*

Об авторах:

Шукшина Татьяна Ивановна, проректор по научной работе, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор педагогических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/000-0001-7786-9589>, Tishukshina@yandex.ru

Мовсесян Жанна Агасиевна, преподаватель кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, feeder345@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Шукшина Татьяна Ивановна – определение замысла и методологии статьи, критический анализ и доработка текста.

Мовсесян Жанна Агасиевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; подготовка начального варианта текста; обеспечение ресурсами.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Margolis A.A. Requirements for the modernization of the basic professional educational programs (BPEP) in the training pedagogical personnel in accordance with the professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the activity approach in the training of pedagogical personnel [Electronic resource]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological Science and Education. 2014; 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (accessed 14.12.2016). (In Russ.)

2. Movsesyan Zh.A. Formation of the didactic competence of the students of a pedagogical university in the process of independent work: the author's abstract. dis. ... cand. ped. sciences. Saransk, 2018. 26 p. (In Russ.)

3. Movsesyan Zh.A., Shukshina T.I. Workbook as a didactic means of organizing the independent work of future teachers. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 1 (29): 103–108. (In Russ.)

4. Tatyianina T.V., Enaleeva N.I. Didactic interaction in higher education in the paradigm of problematization. *Praktiko-orientirovannaya podgotovka pedagoga v usloviyah realizacii FGOS i professionalnogo standarta* = Practical-oriented training of a teacher in the context of the implementation of the GEF and the professional standard: monograph / ed. T.I. Shukshina; Mordov. state ped. in-t. Saransk, 2015. pp. 103–115. (In Russ.)

5. Shukshina T.I. Content and procedural and technological support for the training masters in a pedagogical university. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2013. No. 3 (15). С. 52–59. (In Russ.)

6. Movsesyan Zh.A. Pedagogy: module «Theory of Learning»: workbook for independent work / Mordov. state ped. in-t. Saransk, 2016. 74 p. (In Russ.)

7. Movsesyan Zh.A. Pedagogy: module «Theory of Learning»: workbook for independent work in the teaching practice / Mordov. state ped. in-t. Saransk, 2016. 74 p. (In Russ.)

*Submitted 17.05.2018;
revised 28.05.2018.*

About the authors:

Tatiana I. Shukshina, vice-rector on Scientific work, the Head of the Department of Pedagogics, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/000-0001-7786-9589>, Tishukshina@yandex.ru

Zhanna A. Movsesyan, Teacher, Department of Pedagogics, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), feeder345@mail.ru

Contribution of the authors:

Tatiana I. Shukshina – the definition of the concept and methodology of the article, a critical analysis and revision of text.

Zhanna A. Movsesyan – analysed scholarly literature; preparation of the initial version of the text, resources provision.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378.147

Педагогический потенциал эвристического обучения

Г. М. Щевелева^{1*}, В. Ф. Манухов^{2}**

¹ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет имени императора Петра I», г. Воронеж, Россия

²ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия

*galms@mail.ru, **manuhov@mail.ru

Введение: в статье рассматриваются основополагающие идеи, закономерности и методики эвристической деятельности, которые сегодня изучаются с целью дальнейшего целенаправленного применения их педагогического потенциала при подготовке обучающихся на разных уровнях обучения, в различных профессиональных образовательных направлениях.

Материалы и методы: в исследовании использовались методы дидактической эвристики как теории и технологии креативного обучения для анализа сущности и особенностей эвристического потенциала педагогики. Применялся системный анализ как один из методов исследования свойств и отношений в эвристических системах, управляющих развитием процессов познания в учебно-продуктивной деятельности. На основе экспериментальных наблюдений были сделаны выводы о целесообразности использования результатов учебных эвристических олимпиад для сопровождения практической составляющей преподавания «эвристических» учебных дисциплин.

Результаты исследования: проанализирована компетентностная составляющая Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) по ряду направлений подготовки бакалавров и магистров, что позволило выявить совокупность компетенций, которые возможно сформировать у обучающихся при изучении дисциплин эвристической направленности. Отмечается, что для готовности к профессиональной деятельности в современных условиях важно учитывать сущность и перспективы эвристических методик развития познавательной активности и креативного мышления. Подчеркивается, что педагогическая эвристика представляет творческое мышление, интуицию, логику как составляющие дидактической системы, реализация которой приводит к достижению конкретных целей обучения, задаваемых эвристическими методиками, к существенному повышению педагогического потенциала обучающихся.

Обсуждение и заключения: образовательный потенциал эвристической деятельности заключается в установлении причинно-следственных связей, закономерностей, способов решения задач, в основе которых лежат ранее неизвестные обучающимся отношения между компонентами изучаемых проблем. Современные педагоги должны знать технологии, основанные на эвристических методах, способствующих развитию логического и творческого мышления, ориентации на развитие и поиск возможностей оптимального управления педагогической деятельностью. Эвристическая педагогическая деятельность определяется как дидактическое направление эвристики, изучающее закономерности построения новых действий в учебно-профессиональных ситуациях для целенаправленного развития на их основе продуктивно-познавательных качеств творческого мышления. Эвристические методы находят применение в педагогике и психологии, в различных курсах бизнеса и управления при разработке педагогических и управленческих решений в изменяющихся и нестандартных ситуациях. Формирование эвристической системы знаний и компетенций, рассмотрение состояния и тенденций развития современной эвристической деятельности, обучение основным эвристическим методам и их применению в образовательной и профессиональной сферах при решении творческих задач позволяет активизировать познавательную творческую деятельность педагогов и обучающихся.

Ключевые слова: эвристика, эвристическая деятельность, творческое мышление, интуиция, логика, дидактическая эвристика, эвристические учебные дисциплины, геоинформатика, профессиональная компетентность.

Благодарности: авторы выражают благодарность рецензенту за полезные рекомендации.

Pedagogical potential of heuristic training

G. M. Schevelyova^{a*}, V. F. Manukhov^{b}**

^a*Voronezh State Agricultural University after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russia*

^b*National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia*

galms@mail.ru*, *manuhov@mail.ru*

Introduction: the article discusses the basic ideas, patterns and methods of heuristic activity, which are currently being studied today in order to further targeted application of their pedagogical potential in the preparation of students at different levels of education in various professional educational areas.

Materials and Methods: the study used the methods of didactic heuristics as a theory and technology of creative learning to analyze the nature and characteristics of the heuristic potential of pedagogy. The system analysis as one of the methods of research of properties and the relations in heuristic systems managing development of processes of knowledge in educational and productive activity was applied. On the basis of experimental observations, conclusions were made about the feasibility of using the results of heuristic academic competitions to support the practical component of teaching «heuristic» academic disciplines.

Results: analyzes the competence component of the Federal state educational standard of higher education in a number of areas of bachelor's and master's degrees, which allows to identify a set of competencies that can be formed in students in the study of heuristic disciplines. It is noted that for the readiness for professional activity in modern conditions it is important to take into account the essence and prospects of heuristic methods of development of cognitive activity and creative thinking. Pedagogical heuristics represents creative thinking, intuition, logic as components of the didactic system, the implementation of which leads to the achievement of specific learning goals set by heuristic techniques, to a significant increase in the pedagogical potential of students.

Discussion and Conclusions: the educational potential of heuristic activity is to establish cause-and-effect relationships, patterns, methods of solving problems, which are based on previously unknown to students relationships between the components of the studied problems. Modern teachers should know the technology based on heuristic methods that contribute to the development of logical and creative thinking, focus on the development and search for opportunities for optimal management of educational activities. Heuristic pedagogical activity is defined as didactic direction of heuristics, which studies regularities of new actions construction in educational and professional situations for purposeful development on their basis of productive and cognitive qualities of creative thinking. Heuristic methods are used in pedagogy and psychology, in various courses of business and management in the development of pedagogical and managerial decisions in changing and unusual situations. The formation of a heuristic system of knowledge and competences, consideration of the status and trends of development of modern heuristic activities, learning basic heuristic methods and their applications in educational and professional spheres in the solution of creative tasks can enhance cognitive and creative activities of teachers and learners.

Key words: heuristics, heuristic activities, creative thinking, intuition, logic, teaching heuristics, the heuristic of the discipline, geoinformatics, professional competence.

Acknowledgements: the authors thank the reviewer for precious recommendations.

Введение

Восклицание древнегреческого мыслителя Архимеда «Эврика!» большинству из нас знакомо со школьных лет. В нашем представлении оно ассоциируется с выражением чувств радости, восторга, удовлетворенности от найденного решения задачи, которое до этого долго найти не получалось. С тех пор прошло более двух тысячелетий, и в научном знании появилось понятие «Эвристика». Оно безусловно связано с творче-

ской деятельностью, интуицией, креативной логикой. Общими позициями, связывающими во едино эвристику и творчество, являются представления о нетривиальности, неординарности, новизне, уникальности мышления.

Эвристика как научная область, рассматривающая закономерности построения новых действий в новых ситуациях, организацию продуктивных процессов мышления, на основе которых осуществляется интенсификация процессов

генерирования гипотез и идей, последовательное повышение их достоверности, вероятности, правдоподобности, с самого зарождения соприкасалась с педагогикой.

В процессе перехода на реализацию Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) последних «поколений» в программах бакалавров и магистров для многих направлений подготовки в последние годы появились новые «эвристические» дисциплины, представляющие логику, творческое мышление, интуицию как составляющие дидактической системы, реализация которой в психолого-педагогической практике приводит к достижению конкретных целей обучения, формированию креативных личностных качеств обучающихся, благодаря освоению ими эвристических методов [1].

Цель нашей статьи – рассмотрение и анализ основополагающих идей, закономерностей и методик эвристической деятельности, изучающихся сегодня с целью дальнейшего целенаправленного применения их педагогического потенциала при подготовке обучающихся на разных уровнях обучения, в различных профессиональных образовательных направлениях.

Обзор литературы

Обсуждая эволюцию эвристики в педагогическом аспекте, нам хотелось прежде всего сделать акцент на методе обучения, предложенном древнегреческим мыслителем Сократом и названном «Сократическая беседа». Суть беседы состоит в системе вопросов, наводящих обучающегося на верное решение заданной ему задачи [2]. Роль педагога в этом случае заключается в управлении познавательной деятельностью обучающегося, направляющей его по оптимальному пути к новому знанию. Роль обучающегося состоит в необходимости прийти к истине на основе логически корректно сформулированных ответов на вопросы педагога. Ученик сам не ставит вопросы, ведущие к решению задачи, но отвечает на них, благодаря точным наводящим вопросам преподавателя, ведущим его по пути правильного решения, не отвлекая мышление альтернативными способами решения. Беседы Сократа предполагают гораздо большее интеллектуальное напряжение педагога по сравнению с обучающимися.

Следует отметить, что существует древний прообраз эвристики – майевтика как способ установления истины в споре, беседе. Его суть заключается в том, что Сократ с помощью умело поставленных вопросов, приводивших к правильным ответам, последовательно подводил своего ученика к правильному знанию. Майевтика Сократа на практике, как правило, реализовывалась в сочетании с рядом других приемов:

– ирония – когда собеседника уличают в противоречивых утверждениях, в незнании содержания проблемы;

– индукция – требует перехода к общим понятиям от частных представлений и отдельных примеров;

– дефиниция – означает постепенное получение правильного определения понятия на основе исходных предположений.

Можно утверждать, что сущностью сократовской эвристики как вопросно-ответной формы обучения, применяемой и сегодня, является система наводящих вопросов педагога. От его мастерства, видения альтернативных путей достижения цели во многом зависит познавательный развивающий результат обучения. Вопросно-ответная форма обучения с элементами творческого поиска помогает осуществлять элементарную эвристическую деятельность, при которой мастерство педагога выступает определяющим фактором. Данный метод применим и в тех случаях, когда хотят проверить компетенции обучающихся по освоенному материалу. В дисциплинах, требующих по преимуществу напряжения памяти, метод Сократа используется реже, по сравнению с дисциплинами, где необходимо мыслительное напряжение и дедукция. При корректной и системной постановке вопросов метод может развить в обучающихся сообразительность и логическое мышление, способности к творчеству. При неумелой постановке вопросов у обучающихся развивается тенденция к ответам наугад.

Одновременно с сократовским пониманием эвристики другие ученые древности также использовали различные методы нахождения решения проблем. Эти методы в современном представлении тоже являлись эвристическими. Великий Архимед (287–212 гг. до н. э.) в сочинении «Учение о методах механики» изложил теорию нахождения решения новых естественнонаучных задач: с помощью механических представлений, говоря современным языком – физических моделей, находят гипотезы решений, которые в дальнейшем изучаются и проверяются математически. Искусство решения сложных проблем, для которых неизвестны простые и стандартные способы их разрешения, получило свое название от ликующего возгласа «Эврика!» в тот момент, когда Архимед нашел, каким образом можно определить объем тела неправильной геометрической формы [3].

Многие эвристические работы ученых прошлого мало изучены либо вследствие того, что они опережали свое время и не были поняты современниками, теперь они осознаются как важный пласт человеческой мысли, либо из-за практически полного отсутствия их изданий, закрыв-

шего на многие годы доступ к объективному и разностороннему изучению и использованию этих работ в педагогической деятельности.

Понятие «Эвристика» в процессе многовекового научного поиска постоянно уточнялось и наполнялось обновленным содержанием в трудах П. Ф. Каптерева [4], А. В. Хуторского [5; 6] и др.

Становление и развитие эвристики исторически происходило на пересечении ряда научных областей: эвристики, математики, кибернетики, психологии, педагогики, философии и др., что обусловило необходимость учета принципиальных связей между ними.

Одной из основных областей традиционных научных исследований в эвристической деятельности человека является психология творческого мышления, о чем свидетельствуют работы В. И. Андреева, В. Н. Пушкина, В. А. Кан-Калика, Н. Д. Никандрова, Ю. Ф. Тимофеевой и др. В них проводятся исследования природы мыслительных операций человека при решении в том числе и педагогических задач, с учетом их конкретного содержания, предметных областей, возраста и личностных качеств обучающихся. Эвристики в таких исследованиях понимаются как догадки, специальные методы и приемы, основанные на обобщенном опыте решения интеллектуальных задач. Они развивают у человека творческие способности нахождения подходов к задачам, способы решения которых ему пока неизвестны. В XX в. сформировалось научное определение эвристики как организации интеллектуальной деятельности на основе закономерностей психологии мышления при решении новых научных проблем теории принятия решений (работы Д. А. Гаврилова, С. В. Елкина, Ю. К. Кулюткина, Н. Н. Латыпова, М. О. Поташева).

Постепенно выделилось одно из главных направлений развития эвристики – педагогическая эвристика, помогающая ответить на вопрос: как обучать эвристической деятельности и ее методам? Она рассматривает принципиально важные проблемы организации мыслительной деятельности в процессе обучения, при освоении самых разных учебных дисциплин, входящих в современное пространство знаний и информации и знаний. Содержание педагогической эвристики нашло отражение в трудах Дж. Рассела, Н. К. Сергеева, В. Н. Соколова, А. В. Хуторского, Г. М. Щевелевой [См.: 2; 6].

Основополагающие идеи и закономерности эвристики, проверенные веками методики эвристической деятельности сегодня стали активно изучаться в актуализированных вариантах для дальнейшего целенаправленного применения их педагогического потенциала при подготовке обучающихся на разных уровнях обучения, в раз-

личных профессиональных образовательных направлениях.

Материалы и методы

Для изучения сущности и особенностей педагогического потенциала эвристического обучения использовались методы дидактической эвристики как теории и технологии креативного обучения. Посредством обобщения данных как результатов наблюдения за эвристической деятельностью обучающихся получены обоснованные рекомендации по обучению эвристической деятельности с учетом четырех ступеней последовательно повышающегося содержания познания в процессе освоения учебных дисциплин. Рассматривая основные положения педагогической эвристики, мы опирались на системный анализ в ее применении в непрерывном образовании, предполагающий комплексное преемственное изучение эвристики от школы, через бакалавриат, к магистратуре. Системный анализ в данном случае представляет собой один из методов исследования сложно наблюдаемых и неоднозначно понимаемых свойств и отношений в эвристической системе с помощью представления ее как целостной системы, управляющей развитием процессов познания в учебно-продуктивной деятельности¹.

Нами проведено экспериментальное исследование на базе анализа результатов учебных эвристических олимпиад, сопровождающих практическую составляющую преподавания «эвристических» учебных дисциплин.

Результаты исследования

В условиях современного информационного общества компетентностный подход в образовательных системах является важнейшим средством формирования творческой готовности студентов к предстоящей профессиональной деятельности. Он предполагает не просто обеспечение обучающихся набором информационных сведений (знаний, умений, навыков), но и овладение системой продуктивных компетенций как средством их практического использования, целенаправленного употребления [7].

Анализ компетентностной составляющей ФГОС ВО по направлениям подготовки бакалавров «Профессиональное обучение», «Информационные технологии в образовательной деятельности» позволил нам выявить совокупность общекультурных и профессиональных компетенций, которые можно сформировать у обучающихся при изучении дисциплины «Педагогическая эвристика». Для готовности будущих специалистов к работе в современных условиях

¹ Каптерев П. Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе. Антология педагогической мысли России второй половины XIX в. – начала XX в. М. : Педагогика. 1990. С. 218–221.

важно учитывать сущность и перспективы эвристических методик развития познавательной активности и креативного мышления [8].

«Педагогическая эвристика» представляет творческое мышление, интуицию, логику как составляющие дидактической системы, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению конкретных целей обучения, формированию личностных качеств обучающихся, задаваемых эвристическими методиками.

Задачами освоения дисциплины «Педагогическая эвристика» являются:

- рассмотрение состояния и тенденций развития эвристической деятельности в структуре разных областей современного знания;
- формирование системы знаний об особенностях организации эвристической деятельности, ее содержании и методах в педагогической сфере;
- развитие творческого профессионального мышления обучающихся;
- повышение образовательного потенциала обучающихся;
- овладение обучающимися способами активизации познавательной деятельности и творческого мышления эвристическими методами.

Для готовности будущих специалистов к эффективной деятельности в современных условиях необходимо учитывать особенности и перспективы эвристических методов развития познавательной активности, творческого мышления, начиная со школьных уровней образования.

Педагогическая эвристика сегодня, как и эвристика в целом, переживает период становления, когда на основе большого экспериментального и практического материала формируются теории и определяются стратегические направления исследований. В процессе образовательной интеллектуальной деятельности обучающийся человек осознает необходимость нахождения оптимального пути достижения цели; решает проблемы выбора между несколькими способами поведения на основе сравнительной оценки по определенному критерию оптимальности. Использование традиционных научных возможностей не всегда помогает в этом, часто приходится разрешать проблемы, не поддающиеся алгоритмизации и стандартизации; тогда на помощь человеку приходят интуиция и воображение, творческое мышление и логика, возможно и его предыдущий опыт.

Важной проблемой сегодня является научная разработка методического уровня эвристических исследований, перевод эвристических идей, теорий, научных положений на «язык» педагогических технологий, создание методически обоснованных систем развития и применения в

обучении процессов творчества, поиска путей решения нестандартных задач во многих предметных областях.

В основе нашего подхода к пониманию эвристической педагогической деятельности² заложены принципы: 1) научной связи: эвристика выступает как подсистема для научной трактовки ее понятий и методов; 2) дидактической самостоятельности: эвристика представляется самостоятельной дидактической системой, решающей вопросы обучения эвристическим принципам и методам; 3) взаимосвязи в развитии: эвристика в системе исследования эвристической деятельности человека представляет теоретический уровень.

Для дидактически обоснованных рекомендаций по обучению эвристической деятельности важно учитывать четыре уровня обучения как ступеней последовательно повышающегося содержания познания в процессе освоения учебных дисциплин³:

- уровень идентификации: обучающиеся распознают объекты изучения в ряду подобных;
- уровень репродукции: основывается на памяти и понимании особенностей предмета изучения;
- уровень умения применять освоенную информацию на практике для определенного класса задач и получения новой информации на основе использования усвоенных образцов деятельности;
- уровень трансформации: позволяет ориентироваться в новых ситуациях и вырабатывать принципиально новые программы действий.

С учетом вышесказанного принято выделять три уровня усвоения знаний:

- уровень восприятия, осмысления и запоминания;
- уровень применения знаний в сходных ситуациях по ранее определенному образцу;
- уровень применения знаний в новых ситуациях.

Независимо от степени различия уровней обучения и усвоения третий – представляет ступень развития, требующую использования приобретенных навыков эвристической деятельности, без которых их дальнейшее развитие будет осуществляться стихийно, на основе неоптимального и неопределенного перехода количества решенных задач в качество творческого мышления.

² Щевелева Г. М., Ащеулов А. Ю. Образовательные аспекты педагогической эвристики // Современное образование: содержание, технологии, качество : материалы XXI междунар. науч.-метод. конф. СПб. : СПбГЭТУ «ЛЭТИ». 2015. Т. 1. С. 11–12.

³ Соколов В. Н. Педагогическая эвристика: введение в теорию и методику эвристической деятельности : учеб. пособие. М. : Аспект Пресс. 1995. 255 с.

Эвристическую деятельность можно рассматривать с трех позиций: 1) теоретической, 2) методической, 3) индивидуальной. Для первой – важно изучение основополагающих принципов и методов эвристики, ее связей с другими учебными дисциплинами, классических методик эвристического поиска. При этом проводятся исследования по выявлению психологических закономерностей эвристической деятельности. Педагогическую эвристику необходимо рассматривать как теорию обучения эвристической деятельности, строящуюся как на основе научной эвристики, так и на основе собственных экспериментально-теоретических достижений обучающихся. Взаимосвязанные и длительные процессы обучения часто сопряжены с довольно длительным педагогическим эффектом, сложно выявляемым в кратковременных экспериментах, проводящихся на удобном для анализа материале. Психологические теории дают основу для высказывания интересных педагогических идей, проверяемых и развиваемых методами дидактики и частных эвристик. Для второй – принципиальна разработка эвристических методик продуктивной деятельности, максимально адаптированных к особенностям конкретной научной, профессиональной или учебной области применения. При разработке методики учебной эвристической деятельности уточняются ее дидактические закономерности в конкретных условиях процесса обучения определенной дисциплине. Для третьей – принципиальны исследования особенностей, навыков эвристической деятельности, сформированных у конкретного человека, которые могут видоизменяться под влиянием индивидуального мышления, характера обучающегося и разнообразных качеств личности. Педагоги обычно обращают большее внимание на творческие личности, которые уже знают и умеют активно начинать использовать эвристические методы в познании нового. Эти особенности эвристической деятельности могут исследоваться в дальнейшем с точки зрения теоретической и методической позиций.

Для актуального и востребованного сегодня направления подготовки «Государственное и муниципальное управление» (ГМУ) в его учебный план нами введена учебная дисциплина «Эвристическая деятельность в сфере ГМУ», целью изучения которой является формирование системы знаний об эвристической деятельности в обозначенной области, освоение основных эвристических методов для их применения при решении управленческих задач, ознакомление с основами теории эвристических решений.

Выпускники, осваивающие программу бакалавриата в рамках этой дисциплины, должны

обладать определенными общекультурными и профессиональными компетенциями:

ОК-1 – способностью использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции;

ОК-7 – способностью к самоорганизации и самообразованию;

ПК-1 – умением определять приоритеты профессиональной деятельности, разрабатывать и эффективно исполнять управленческие решения, в том числе в условиях неопределенности и рисков, применять адекватные инструменты и технологии регулирующего воздействия при реализации управленческого решения: организационно-управленческая профессиональная деятельность;

ПК-13 – способностью использовать современные методы управления проектом, направленные на своевременное получение качественных результатов, определение рисков, эффективное управление ресурсами, готовностью к его реализации с использованием современных инновационных технологий: проектная деятельность.

Студентам, обучающимся по программам бакалавриата по направлению подготовки «Прикладная информатика», предлагается осваивать дисциплину «Эвристика в сфере менеджмента». Для готовности будущих менеджеров к работе в новых условиях необходимо учитывать особенности и перспективы применения эвристических методов развития познавательной активности и творческого мышления.

При включении раздела «Педагогическая эвристика» в магистерские программы дисциплины «Педагогика и психология» мы должны учитывать ряд дидактических законов:

– закон единства учебной и обучающей деятельности – закон сущности обучения, рассматривающий учебный процесс как взаимосвязанную и взаимообусловленную деятельность педагогов и обучающихся. Передача знаний, их усвоение, формирование системы знаний в соответствии с целями и задачами обучения дидактически регламентированы. Педагог определяет пути, формы, средства, методы передачи знаний, подлежащих системному усвоению. Этому закону подчиняется как контроль за состоянием знаний, так и оценка результатов освоения учебной дисциплины;

– закон единства учебной и научно-исследовательской работы – в высшей школе он дополняется необходимостью овладения студентами методами научного прогнозирования и эвристического поиска;

– закон единства обучения и воспитания, рассматривающий эти процессы в неразрывном и неотъемлемом единстве;

– закон преемственности знаний и последовательности научного развития, регулирующий взаимосвязь содержания учебных дисциплин с предшествующими и последующими знаниями.

В подавляющее большинство основных образовательных программ уровня магистратуры включены компетенции, освоение которых невозможно осуществить без дополнительного введения «эвристических» дисциплин. В этом контексте мы представляем дисциплину «Эвристическая деятельность в сфере картографии и геоинформатики», направление подготовки «Картография и геоинформатика» [9], целью изучения которой является:

- формирование системы знаний об эвристической деятельности в сфере картографии и геоинформатики;
- рассмотрение состояния и тенденций развития эвристической деятельности в структуре современного знания;
- обучение основным эвристическим методам и их применению в профессиональной сфере, с учетом современного уровня развития науки и техники, при решении творческих инженерных задач.

Предметом дисциплины «Эвристическая деятельность в сфере картографии и геоинформатики» является изучение возможностей логического и креативного мышления, интуиции обучающихся в магистратуре по профилю «Геоинформационно-картографическое обеспечение устойчивого развития» для решения нестандартных профессиональных и научно-исследовательских задач путем активизации познавательной творческой деятельности современными эвристическими методами, задачи которой решаются освоением компетенций:

ОК-1 – способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу;

ОК-2 – готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения;

ОК-3 – готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала;

ОПК-3 – готовность к активному общению в научной, производственной и социально-общественной сферах деятельности;

ОПК-8 – готовность к самостоятельной научно-исследовательской работе и работе в научном коллективе, способность порождать новые идеи.

Овладение обучающимися современными геоинформационными технологиями существенно помогает в освоении теоретического материала, различных эвристических методик исследования и анализа источников информации, а

также позволяет формировать информационно-профессиональную компетентность при решении задач учебного и научно-исследовательского характера [10].

Управление в эвристической системе – это любое изменение состояния обучающегося, ведущее к достижению поставленных целей. Процесс эвристической деятельности будет управляемым, если среди всех воздействий есть такое, которое позволяет добиваться поставленной цели. Для управления процессом необходимо изучать и предвидеть интеллектуальное поведение обучающихся при всевозможных внешних и внутренних воздействиях на процесс мышления⁴. Среди различных способов решения задач управления в эвристике реализуется принцип управления с обратной связью, позволяющий создавать систему, эффективно работающую в изменяющихся условиях. Обратную связь в педагогической эвристике мы понимаем как воздействие результатов функционирования системы на характер этого функционирования. Принцип обратной связи позволяет рассматривать место эвристики в общей системе исследований эвристической деятельности⁵.

Современным воплощением творческих методов обучения в педагогической деятельности являются, к примеру, дидактические эвристические олимпиады как способ формирования и диагностики уровня развития креативности обучающихся или элементы таких олимпиад [11].

Нами рассматривается концепция учебных эвристических олимпиад, сопровождающих практическую (семинарскую) составляющую преподавания обсуждавшихся выше «эвристических» учебных дисциплин. В ней заложены положения дидактической эвристики как теории и технологии творческого обучения с практическим выходом на проведение эвристических олимпиад, выявляющих и развивающих творческие способности их участников, от которых требуется получение собственного результата – создание креативного образовательного продукта. Для выполнения заданий олимпиад необходимо проявлять индивидуальность, уникальность мышления. При этом оценивается оригинальность, аргументированность, глубина предлагаемых ответов, гипотез, проектов, эссе. Задания ориентируют обучающихся на выявление смысла окружающих явлений, применение интуиции и логики в процессе творческого мышления под девизом: «Не бойся необычных идей и «сумас-

⁴ Щевелева Г. М. Эвристика в сфере сервиса : учеб. пособие. Старый Оскол : СТИ НИТУ МИСиС. 2010. 104 с.

⁵ Соколов В. Н. Педагогическая эвристика: введение в теорию и методику эвристической деятельности : учеб. пособие. М. : Аспект Пресс. 1995. 255 с.

шедших» ответов; будь смелым, раскованным, свободным в своих мыслях, идеях и фантазиях; помни о том, что ты талантлив и способен на открытия!»⁶.

Выполнение практических заданий позволяет обучающимся определять точность и уровень умения принятия логических и рациональных способов решения задач, узнавать свои креативные возможности и способности, отделять правильные логические выводы и размышления от неверных. Нужно понимать, что во многих случаях быстрое интуитивное решение оказывается более верным, чем тщательно продумываемое и, казалось бы, взвешенное. При выборе обучающемуся могут помешать сомнения, предубеждения, рациональные или стандартные соображения [12]. Нужно не теряться и учиться выбирать лучшие варианты решений без излишнего стресса и без уступок своим сомнениям и страхам.

Педагогическая и управленческая практика убеждает нас в том, что при принятии и реализации решений определенная часть руководителей использует неформальные методы, основывающиеся на аналитических способностях принимающих их лиц. Эти методы представляют собой совокупность логических приемов и методики выбора оптимальных решений руководителем путем теоретического сравнения альтернатив с учетом предыдущего накопленного опыта и знаний. В большой степени неформальные методы основываются на интуиции педагога как менеджера. Их преимущество заключается в том, что решения принимаются оперативно, а недостаток – в том, что неформальные методы не гарантируют безусловной возможности выбора неэффективных или ошибочных решений, поскольку интуиция может подвести менеджера.

Большинство решений мы принимаем не задумываясь, так как существует некий автоматизм поведения, выработанный многолетней практикой. Есть решения, которым мы придаем небольшое значение, но существуют и серьезные проблемы выбора. Они связаны с рассмотрением ряда альтернатив. Они называются проблемами уникального выбора. Разработка управленческих решений для нетипичных, чаще творческих задач – это довольно сложное занятие. Такие задачи решаются постепенно, путем обсуждения, концентрации идей, выбора нестандартных подходов и стимулирования мышления. Не случайно собрания, заседания, «летучки», «планерки» и другие подобные формы обсуждения новых

проблем и разработки пока неизвестных решений вошли в практику работы руководителей разного уровня. На них руководители и специалисты принимают такие эффективные решения, которые не под силу одному, даже хорошо подготовленному человеку. Подавляющее большинство открытий и изобретений сделано именно при коллективном обсуждении проблемы.

Педагогические решения рассматриваются нами как результат анализа, прогнозирования, оптимизации и выбора наиболее предпочтительных альтернатив из множества вариантов достижения образовательных целей. Решение как результат выбора представляет руководство к действию на основе разработанного проекта или плана работы.

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования нами были сформулированы следующие выводы:

1. Образовательный потенциал эвристической деятельности заключен в методах, предполагающих открытие новых причинно-следственных связей, закономерностей, признаков решения задач, в основе которых лежат ранее неизвестные обучающимся отношения между компонентами изучаемых профессиональных ситуаций. Несомненно, что современные педагоги должны иметь на вооружении технологии, основанные на эвристических методах, способствующих развитию логического и творческого мышления, ориентации на развитие и поиск возможностей оптимального управления педагогической деятельностью. Благодаря эвристической компетентности при внедрении инноваций педагогическое сообщество сможет создавать коммуникативную культуру нового уровня, способствующую стабильному и креативному успеху.

2. Эвристическую педагогическую деятельность мы определяем как дидактическое направление эвристики, изучающее закономерности построения новых для обучающихся действий в специально создаваемых учебно-профессиональных ситуациях для целенаправленного развития на их основе продуктивно-познавательных качеств творческого мышления.

3. Эвристические методы находят сегодня широкое применение в педагогике и психологии, в различных курсах бизнеса и управления, так как стимулируют развитие интуитивного мышления, способностей человека к воображению и творчеству. Они основаны на логике, здравом смысле и опыте разработки управленческих и педагогических решений, при которых выявляется новая существенная информация. Практически их следовало бы отнести к искусству в области управленческой и педагогической деятельности.

⁶ Шевелева Г. М. Учебные эвристические олимпиады как средство повышения уровня креативности студентов // Современное образование: содержание, технологии, качество : материалы XXIII междунар. науч.-метод. конф. СПб. : СПбГЭТУ «ЛЭТИ». 2017. Т. 1. С. 22–24.

4. Формирование эвристической системы знаний и компетенций, рассмотрение состояния и тенденций развития современной эвристической деятельности, обучение основным эвристическим методам и их применению в профессиональной сфере при решении творческих задач позволяет активизировать познавательную творческую деятельность педагогов и обучающихся.

5. Компетентностное становление студентов, определение ими своих интересов при самостоятельном решении задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью, проходит при освоении дисциплин эвристического содержания, включаемых в современные учебные планы по соответствующим направлениям подготовки. При этом активно и самостоятельно закрепляются полученные знания, проверяется способность студентов творчески мыслить и принимать взвешенные, обдуманые и ответственные решения.

Таким образом, использование в педагогике, в других профессиональных областях эвристических систем и методов становится сегодня распространенным подходом к решению многих инновационных задач. Знакомство с эвристическими методами представляет основу эффективной практической деятельности современного специалиста, готовящегося к профессиональной деятельности, в которой он должен уметь представлять свои решения в изменяющихся и нестандартных ситуациях.

Список использованных источников

1. *Щевелева Г. М., Сиволапова Е. А.* Педагогический потенциал учебных эвристических дисциплин // Современное образование: содержание, технологии, качество : материалы XXII междунар. науч.-метод. конф. СПб. : СПбГЭТУ «ЛЭТИ». 2016. Т. 1. С. 43–45.

2. *Соколов В. Н.* Педагогическая эвристика: введение в теорию и методику эвристической деятельности : учеб. пособие. М. : Аспект Пресс. 1995. 255 с.

3. *Щевелева Г. М.* Эвристика в сфере сервиса : учеб. пособие. Старый Оскол : СТИ НИТУ МИСиС. 2010. 104 с.

4. *Каптерев П. Ф.* Эвристическая форма обучения в народной школе. Антология педагогической мысли России второй половины XIX в. – начала XX в. М. : Педагогика. 1990. С. 218–221.

5. *Хуторской А. В.* Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. М. : МГУ. 2003. 416 с.

6. *Хуторской А. В.* Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Педагогика. 1999. № 7. С. 15–22.

7. *Князева Г. Н., Манухов В. Ф., Щевелева Г. М.* Информационно-компетентностное сопровождение образовательного процесса в акмеологическом контексте // Интеграция образования. 2015. Т. 19. № 2. С. 73–80.

8. *Щевелева Г. М., Ащеулов А. Ю.* Образовательные аспекты педагогической эвристики // Современное образование: содержание, технологии, качество : материалы XXI междунар. науч.-метод. конф. СПб. : СПбГЭТУ «ЛЭТИ». 2015. Т. 1. С. 11–12.

9. *Манухов В. Ф., Ивлиева Н. Г., Варфоломеев А. Ф., Долгачева Т. А.* Реализация компетентностного подхода в выпускных квалификационных работах картографо-геоинформационного направления // Геодезия и картография. 2015. № 1. С. 60–64.

10. *Варфоломеев А. Ф., Коваленко Е. А., Манухов В. Ф.* ГИС – технологии при изучении и оценке взаимосвязи пространственного распространения почвенного покрова и рельефа // Геодезия и картография. 2013. № 7. С. 47–53.

11. *Щевелева Г. М.* Учебные эвристические олимпиады как средство повышения уровня креативности студентов // Современное образование: содержание, технологии, качество : материалы XXIII междунар. науч.-метод. конф. СПб. : СПбГЭТУ «ЛЭТИ». 2017. Т. 1. С. 22–24.

12. *Щевелева Г. М.* Обучение на основе эвристических правил решения задач // Современное образование: содержание, технологии, качество : материалы XXIV междунар. науч.-метод. конф. СПб. : СПбГЭТУ «ЛЭТИ». 2018. Т. 2. С. 218–220.

*Поступила 13.07.2018;
принята к публикации 21.07.2018.*

Об авторах:

Щевелева Галина Михайловна, профессор кафедры истории, философии и социально-политических дисциплин ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет имени императора Петра I», г. Воронеж, Россия (394087, Россия, г. Воронеж, ул. Мичурина, д. 1), доктор педагогических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0416-6679>, galmsh@mail.ru

Манухов Владимир Федорович, заведующий кафедрой геодезии, картографии и геоинформатики ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат технических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7794-7492>, manuhov@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Щевелева Галина Михайловна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; подготовка начального варианта текста; проведение экспериментов.

Манухов Владимир Федорович – анализ полученных результатов; критический анализ и доработка текста; обеспечение ресурсами.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Shchevelyova G.M., Sivolapova E.A. Pedagogical potential of heuristic disciplines. *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo: materialy XXII mezhdunar. nauch.-metod. konf.* = Modern education: content, technologies, quality: materials of the XXII international scientific-methodical conference. St. Petersburg, SPbSETU "LETI". 2016; 1: 43–45. (In Russ.)
2. Sokolov V.N. Pedagogical heuristics: introduction to the theory and methodology of heuristic activity: text book. Moscow, Aspect Press. 1995. 255 p. (In Russ.)
3. Shchevelyova G.M. Heuristics in service sphere: text book. Stary Oskol, STI NITU MISaA, 2010. 104 p. (In Russ.)
4. Kapterev P.F. Heuristic form of education in the national school. Anthology of pedagogical thought of Russia in the second half of the XIX century-beginning of XX century. Moscow, Pedagogy, 1990. P. 218–221. (In Russ.)
5. Khutorskoy A.V. Didactic heuristics: theory and technology of creative learning. Moscow, MSU, 2003. 416 p. (In Russ.)
6. Khutorskoy A.V. Heuristic type of education: the results of scientific and practical research. *Pedagogika* = Pedagogy. 1999; 7: 15–22. (In Russ.)
7. Knyazeva G.N., Manukhov V.F., Shchevelyova G.M. Information and competence-based support of the educational process in the context of acmeological. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of education. 2015; 19 (2): 73–80. (In Russ.)
8. Shchevelyova G.M., Ashcheulov A.Yu. Educational aspects of pedagogical heuristics. *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo: materialy XXI mezhdunar. nauch.-metod. konf.* = Modern education: content, technologies, quality: materials of the XXI international scientific-methodical conference. St. Petersburg, SPbSETU "LETI". 2015; 1: 11–12. (In Russ.)
9. Manukhov V.F., Ivlieva N.G., Varfolomeev A.F., Dolgachev T.A. Competence-based approach in the final qualifying works of cartographic-geoinformation direction. *Geodeziya i kartografiya* = Geodesy and cartography. 2015; 1: 60–64. (In Russ.)
10. Varfolomeev A.F., Kovalenko E.A., Manukhov V.F. GIS – technologies in the study and evaluation of the relationship of spatial distribution of soil cover and relief. *Geodeziya i kartografiya* = Geodesy and cartography. 2013; 7: 47–53. (In Russ.)
11. Shchevelyova G.M. Educational heuristic olympiads as a means of increasing the level of students creativity. *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo: materialy XXIII mezhdunar. nauch.-metod. konf.* = Modern education: content, technologies, quality: materials of the XXIII international scientific-methodical conference. St. Petersburg, SPbSETU "LETI", 2017. T. 1. P. 22–24. (In Russ.)
12. Shchevelyova G.M. Training on the basis of heuristic rules for solving problems. *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo: materialy XXIV mezhdunar. nauch.-metod. konf.* = Modern education: content, technologies, quality: materials of the XXIV international scientific-methodical conference. St. Petersburg, SPbSETU "LETI", 2018. T. 2. P. 218–220. (In Russ.)

*Submitted 13.07.2018;
revised 21.07.2018.*

About the authors:

Galina M. Shchevelyova, Professor, Department of history, philosophy and socio-political disciplines, Voronezh State Agricultural University after Emperor Peter the Great (1 Michurina St., Voronezh, 394087, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0416-6679>, galms@mail.ru

Vladimir F. Manukhov, Head of the Department of geodesy, cartography and Geoinformatics, National Research Ogarev Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk, 430005, Russia), Ph.D. (Technica), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7794-7492>, manuhov@mail.ru

Contribution of the authors:

Galina M. Shchevelyova – analysed scholarly literature; preparation of the initial version of the text; carrying out of experiments.

Vladimir F. Manukhov – analysed data; a critical analysis and revision of text; resources provision.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 373.2(470.345)(045)

Сотрудничество педагогов и семьи в вопросах воспитания двуязычного ребенка***Н. Н. Щемерова**, *Е. Н. Киркина****ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт**имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия***nadya.shem@mail.ru*

Введение: в статье рассматриваются вопросы, связанные с организацией работы с родителями в вопросах двуязычного образования детей дошкольного возраста в условиях Республики Мордовия, представлены результаты исследования языковой ситуации в семьях воспитанников. Целью исследования является изучение оптимальных условий организации сотрудничества педагогов и семьи в вопросах двуязычного образования дошкольников.

Материалы и методы: исследование проводилось с использованием методов теоретического уровня, из которых важны были анализ, систематизация и экспертиза научной и методической литературы, посвященной проблеме двуязычного воспитания детей дошкольного возраста в условиях Республики Мордовия, организации сотрудничества педагогов и семьи в вопросах дополнительного образования дошкольников. Работа состояла из двух этапов. На первом этапе для постановки проблемы были определены теоретические основы, рассмотрена ее изученность, сформулированы общие положения. Обзор современных исследований показывает, что языковое погружение – одна из наиболее эффективных технологий развития раннего двуязычия и сохранения национальных языков. Второй этап посвящен освещению (описанию) работы с родителями детей, посещающих экспериментальные группы на базе дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) Республики Мордовия, в которых реализуется технология языкового погружения.

Результаты исследования: согласно поставленной цели исследования проанализирована научная и методическая литература, представлены результаты анкетирования родителей воспитанников, конкретизированы оптимальные условия организации сотрудничества педагогов и семьи в вопросах двуязычного образования дошкольников.

Обсуждение и заключение: результаты проведенной работы показали, что для понимания важности развития раннего двуязычия в настоящее время актуальным является поиск наиболее эффективных путей организации методической работы по созданию новых форм взаимодействия педагогов ДОУ с родителями воспитанников. Тесное взаимодействие семьи и ДОУ сыграет положительную роль во всестороннем развитии двуязычного ребенка. Совместная творческая деятельность педагогов, детей и их родителей может способствовать обучению дошкольников мокшанскому / эрзянскому языку, передаче и укреплению языкового наследия со стороны окружающих взрослых.

Ключевые слова: поликультурное образование, языковая ситуация, сотрудничество, интеграция, взаимодействие, двуязычное воспитание.

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 «Инновационные технологии обучения дошкольников второму языку».

Cooperation of teachers and family in education questions of the bilingual child***N. N. Schemerova**, *E. N. Kirkina****Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia***nadya.shem@mail.ru*

Introduction: the questions connected with the organization of work with parents in bilingual education questions of children of preschool age in the conditions of the Republic of Mordovia are considered in this article. The results of research of the language situation in families of pupils of preschool educational institution are presented. The research objective is the studying of optimum conditions of the cooperation organization of teachers and family in bilingual education questions of preschool children.

Materials and Methods: the research was conducted with use of methods of theoretical level from which were important the analysis, systematization and examination of the scientific and methodical literature devoted to the problem of bilingual education of children of preschool age in the conditions of the Republic of Mordovia, the organization of cooperation of teachers and family in questions of additional education of preschool children.

The experiment included two stages. At the first stage basic theoretical provisions for statement of a problem have been defined, the degree of its study is considered, general provisions are formulated. The review of modern researches shows that language immersion is one of the most effective technologies of development of early bilingualism and preservation of national languages. The second stage is devoted to publicizing (description) of work with parents of the children visiting experimental groups on the basis of preschool educational institution of the Republic of Mordovia in which the technology of language immersion is implemented.

Results: according to the goal of scientific research, the methodical literature is analyzed; the results of questioning of parents of pupils are presented; the optimum conditions of the organization of teachers' cooperation and family in questions of bilingual education of preschool children are concretized.

Discussion and Conclusion: according to the results of the work the conclusion has been drawn that for increase in the positive relation of family to the Mordovian languages, understanding of importance of development of early bilingualism, now search of the most effective ways of the organization of methodical work on creation of new forms of interaction of teachers of preschool educational institution with parents of pupils is relevant. The close interaction of family and preschool educational institution will play a positive role in all-round development of the bilingual child. Joint creative activity of teachers, children and their parents can promote training preschool children in the Moksha / Erzya language, transfer and strengthening of language heritage from surrounding adults.

Key words: multicultural education, language situation, cooperation, integration, interaction, bilingual education.

Acknowledgement: the research is executed within the grant on carrying out research works on the priority directions of scientific activities of partner higher education institutions for network interaction (The Chuvash state pedagogical university of I. Ya. Yakovlev and the Mordovian State Pedagogical Institute) on the subject «Innovative Technologies of Training of Preschool Children in the Second Language».

Введение

Как показывает современная теория и практика, чтобы научить ребенка пользоваться каким-либо вторым, неродным языком как средством практического общения, надо его обучать концентрированно, в сжатые сроки, «с погружением», или «включением», т. е. интенсивными методами. Этот подход соответствует современному состоянию лингводидактики, которая выдвигает требования более совершенного, чем раньше, владения вторым языком (уровень, близкий к естественному владению им первым), наряду с подготовкой к изучению второго языка в школе. Соблюдаются также положения дошкольной педагогики об общеразвивающем, творческом характере детской деятельности (в данном случае – речевой деятельности на втором языке).

Республика Мордовия – один из многонациональных субъектов Российской Федерации. В настоящее время практически все мордовское население в разной мере владеет русским языком, т. е. существует массовое, почти общенациональное мордовско-русское двуязычие. Но с другой стороны, очень маленький процент проживающих на территории республики представителей иной национальности владеют мордовскими языками. Не является секретом и то, что в тандеме мордовско-русского двуязычия первостепенное место занимает русский язык: все больше мордвы, особенно молодежь и детское население в городах и районных центрах, не

владеют родным мокшанским / эрзянским языком. У значительной части детей дошкольного, младшего и среднего школьного возраста степень знания русского языка также выше, чем мордовского. Это объясняется понижением общественного статуса родного языка в республике в течение нескольких десятков лет, сужением его сферы и функций, что в свою очередь приводит к потере притягательности родного языка, отчуждению от него подрастающего поколения. Между тем для цивилизованного мира все более становится очевидным, что национальный язык представляет собой неповторимое общественное и общечеловеческое богатство, а его сохранение в мире рассматривается как решающий фактор национального и культурного прогресса.

Интерес к мордовским языкам как к главному элементу национальной культуры органично и целесообразно воспитывать именно в дошкольном возрасте, когда усваивается разговорный язык, связанный с бытовой сферой общения и с окружающей действительностью, а также язык устного народного творчества.

Перемены, которые происходят в государстве, обществе, а также в образовании, предъявляют новые требования к образовательным учреждениям и семье, к характеру и качеству их отношений. Так, в Законе «Об образовании»¹ говорится, что первыми педагогами своих детей

¹ Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

являются именно родители, дошкольные учреждения создаются им в помощь. Признание приоритета семейного воспитания требует иных взаимоотношений семьи и детского сада, а именно сотрудничества, взаимодействия и доверия.

При организации двуязычного воспитательно-образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) особенно важна правильная позиция родителей. Семья выполняет основную роль в воспитании детей. Она всегда являлась необходимой средой для сохранения и передачи социальных и культурных ценностей. Необходимо поощрение с их стороны, важна всяческая поддержка. К сожалению, многие родители (особенно в городах и районных центрах) негативно или нейтрально относятся к обучению их детей мордовским языкам, сами они чаще всего не владеют родным языком или неохотно используют его в общении с окружающими. Поэтому для повышения позитивного отношения семьи к мордовским языкам, понимания важности развития раннего двуязычия в настоящее время актуальным является поиск наиболее эффективных путей организации методической работы по созданию новых форм взаимодействия педагогов ДОУ с родителями воспитанников. Семья и ДОУ – два важных института социализации детей. Их тесное взаимодействие сыграет положительную роль во всестороннем развитии двуязычного ребенка. Однако для этого недостаточно одного направления – работы педагогов с родителями. Для эффективности необходимо выстраивать совместную деятельность между педагогами, детьми и их родителями. На практике происходит сближение, радость взаимообщения, сотворчество. Именно совместная творческая деятельность детей и взрослых может способствовать обучению дошкольников мокшанскому / эрзянскому языку, передаче и укреплению языкового наследия со стороны окружающих взрослых. Педагоги двуязычной группы должны своей работой доказывать, что вовлечение родителей в педагогический процесс, заинтересованность в нем важно для развития двуязычного ребенка.

Обзор литературы

Вопросы, связанные с влиянием семьи на воспитание ребенка, были освещены русским писателем и просветителем Н. И. Новиковым в 1783 г. В трактате «О воспитании и наставлении детей» он писал: «Воспитание детей твоих счастливыми людьми и полезными гражданами и есть главная цель воспитания»² [1].

Анализируя исследования в области двуязычного образования дошкольников, мож-

но обнаружить, что изучались и продолжают изучаться разные стороны этого процесса: методическая (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Е. И. Негневицкая, З. Н. Никитенко и др.), лингвистическая (М. Р. Львов, А. М. Шахнарович, Л. В. Щерба и др.), психологическая (Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Е. Ю. Протасова и др.), педагогическая (Ш. А. Амонашвили, Н. А. Горлова, А. К. Маркова, В. Н. Карташова и др.). Что касается непосредственно взаимодействия образовательного учреждения и семьи, то имеются лишь отдельные указания, подтверждающие необходимость взаимодействия педагогов и родителей и подчеркивающие роль последних в решении ряда организационных задач.

В Республике Мордовия методика обучения мордовским языкам (как неродным) развивалась в русле методики преподавания родным (мокшанскому / эрзянскому) языкам. Известные ученые О. Е. Поляков [2], Л. П. Водясова и Н. И. Рузанкин [3] и др. внесли значительный вклад в разработку лингвистических, методических основ обучения мокшанскому / эрзянскому языку русскоязычных школьников начальных, средних классов и студентов вузов. Отдельные аспекты организации обучения детей мордовским языкам как неродным проанализированы авторами данной статьи [4]. Много внимания ими уделено рассмотрению технологии языкового погружения [5; 6], формированию навыков общения русскоязычных детей на мордовских языках в повседневной жизни [7].

В образовательной области «Речевое развитие» примерного регионального модуля программы дошкольного образования «Мы в Мордовии живем» (2015) отражены задачи и содержание работы по обучению дошкольников мокшанской / эрзянской речи. Однако в настоящее время есть недостаток в научно-методическом обеспечении процесса обучения дошкольников мордовским языкам.

Материалы и методы

Исследование проводилось с использованием методов теоретического уровня, из которых важны были анализ, систематизация и экспертиза научной и методической литературы, посвященной проблеме двуязычного воспитания детей дошкольного возраста в условиях Республики Мордовия, организации сотрудничества педагогов и семьи в вопросах дополнительного образования дошкольников. Работа состояла из двух этапов. На первом этапе для постановки проблемы были определены теоретические основы, рассмотрена ее изученность, сформулированы общие положения. Второй этап посвящен реализации технологии «Языковое погружение» в экспериментальных площадках на базе ДОУ Республики Мордовия.

² Новиков Н. И. О воспитании и наставлении детей // Избранные произведения. М.; Л.: Гос. изд-во худож. лит., 1951. С. 418.

Результаты исследования

Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина отмечают, что при организации двуязычного воспитания в детском саду сотрудничество с родителями предполагает выяснение социального статуса семей, речевых практик, ожиданий и оценок в отношении билингвального развития. Сама ситуация двуязычия обостряет «языковое чутье» и заставляет взрослых задуматься о качестве собственной речи, обращенной к ребенку. Обыденных знаний об устройстве оказывается недостаточно, для того чтобы применять приемлемые методы к его развитию. Родители вообще, а родители детей-билингвов в особенности, должны более четко представлять себе, какая речь должна быть адресована ребенку, как она должна изменяться в зависимости от ситуации, как наполнить ее необходимым ребенку содержанием [8].

В целях организации более тесного сотрудничества ДООУ и семьи по вопросам воспитания и развития двуязычных детей, участвующих в работе экспериментальных площадок, реализующих технологию языкового погружения, были разработаны и внедрены специальные проекты³.

В МБДОУ «Инсарский детский сад «Солнышко»» г. Инсар совместно с педагогами и родителями реализован проект «Бабань парь» («Бабушкин сундук»). Сроки реализации проекта с апреля по декабрь 2017 года. Его цель: познакомить детей и родителей с характерными особенностями мордовского декоративно-прикладного искусства, предметами национального костюма, народными промыслами мордвы; развивать фразовую речь детей; организовать общение с носителями языка. Проект включал несколько этапов. Подготовительный этап предполагал подбор его участников, ими стали пять семей (Акимовы, Жегалины, Сафроновы, Канайкины, Азыркины). Все они были ознакомлены с целью, задачами и содержанием проекта. В период с июня по ноябрь проходил основной этап, непосредственно направленный на реализацию проекта. С июня по август дети с родителями выезжали в села Инсарского и Кадошкинского района и жили там определенное количество времени. Цель этапа: организация общения с бабушками, дедушками, народными умельцами, являющимися носителями культуры и изучаемого языка. Дети с родителями исследовали этапы изготовления мокшанского костюма, их словарь обогащался новыми словами и выражениями. Они побывали в музее, посетили памятные места. По итогам экспедиции в сентябре прошел круглый стол, на котором участниками проекта рассказывали о своих впечатлениях

и подарили музею ДООУ детали национального костюма, привезенные с собой. В завершении был проведен мастер-класс: бабушка одной из воспитанниц рассказала про старинные мокшанские обереги и научила всех их изготавливать.

Совместный проект педагогов, родителей и детей «Мы хотим говорить на эрзянском языке» («Бажатано кортамо эрзянь кельсэ») был реализован в МБДОУ «Детский сад «Теремок» комбинированного вида Ардатовского муниципального района»⁴. Целью проекта являлось поиск и внедрение инновационных форм сотрудничества ДООУ и семьи при обучении дошкольников эрзянскому языку. В процессе реализации проекта проходила тесная совместная работа воспитателей, детей и родителей по нескольким направлениям (информационно-аналитическое, познавательное, наглядно-информационное, досуговое): проводились встречи с носителями языка, различные народные праздники, театрализованные представления; оформляли тематические фотоальбомы, стенгазеты и развивающую среду групповой комнаты. Наряду с этим, в рамках плана проекта был проведен ряд мероприятий, направленных на его реализацию.

В начале работы был организован круглый стол «Давайте познакомимся» («Теевтяно содавексэкс»), на котором родители познакомились с особенностями речевого развития ребенка-билингва, говорилось о важной роли семьи в воспитании двуязычного ребенка. Также обсудили с родителями совместный план работы, рекомендации по оформлению развивающей среды групповой комнаты. Именно такие встречи в неформальной обстановке сближают поколения, укрепляют детско-родительские отношения.

По итогам встречи была оформлена выставка семейных фотографий «Моя семья» («Монь семиям»). При рассматривании фотографий речь детей обогащалась новыми словами и фразовыми конструкциями на эрзянском языке. У дошкольников развивался интерес к истории своих предков, их языку, традициям.

Родители активно поддерживали идею проекта и стремились показать детям его пользу (вместе посещали музеи, проводили народные праздники). Так, на совместном празднике-развлечении «Пасха» («Инечи») были проведены мастер-классы по приготовлению пасхальных блюд.

В рамках проекта дети, педагоги и родители посетили музей С. Д. Эрзи, где дети впервые увидели работы скульптора. По результатам по-

³ Киркина Е. Н. Языковое погружение как эффективная технология обучения дошкольников мокшанскому языку // Гуманитарные науки и образование. 2014. № 2 (18). С. 30–34.

⁴ Щеморова Н. Н. Формирование навыков общения русскоязычных детей на мордовских языках в повседневной жизни // Гуманитарные науки и образование. 2014. № 2 (18). С. 90–94.

сещения был организован мастер-класс по изготовлению эрзянского детского костюма «Мастерим вместе с детьми».

Летом был проведен конкурс рисунков на асфальте «Моя семья» («Монь семиям»). Вместе с родителями была организована выставка фотографий «Ах, лето, лето!» («Вай, кизэ, кизэ!»). В данный период было проведено занятие «Кандра покштянень ды Кулина бабанень инжекс» («В гости к дедушке Кондратию и бабушке Акулине»).

Осенью дошкольники с родителями и педагогами побывали на экскурсии в городском парке «Наш город осенью» («Минек ошонок сексня»), целью которой было наблюдение за осенними красками природы. По результатам экскурсии организована выставка «Осенние поделки» («Сексень казнеть»), на которой дети с родителями представили совместные поделки.

Работа по реализации проектов «Бажатано кортамо эрзянь кельсэ», «Бабань парь» вызвала эмоциональный отклик у всех участников. Результаты анкетирования родителей воспитанников показали, что проекты способствовали:

- повышению уровня профессиональной компетентности педагогов по организации работы с семьей;

- повышению педагогической компетентности родителей в вопросах двуязычного развития детей дошкольного возраста;

- нахождению новых форм взаимодействия ДОО и семьи, основанных на интеграции, сотрудничестве и доверительности;

- развитию разговорной речи на изучаемом языке родителей и детей;

- повышению рейтинга ДОО среди жителей г. Ардатова и г. Инсара.

Семьи активно вовлечены в образовательное пространство детского сада в условиях двуязычия. Создана положительная эмоциональная среда общения между детьми, родителями и педагогами на мордовских языках. Родители воспитанников стали единомышленниками, понимают важность изучения мокшанского / эрзянского языка в дошкольный период, необходимость возрождения культурных традиций своего народа.

Список использованных источников

1. Новиков Н. И. О воспитании и наставлении детей // Избранные произведения. М.; Л. : Гос. изд-во худож. лит., 1951. 711 с.

2. Поляков О. Е. Учимся говорить по-мокшански. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1995. 200 с.

3. Водясова Л. П., Рузанкин Н. И. Учимся говорить по-эрзянски. Сятко. 1991. № 12. С. 119.

4. Киркина Е. Н., Щемерова Н. Н. Современное состояние и проблемы обучения дошкольников мордовским языкам в условиях двуязычия: итоги Российско-финляндского проекта «Финно-угорские языки и культуры в дошкольном образовании» // Возвращение к двуязычию в детских садах России: опыт регионов / под ред. Н. Антоновой, Е. Протасовой, Й. Сиркия. Helsinki : Suomi-Venäjä-Seura, 2016. С. 63–74.

5. Киркина Е. Н. Языковое погружение как эффективная технология обучения дошкольников мокшанскому языку // Гуманитарные науки и образование. 2014. № 2 (18). С. 30–34.

6. Щемерова Н. Н., Петухова Т. Н. Из опыта работы экспериментальной площадки «Языковое погружение как эффективная технология обучения дошкольников эрзянскому языку (Языковое гнездо)» // Русский язык в диалоге культур : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Саранск, 6 июня 2017 г. / редкол.: Ю. А. Мишанин (отв. ред.) [и др.]. Саранск, 2017. С. 651–659.

7. Щемерова Н. Н. Формирование навыков общения русскоязычных детей на мордовских языках в повседневной жизни // Гуманитарные науки и образование. 2014. № 2 (18). С. 90–94.

8. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Многоязычие в детском возрасте : метод. пособие. 2-е изд. СПб. : Златоуст, 2011. 276 с.

Поступила 17.05.2018;

принята к публикации 29.05.2018.

Об авторах:

Щемерова Надежда Николаевна, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, доцент, nadya.shem@mail.ru

Киркина Елена Николаевна, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, доцент, kirkinaelena@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Щемерова Надежда Николаевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; подготовка начального варианта текста.

Киркина Елена Николаевна – сбор данных; компьютерные работы; анализ полученных результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Novikov N.I. About education and guidance of children. *Izbrannie proizvedeniya* = Selected works. Moscow; Leningrad, State Publishing House of Fiction, 1951. P. 418 (In Russ.)

2. Polyakov O.E. Learning to speak Moksha. Saransk, Mordovian publishing house, 1995. 200 p. ((In Parallel Moksha and Russ.)

3. Vodyasova L.P., Ruzankin N.I. Learning to speak in Erzyan. *Syatko* = Spark. 1991; 12: 119. (In Parallel Erzya and Russ.)

4. Kirkina E.N., Shchemerova N.N. The current state and problems of teaching preschool children to Mordovian languages in conditions of bilingualism: Results of the Russian-Finnish project «Finno-Ugric Languages and Cultures in Preschool Education». *Vozvrashenie k dvuyazichiyu v detskih sadakh Rossii: opit regionov* = Return to bilingualism in kindergartens of Russia: the experience of the regions. Helsinki, Suomi-Venäjä-Seura, 2016. P. 63–74. (In Russ.)

5. Kirkina E.N. Language Immersion as an effective technology for teaching preschoolers to the Moksha Language. *Gumanitarnyye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2014; 2 (18): 30–34. (In Russ.)

6. Shchemerova N.N. From the experience of the experimental area “Language Immersion as an Effective Technology for Teaching Pre-School Students to the Erzyan Language (Language Nest)”. *Russkiy yazik v dialogue kultur : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf., Saransk, 6 iyunya 2017 g.* = The Russian Language in Dialogue cultures: materials Rus. scientific-practical. conf., Saransk, June 6, 2017. Saransk, 2017. P. 651–659. (In Russ.)

7. Shchemerova N.N. Formation of the skills of communication of Russian-speaking children in Mordovian languages in everyday life. *Gumanitarnyye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2014; 2 (18): 90–94. (In Russ.)

8. Protasova E.Yu. Multilingualism in Childhood: method. manual. St. Petersburg, Zlatoust, 2011. 276 p. (In Russ.)

*Submitted 17.05.2018;
revised 29.05.2018.*

About the authors:

Nadezhda N. Shchemerova, Associate Professor, Department of methods of pre-school and primary education Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), nadya.shem@mail.ru

Elena N. Kirkina, Associate Professor, Department of methods of pre-school and primary education Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), kirkinaelena@yandex.ru

Contribution of the authors:

Nadezhda N. Shchemerova – theoretical analysis of literature on the subject of the study; establishment of an initial version of the text.

Elena N. Kirkina – data collection; computer work; the analysis of the results obtained.

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

УДК 37.016: 57(045)

Учебные задания как средство формирования знаний о биологической составляющей научной картины мира

М. А. Якунчев*, Н. Г. Семенова

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

**mprof@list.ru*

Введение: в статье обоснована необходимость включения учебных заданий в процесс предметной подготовки школьников как дидактического средства формирования знаний о биологической составляющей научной картины мира. Определены виды заданий на усвоение смыслов методологических (общекультурных) и специальных (биологических) понятий, необходимых для осмысления явлений живой природы мировоззренческого характера. Предложены соответствующие примеры учебных заданий с педагогическими комментариями для учителя общеобразовательной школы.

Материалы и методы: результаты научного анализа педагогической и методической литературы о сущности учебного задания как дидактического средства формирования научных знаний в процессе предметной подготовки школьников. Аналитико-синтетический подход, позволивший разработать учебные задания разных видов по содержанию и построению научного знания о биологической составляющей научной картины мира в аспекте структурной сложности его единиц, а также выработать необходимые комментарии для учителя по их оптимальному использованию в процессе обучения.

Результаты исследования: конкретизирован смысл категории «задание» в отношении учебного материала о биологической составляющей научной картины мира; определены оптимальные виды учебных заданий для формирования знаний о биологической составляющей научной картины мира; разработаны и предложены стандартные примеры учебных заданий для осмысления методологических (общекультурных), специальных (биологических) понятий, а также целостного знания об отдельных элементах биологической составляющей научной картины мира.

Обсуждение и заключения: статья отражает сущность учебного задания, его виды в отношении формирования обобщенных знаний о биологической составляющей научной картины мира. Новизна работы заключается в обоснованном представлении учебных заданий в направлении оптимального усвоения школьниками учебного материала методологического (общекультурного) значения, а также специального (биологического) смысла.

Ключевые слова: общеобразовательная школа; предметная подготовка; биологическая составляющая научной картины мира как элемент содержания учебного материала; учебные задания как средство формирования знаний о биологической составляющей научной картины мира.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта «Проектирование инновационного содержания и научно-методического обеспечения программ дополнительного образования детей в условиях интеграции дополнительного, общего и высшего образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».

Educational tasks as a means of forming knowledge about the biological component of the scientific picture of the world

M. A. Yakunchev, N. G. Semenova*

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**mprof@list.ru*

Introduction: the article substantiates the necessity of including study assignments in the process of subject preparation of schoolchildren as a didactic means of forming knowledge about the biological component of the scientific picture of the world. The types of assignments for mastering the meanings of the methodological (general cultural) and special (biological) concepts necessary for understanding the phenomena of a living nature of an ideological nature are determined. Appropriate examples of educational assignments with pedagogical commentaries for the teacher of the general education school are offered.

Materials and Methods: the results of a scientific analysis of the pedagogical and methodological literature on the essence of the educational task as a didactic means of forming scientific knowledge in the process of subject preparation of schoolchildren. Analytic-synthetic approach, which allowed to develop training tasks of different types on the content and construction of scientific knowledge about the biological component of the scientific picture of the world in terms of the structural complexity of its units, and to develop necessary comments for the teacher on their optimal use in the learning process.

Results: the meaning of the category «assignment» in relation to the educational material about the biological component of the scientific picture of the world is concretized; optimal types of study assignments for the formation of knowledge about the biological component of the scientific picture of the world; standard examples of study assignments for comprehending methodological (general cultural), special (biological) concepts, as well as a holistic knowledge of individual elements of the biological component of the scientific picture of the world, were developed and proposed.

Discussion and Conclusions: the article reflects the essence of the training task, its types in relation to the formation of generalized knowledge about the biological component of the scientific picture of the world. The novelty of the work consists in the justified presentation of the study assignments in the direction of optimal learning by the schoolchildren of educational material of methodological (general cultural) value, as well as special (biological) meaning.

Key words: comprehensive school; substantive training; biological component of the scientific picture of the world as an element of the content of educational material; educational tasks as a means of forming knowledge about the biological component of the scientific picture of the world.

Acknowledgements: the study was performed on the grant «Designing innovative content and scientific and methodological support for programs of additional education for children in the context of integrating additional, general and higher education» of the state program of the Russian Federation «Development of Education».

Введение

Формирование научных знаний у школьников по-прежнему остается одним из актуальных направлений эффективного обучения различным учебным предметам. Они имеют достаточный потенциал для этого на основе выделения определенных элементов содержания материала. Приоритетным из них, несомненно, является научная картина мира, составляющие которой в разной степени наполненности отражены в учебниках и методических пособиях. При изучении биологии возникает объективная возможность для познания школьниками как методологического, так и научно-теоретического аспектов биологической составляющей научной картины мира. Первый из них представляется с помощью категорий общекультурного значения – подходы, принципы, методы и объекты (предметы, явления) познания живого. Второй – с помощью специальных (биологических) понятий, правил, законов, закономерностей и теорий. Они, к сожалению, при предметной подготовке в полной мере не задействованы, в том числе из-за недостаточной разработки эффективных методических средств, включая учебные задания. Именно с их помощью лучше познаются биологические объекты, определяются их существенные признаки для отражения в понятиях с установлением взаимосвязей между ними и выражения обобщенного биологического знания.

Обзор литературы

Анализ литературы нами осуществлялся по нескольким направлениям, в частности выражения сущности учебного задания, определения их видов в отношении биологической составляющей научной картины мира, а также структурирования содержания разрабатываемых заданий. По первому направлению были интересными публикации А. Н. Лямина, А. И. Умана и Б. И. Федорова [1–3], в которых рассматриваются вопросы формулирования определения понятия «учебное задание», его сущности и классификаций учебных заданий в зависимости от выбранных признаков. Они нам дали возможность определиться с типами учебных заданий в отношении конкретного учебного материала по признаку содержания и построения научного знания в аспекте структурной сложности его единиц. По второму направлению оказались важными работы В. С. Даниловой и Н. Н. Кожевникова, Н. В. Клягина, Р. Ю. Рахматуллина, М. А. Якунчева и Н. Г. Семеновы [4–7]. На их основе определялись структурные элементы биологической составляющей научной картины мира, в отношении которых с позиции общего образования конструировались оригинальные учебные задания. По третьему направлению интерес представляли материалы, отраженные в трудах И. Я. Лер-

нера [8], Л. М. Фридмана [9], Т. И. Шукшиной, Т. В. Татьяниной, Ю. А. Евсеевой [10], касающихся структурирования учебных заданий для формирования у обучающихся разных категорий научных знаний, а также способов действия по их преобразованию и применению в учебных ситуациях. Несмотря на имеющиеся работы по использованию учебных заданий в образовательном процессе, соответствующего ориентира исследовательского целеполагания по формированию биологической составляющей картины мира с их помощью нами не обнаружено

Материалы и методы

Исследование проводилось с использованием методов теоретического уровня. Из них необходимыми были научный анализ педагогической и методической литературы, а также обобщение и систематизация научного материала. В совокупности они позволили выразить сущность учебного задания как дидактического средства формирования научных знаний в процессе предметной подготовки школьников, определить оптимальные виды учебных заданий, а также в логической последовательности и целостно выразить содержание исследования. Аналитико-синтетический подход дал возможность разработать учебные задания трех видов в соотношении с содержанием и построением научного знания о биологической составляющей научной картины мира в аспекте структурной сложности его единиц: 1) задания на усвоение смысла методологических (общекультурных) понятий; 2) задания на усвоение специальных (биологических) понятий; 3) задания на усвоение целостного знания с использованием общекультурных и биологических понятий.

Результаты исследования

Для лучшей предметной подготовки школьников с использованием определенного дидактического средства вначале обратим внимание на сущность категорий «биологическая составляющая научной картины мира» и «учебное задание».

В общем виде научная картина мира большинством ученых представляется как отображение наиболее общих свойств и закономерностей функционирования природы, общества и человека. Биологическая ее составляющая понимается как совокупность знаний о живой природе, ее строении, функционировании и взаимодействии с окружающей средой, выраженную с помощью методологических (подходы, объекты, методы, принципы познания живого) и научно-теоретических (биологические понятия, правила, законы, закономерности, теории) представлений. Она в структуре естественнонаучной картины мира имеет особую актуальность, обладая мировоззренческой ценностью, особенно в аспектах

теоретического осмысления сущности объектов живой природы, выработки практических способов улучшения состояния здоровья человека, рационального использования ресурсов и поддержания устойчивости жизнепригодной среды [11]. В школьной биологии обозначенные суждения находят место в разных вариантах учебных программ и раскрываются в зависимости от их предназначения для общего образования. Тем не менее с позиции выполнения новых стандартов школьникам важно осмысливать и использовать в различных жизненных ситуациях также основные категории, отражающие биологическую часть научной картины мира, в том числе и с помощью учебных заданий.

На основе анализа работ отечественных ученых [1–3; 8; 10] под учебным заданием мы будем понимать любое предписание (требование) выполнить определенные действия в заданных условиях обучения с учетом отношения между требованием и условием. В отношении формирования знаний о биологической составляющей научной картины мира необходимо опреде-

литься с основным типом учебных заданий. Из двух его выразителей – задач и упражнений – мы предпочитаем отдаем первому из них. Задача нами понимается как проблемная ситуация для школьников, связанная с обнаружением, восприятием, анализом и осмыслением нового знания для его дальнейшего применения. Из множества классификаций задач (заданий) для успешного усвоения знаний о биологической картине мира, как показала собственная практика, является классификация по содержанию и построению научного знания, в частности структурной сложности его единиц. В таком случае конкретными видами заданий становятся следующие: 1) задания на усвоение смысла методологических (общекультурных) понятий; 2) задания на усвоение специальных (биологических) понятий; 3) задания на усвоение целостного знания с использованием общекультурных и биологических понятий. Общий смысл и содержание обозначенных заданий представлены в таблице 1.

Таблица 1

Общий смысл и содержание учебных заданий для формирования знаний о биологической составляющей научной картины мира

Элементы знания о биологической картине мира	Вид деятельности при выполнении заданий	
	по созданию знания	по использованию знания
<i>Первая группа заданий на усвоение смысла методологических (общекультурных) понятий</i>		
Понятия о научной, естественно-научной и биологической картинах мира	создание понятий о научной, естественнонаучной и биологической картинах мира	обобщенное выражение понятий о разных картинах мира
Понятие о биологическом объекте (предмете, явлении)	создание понятия о биологическом объекте	распознавание биологического объекта по общим признакам и выражение понятия о биологическом объекте
Понятие о методе познания живого	создание понятия о методе познания живого	воспроизведение методов (способов) познания живого по соответствующим характеристикам и обобщенное выражение понятия о методе
<i>Вторая группа заданий на усвоение специальных (биологических) понятий</i>		
Биологическое понятие	выражение существенных общих и специфических признаков объекта в виде суждения	выделение общих и специфических признаков конкретного биологического объекта и их использование для обобщенного выражения биологического понятия
<i>Третья группа заданий на усвоение целостного знания с использованием общекультурных и биологических понятий</i>		
Биологический закон	выражение устойчивых связей и отношений между предметами и явлениями в составе биологического объекта	понимание и осмысление ситуаций, в которых связи и отношения между предметами и явлениями в составе биологического объекта соответствуют данному закону; обобщенное выражение сущности биологического закона
Биологическая теория	выражение основных положений теории (определение сведений и фактов, выделение постулатов, обоснование положений)	объяснение конкретных ситуаций с биологическим объектом на основе соответствующей теории; обобщенное выражение положений теории, которой подчиняется биологический объект

С опорой на содержание таблицы 1 представим конкретные задания, разработанные и апробированные авторами в общеобразовательной школе.

Первая группа заданий обеспечивала осмысление и усвоение знаний школьников о том,

что такое картина мира, из каких частей она состоит, что является ее выразителем, каков научный инструментарий основ биологической картины мира (объекты, предметы, методы познания) и каково значение представления о картинах мира для человека.

Пример задания. Установите соподчиненность картин мира, начиная с наименьшей: 1) биологическая; 2) общая 3) естественнонаучная; 4) научная; 5) генетическая (ключ: 5, 1, 3, 4, 2).

Комментарий для учителя: данное и подобные задания касаются установления соподчиненности картин мира, начиная с наименьшей. Для выражения правильного ответа от школьников требуется наличие знаний о видах картин мира, их сущности и месте биологической картины мира в структуре других картин.

Пример задания. Установите верность или неверность утверждений: а) религиозная картина мира обобщила и систематизировала знания о естественном происхождении жизни на Земле для использования человеком; б) биологическая картина мира обобщила и систематизировала знания об объектах живой природы, их строении, функционировании и взаимодействии с окружающей средой для использования человеком. Варианты ответов: 1) верно только а; 2) верно только б; 3) верно а и б; 4) неверно а и б (ключ: 2).

Комментарий для учителя: данное и подобные задания связаны с установлением верности или неверности утверждений в отношении определений разных составляющих картин мира, в данном случае религиозной и биологической. Задание может представляться с использованием других составляющих картины мира, к примеру, социальной, технической, гуманитарной и др. Для выражения правильных ответов требуются наличие знаний о сущности и назначении указанных в задании картин.

Пример задания. Выберите три ответа из шести предложенных. Основными выразителями содержания биологической картины мира являются: 1) биологические понятия; 2) объекты исследования живой природы; 3) сведения и факты о живой природе; 4) закономерности и законы функционирования живых систем; 5) биологические теории; 6) методы изучения живой природы (ключ: 1, 4, 5).

Комментарий для учителя: данное и подобные задания ориентированы на выбор категорий, отражающих выразителей биологической картины мира (варианты выразителей научной, естественнонаучной картин). Для правильного ответа требуется наличие знаний об общекультурных и специальных понятиях картины мира.

Вторая группа заданий обеспечивала понимание сущностных признаков объектов живой природы в виде определенных их свойств в целом, отдельных частей и отношений между ними для выражения в общем виде – понятия. Следовательно, задания предполагали работу школьников с понятиями как с определенным

концентратом биологического знания, имеющего теоретическое и прикладное значение.

Пример задания. На основе изучения форм видообразования, воспользовавшись дедуктивным обобщением, выразите в схеме понятийный состав материала с указанием причин разных форм видообразования, а также их значения для понимания биологической картины мира (ключ: логическая схема).

Видообразование – это эволюционный процесс возникновения нового биологического вида	
Географическое видообразование – это эволюционный процесс возникновения нового биологического вида в результате пространственной изоляции популяций при расширении или разрыве ареала обитания	Экологическое видообразование – это эволюционный процесс возникновения нового биологического вида в результате приспособления популяций к разным условиям обитания в пределах ареала
Причины: физические преграды (горы, реки), пространственные преграды (большая удаленность популяций вида)	Причины: абиотические, биотические и антропогенные факторы, вызывающие новые приспособления популяций вида
Для понимания биологической картины мира понятие «видообразование» объясняет на научной основе исчезновение и появление новых биологических видов в процессе эволюции, видовое многообразие экосистем, включая биосферу	

Комментарий для учителя: данное и подобные задания касаются содержания биологического материала на уровне анализа и обобщенного выражения понятий в контексте осмысления биологической картины мира. Состав понятий может выражаться и в других формах – текстовых таблицах, кластерах, денотантных графах, синквейнах.

Третья группа заданий обеспечивала усвоение целостного знания с обращением к понятиям общекультурного и биологического смыслов. В сущности, с их помощью актуализировался материал метапредметного и предметного содержания для лучшего выражения рассуждений о сущности биологической картины мира, а также ее отдельных элементов.

Пример задания. Используя содержание понятия «теория», докажите, что хромосомная теория наследственности является одним из видов теоретических обобщений. С формулированием не менее трех суждений аргументируйте ее практическую значимость как важного направления применения человеком знаний о биологической картине мира (ключ): 1) понятие «теория» выражает совокупность обобщенных положений, образующих науку или ее раздел, подтвержденных на практике; названная теория имеет положения о закономерностях наследования родительских признаков потомками на основе материальной единицы – хромосомы;

2) основные положения хромосомной теории наследственности: а) ген – это элементарный наследственный фактор, представляющий участок хромосомы и отвечающий за развитие определенного признака; б) в одной хромосоме содержится много генов, расположенных линейно, образующих группы сцепления, число которых равно числу хромосом в гаплоидном наборе; в) сцепленные гены наследуются так, как будто они контролируются одним геном, но при этом в череде поколений сохраняются исходные сочетания признаков; 3) аргументы для подтверждения практической значимости: а) передача наследственных признаков у организмов имеет материальную основу – хромосомно-генетическую; б) сохранение признаков потомков осуществляется благодаря сцепленному наследованию, а их изменение – кроссинговеру; 4) можно управлять признаками, используя методы генной инженерии, в том числе при предупреждении наследственных и ненаследственных заболеваний.

Комментарий для учителя: данное и подобные задания касаются выражения сущности теоретических обобщений в составе содержательной части биологической картины мира, в данном случае хромосомной теории наследственности. Для выражения правильного ответа требовалось воспроизведение материала и формулирование аргументов о ценности названной теории для науки и практики. Другие варианты заданий могут касаться биологических законов, закономерностей и правил.

Обсуждение и заключение

На основе вышесказанного можно утверждать, что учебные задания могут выступать в качестве дидактического средства для организации процесса усвоения научного знания о биологической составляющей научной картины мира. Важно, чтобы они содержали для обязательного выполнения школьниками определенных действий в отношении учебного материала. Важно, чтобы действия школьниками совершались по двум составляющим биологической картины мира. В отношении первой из них – методологической (подходы, объекты, методы, принципы познания живого) лучше предлагать задания на усвоение смыслов общекультурных понятий. В отношении второй – научно-теоретической (понятия, правила, законы, закономерности, теории) более оптимальными являются задания на усвоение специальных (биологических) понятий, а также целостного знания с использованием совокупности общекультурных и специальных понятий. Важно подчеркнуть, что предлагаемые учебные задания могут выполняться школьниками при их предварительной подготовке. Основными ее элементами, как показала наша практика, являются

следующие: 1) ознакомление с элементарными представлениями о научной, естественнонаучной и биологической картинах мира; 2) выяснение и распознавание основных категорий объектов живой природы с выделением их общих и существенных признаков; 3) определение и воспроизведение методов (способов) оптимального познания изучаемых объектов; 4) указание и характеристика двух составляющих биологической части научной картины мира – методологического и научно-теоретического; 5) выяснение смыслов умственных действий – анализа, сравнения, обобщения, конкретизации, установления причинных связей; 6) оперирование соответствующими элементами двух составляющих биологической части научной картины мира при изучении предметного материала и выполнении обозначенных выше групп учебных заданий.

Список использованных источников

1. *Лямин А. Н.* Интегральные познавательные задания при обучении химии в современной школе // Концепт. 2013. № 10. С. 1–10.
2. *Уман А. И.* Учебные задания и процесс обучения. М. : Педагогика, 1989. 56 с.
3. *Федоров Б. И.* Учебные задания и диалог как средство обучения и развития интеллекта // Философские науки. 2009. № 11. С. 110–120.
4. *Данилова В. С., Кожевников Н. Н.* Основания биологической картины мира // Вестник Ярославского государственного университета. 2009. Т. 6. № 1. С. 111–116.
5. *Клягин Н. В.* Современная научная картина мира. М. : Логос, 2012. 185 с.
6. *Рахматуллин Р. Ю.* Наглядные образы научной картины мира: природа и гносеологические функции : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01. Свердловск, 1986. 20 с.
7. *Якунчев М. А., Семенова Н. Г.* Общеобразовательный потенциал концепта «научная картина мира» для профессионального совершенствования учителя современной школы // Гуманитарные науки и образование. 2018. № 1. С. 102–109.
8. *Лернер И. Я.* Проблема познавательных задач в обучении основам гуманитарных наук и пути ее исследования (постановка проблемы) // Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам. М. : Педагогика, 1972. С. 5–37.
9. *Фридман Л. М.* Дидактические основы применения задач в обучении : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01. М., 1971.
10. *Шукшина Т. И., Татьяна Т. В., Евсеева Ю. А.* Поэтапно-градуированные учебные задания в формировании учебно-познавательной компетенции бакалавров педагогического образования // Гуманитарные науки и образование. 2018. № 1. С. 121–127.

11. Якунчев М. А., Семенова Н. Г. Научные размышления о биологической картине мира // Биология в школе. 2016. № 7. С. 33–41.

Поступила 14.06.2018;
принята к публикации 28.06.2018.

Об авторах:

Якунчев Михаил Александрович, профессор кафедры биологии, географии и методик обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор педагогических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0555-6900>, mprof@list.ru

Семенова Наталья Геннадьевна, старший преподаватель кафедры биологии, географии и методик обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2775-5270>, natashasemenovak@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Якунчев Михаил Александрович – научное руководство, определение замысла и методологии статьи, критический анализ и доработка текста.

Семенова Наталья Геннадьевна – сбор литературных данных и доказательств, их формализованный анализ и курирование, подготовка первоначального варианта текста статьи, компьютерная работа с текстом.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Lyamin A.N. Integral cognitive tasks in the teaching of chemistry in a modern school. *Koncept = Concept*. 2013; 10: 1–10. (In Russ.)
2. Uman A.I. Learning tasks and the learning process. Moscow, 1989. 56 p. (In Russ.)
3. Fedorov B.I. Educational tasks and dialogue as a means of teaching and developing intelligence. *Filosofskie nauki = Philosophical Sciences*. 2009; 11: 110–120. (In Russ.)
4. Danilova V.S., Kozhevnikov N.N. Foundations of the biological picture of the world. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Yaroslavl State University*. 2009; 6, 1: 111–116. (In Russ.)
5. Klyagin N.V. The modern scientific picture of the world. Moscow, 2012. 185 p. (In Russ.)
6. Rahmatullin R.Yu. Visual images of the scientific picture of the world: nature and epistemological functions. Sverdlovsk, 1986. 20 p. (In Russ.)
7. Yakunchev M.A., Semenova N.G. The general educational potential of the concept «scientific world view» for the professional development of a modern school teacher. *Gumanitarnie nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2018; 1: 102–109. (In Russ.)
8. Lerner I.Ya. The problem of cognitive tasks in the teaching of the basics of the humanities and the ways in which it is researched (is the posing of the problem). *Poznavatelnie zadachi v obuchenii gumanitarnim naukam = Cognitive tasks in teaching the humanities*. Moscow, Pedagogy, 1972. P. 5–37. (In Russ.)
9. Fridman L.M. Didactic bases of application of problems in training. Moscow, 1971. 24 p. (In Russ.)
10. Shukshina T.I., Tatyana T.N., Evseeva Yu.A. Gradually graded educational tasks in the formation of the educational cognitive competence of bachelors of teacher education. *Gumanitarnie nauki i obrazovanie = The Humanities and Education*. 2018; 2: 121–127. (In Russ.)
11. Yakunchev M.A., Semenova N.G. Scientific reflections on the biological picture of the world. *Biologija v shkole = Biology at school*. 2016; 7: 33–41. (In Russ.)

Submitted 14.06.2018;
revised 28.06.2018.

About the authors:

Mikhail A. Yakunchev, Professor, Department of biology, geography and teaching methods, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0555-6900>, mprof@list.ru

Nataly G. Semenova, Senior Lecturer, Department of biology, geography and teaching methods, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2775-5270>, natashasemenovak@mail.ru

Contribution of the authors:

Mikhail A. Yakunchev – developed a conceptual framework, determined a plan and methods, analysed and revised draft of the paper.

Nataly G. Semenova – collected literary data, monitored the data, wrote the first draft of the article.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 94 (73) «1933/ 1945» (045)

Профсоюзы в избирательной кампании 1944 г. в США

*И. К. Корякова**, *Н. Н. Яушкина***, *М. А. Капаев*
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**koryakova@yandex.ru, **yaushkina87@mail.ru*

Введение: в статье рассматриваются основные направления и тенденции, характер и механизм участия профсоюзов США в избирательной кампании 1944 г. Авторы подробно анализируют законодательную программу организованных рабочих, структуру и функции их политической организации, выявляют причины усиления политической активности профсоюзов, оценивают их эффективность.

Материалы и методы: для изучения темы привлекались как оригинальные источники, так и литература отечественных и американских историков. Методологической базой исследования послужил принцип историзма. Для решения исследовательских задач авторы использовали описательный и сравнительно-исторический методы.

Результаты исследования: в обстановке усиления государственного вмешательства в социально-экономическое развитие страны и наступления консерваторов на права наемных работников в годы Второй мировой войны профсоюзы США вынуждены были занять более активную позицию на политической арене. Они создали специальную политическую организацию – Комитет политических действий, через механизм которой включились в борьбу за избрание президентом страны Ф. Рузвельта и «прогрессивного» конгресса.

Обсуждение и заключения: политическая деятельность профсоюзов США в 1944 г. осуществлялась в рамках двухпартийной системы. Профсоюзы не ставили задачу вырваться за ее рамки. Вклад американских профсоюзов в победу Ф. Рузвельта на выборах 1944 г. был одной из значимых причин его избрания президентом страны. Действуя в качестве верного союзника демократической партии, профсоюзы утрачивали авторитет самостоятельной политической силы, тем самым лишая себя рычагов эффективного воздействия на политический класс страны.

Ключевые слова: США, Конгресс производственных профсоюзов, Американская федерация труда, Комитет политических действий, выборы, война, политическая борьба.

Благодарности: авторы благодарны рецензенту, чьи ценные комментарии позволили исправить фактические неточности и улучшить качество текста.

Trade unions in the election campaign of 1944 in the USA

*I. K. Koryakova**, *N. N. Yaushkina***, *M. A. Kapayev*
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
**koryakova@yandex.ru, **yaushkina87@mail.ru*

Introduction: the article examines the main trends and tendencies, the character and mechanism of the participation of US trade unions in the elections of 1944. The authors analyze in detail the legislative program of organized workers, the structure and functions of their political organization, identify the reasons for the intensification of the political activity of trade unions, evaluate its effectiveness.

Materials and Methods: for the study of the topic, both original sources and the literature of Russian and American historians were involved. The methodological basis of the study was the principle of historicism. To solve research problems, the authors used descriptive and comparative-historical methods.

Results: in the context of increased state intervention in the country's socio-economic development and the attack of conservatives on the rights of employees during the Second World War, US trade unions were forced to take a more active stand in the political arena. They created a special political organization – the Political Action Committee, through the mechanism of which they joined the struggle for the election of President F. Roosevelt and the «progressive» Congress.

Discussion and Conclusions: the political activity of US trade unions in 1944 was carried out within the framework of the two-party system. Trade unions did not set the task to break out of its framework. The contribution of American trade unions to the victory of F. Roosevelt in the elections of 1944 was one of the

significant reasons for his election as the president of the country. Acting as a true ally of a democratic party, labor unions lost the authority of an independent political force, thereby depriving themselves of levers of effective influence on the country's political class.

Key words: USA, Congress of Industrial Organizations, American Federation of Labor, Political Action Committee, elections, war, political struggle.

Acknowledgements: the authors are grateful to the reviewers whose valuable comments have helped to correct factual errors and improve the quality of the manuscript.

Введение

Изучение вопроса участия профсоюзов США в политической жизни американского общества в XX в. представляется достаточно актуальным, что обусловлено многими факторами. Одним из наиболее важных является отсутствие в США массовой рабочей партии, способной эффективно представлять интересы рабочих в общественно-политической жизни страны. Фактически ее функции в этой области в определенной степени выполняют американские профсоюзы, которые в данной ситуации возложили на себя миссию отстаивать интересы рабочих не только в экономической сфере, но и на политической арене.

Начиная с 30-х гг. XX в. американские профсоюзы активно включились в политическую борьбу, фактически до начала 1980-х гг. являясь влиятельным политическим институтом, к позиции которого вынуждены были прислушиваться и учитывать в своей деятельности как главные политические партии страны, так и представители политической элиты. Без ущерба для возможности прихода к власти или ее удержания политический класс не мог игнорировать основные требования, выдвигаемые ими.

Определенно важным с исследовательской точки зрения является изучение темы участия профсоюзов, объединенных как в Американскую федерацию труда (АФТ), так и в Конгресс производственных профсоюзов (КПП), в избирательной кампании 1944 г., когда организованные рабочие включились в политическую деятельность, используя механизм специально созданной для этого организации – Комитета политических действий (КПД). Комитет просуществовал до объединения АФТ и КПП в 1955 г. и во многом повлиял на структуру и форму участия в политике не только Американской федерации труда, но и АФТ-КПП, главного профсоюзного объединения США.

В статье ставятся задачи раскрыть основные направления политической деятельности американских профсоюзов в избирательной кампании 1944 г., показать причины усиления политической активности профсоюзов, выявить ее эффективность.

Обзор литературы

В российской исторической науке существует ряд работ, посвященных изучению некоторых аспектов политической деятельности профсоюзов США [1–4]. Отдельные вопросы политической активности американских профсоюзов затрагивались и в фундаментальных исследованиях, касавшихся изучения проблем «Нового курса» Ф. Рузвельта, государственной рабочей политики в США в годы Второй мировой войны, функционирования партийно-политической системы США [5–7]. Вместе с тем следует признать малую изученность в отечественной историографии темы политической деятельности американских профсоюзов в целом и проблемы участия организованных рабочих в политике в военные годы в частности. Необходимо указать и на слабую изученность данных сюжетов в американской исторической литературе. В результате вне поля зрения исследователей остается целый пласт вопросов, без понимания которых невозможно объективное представление о политической истории США в XX в.

Материалы и методы

Для изучения темы участия профсоюзов в избирательной кампании 1944 г. привлекались такие источники, как документы главной политической организации рабочих – КПД, книги, написанные ее активными деятелями и руководителями. Авторы опирались и на работы американских исследователей, в которых отражены события изучаемого периода. Статья основывается на принципе историзма. Для решения исследовательских задач использовались сравнительно-исторический и описательный методы.

Результаты исследования

Рубежом в истории американского профсоюзного движения являлись 30-е годы XX в., когда организованные рабочие активно включились в участие в политической деятельности. Ими была создана специальная политическая организация – Беспартийная рабочая лига (БРЛ), сыгравшая серьезную роль в избрании Ф. Рузвельта президентом США в 1936 г.¹ Однако утратив статус национальной политической организа-

¹ Корякова И. К. США: профсоюзы и политическая борьба (1936–1941 гг). Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1991. 162 с.

ции к 1941 г., она фактически превратилась в политическую организацию профсоюза шахтеров, который покинул (КПП) в 1942 г. Как следствие, профсоюзы остались без политического института, через механизм которого ранее участвовали в политической жизни общества.

В годы Второй мировой войны, в условиях усиления государственного вмешательства в экономику и социальные отношения, с одной стороны, и наступления консерваторов на права рабочих, с другой², профсоюзы, отказавшиеся от проведения стачек ради мобилизации сил на борьбу с фашизмом, могли эффективно отстаивать интересы рабочих, заняв активную политическую позицию. Один из наиболее уважаемых рабочими и наиболее социально мыслящих руководителей КПП С. Хилмэн убеждал рабочих активизировать участие в политической жизни страны, считая, что они не могут далее решать свои проблемы только за столом переговоров с предпринимателями, так как вопросы оплаты труда, продолжительности рабочей недели в значительной степени стали зависеть теперь от законодателей страны и ее президента³ [8].

Глава КПП Ф. Мэррэй, полностью разделяя позицию С. Хилмэна, на заседании исполкома КПП в ноябре 1942 г. поставил вопрос об участии данной организации в политической деятельности. Для принятия окончательного решения постановили создать специальный Законодательный комитет в рамках КПП и назначить туда трех наиболее политически активных лидеров этого профсоюзного центра: Н. Коуэна, главного лоббиста КПП в конгрессе США, Р. Уэлша, главу Исследовательского департамента КПП, и Дж. Брофи, директора советов профсоюзов в штатах. И уже 30 декабря 1942 г. они подготовили доклад, в котором проанализировали негативные последствия ухода КПП с политической арены после 1940 г. в связи с кризисом БРЛ как национальной структуры, а также обосновали необходимость немедленных действий по восстановлению политической организации КПП на местном уровне и возрождению политического органа КПП в национальном масштабе⁴ [9]. Предлагалось создать организацию по типу Беспартийной рабочей лиги.

8 января 1943 г. Ф. Мэррэй созвал специальную конференцию всех профсоюзов КПП для обсуждения и принятия решения по представ-

ленному докладу. А уже на заседании исполкома КПП 7 июля 1943 г., было окончательно решено создать политическую организацию профсоюзов – Комитет политических действий (КПД). Президент профсоюза швейников С. Хилмэн и президент профсоюза автомобилестроителей Р. Томас были избраны, соответственно, председателем и секретарем КПД.

В документах Комитета политических действий подчеркивалось, что КПД, хотя и получал статус постоянной политической организации, не являлся «профсоюзной партией» или «третьей партией». Выступая в конгрессе США в августе 1944 г., С. Хилмэн объяснял: «Мы не заинтересованы в утверждении третьей партии, как она послужила бы скорее разъединению, чем объединению сил прогресса. Мы не являемся придатком какой-либо главной политической партии»⁵ [10].

В своей политической деятельности профсоюзы руководствовались разработанным КПП документом «Программа народа на 1944 г.». Главной целью профсоюзов провозглашалось достижение «полной и окончательной победы», «искоренение фашизма, национализма и японского империализма». Выдвигались цели гарантировать каждому гражданину страны оплату труда, которая бы обеспечивала «приличные» условия жизни. Ставилась задача гарантировать права на «хорошее образование», на «адекватное медицинское обслуживание», на защиту от «страха перед старостью, болезнью, несчастным случаем и безработицей»⁶ [11].

КПД в 1944 г. полагался на очень простую стратегию – избрать президента страны и конгресс, которые смогли бы воплотить программу профсоюзов в жизнь. Ни один из четырех претендентов на пост кандидата в президенты от республиканской партии (губернатор Нью-Йорка Т. Дьюи, генерал Д. Маккартур, юрист и бизнесмен У. Уилки, губернатор Огайо Дж. Брикер) не являлись приемлемыми фигурами для профсоюзов. С одной стороны, они не имели такого либерального прошлого, как Ф. Рузвельт, с другой – никто из них не пошел бы на одобрение программы КПД для получения голосов членов профсоюзов.

Еще задолго до начала избирательной кампании КПД не скрывал, что кандидатом, который получит поддержку профсоюзов на выборах, будет Ф. Рузвельт. 27 июня 1943 г. С. Хилмэн обратился с личным письмом к президенту страны, в котором просил о встрече для изложения по-

² Сивачев Н. В. Рабочая политика правительства США в годы второй мировой войны. М. : Изд-во Московского ун-та, 1974. 400 с.

³ Fraser S. Sidney Hillman : Labor's Machiavelli // Labor Leaders in America / Edited by M. Dubofsky and W. Van Tine. Urbana, Chicago : University of Illinois Press, 1987. P. 227.

⁴ Foster J. The Union Politik: The CIO Political Action Committee. Columbia : University of Missouri Press, 1975. P. 6–7.

⁵ Gaer J. The First Round. The Story of the CIO Political Action Committee. N. Y. : Duell, Sloan and Pearce, 1944. P. 60.

⁶ People's Program for 1944 // Gaer J. The First Round. The Story of the CIO Political Action Committee. N. Y. : Duell, Sloan and Pearce, 1944. P. 192, 199, 204.

литической программы КПП. Подчеркивая, что единственная цель Комитета политических действий заключалась в избрании конгрессменов, которые поддерживали Ф. Рузвельта, С. Хилмэн заявлял, что КПП и демократическая партия могли бы стать взаимно дополняющими друг друга политическими инструментами⁷.

Для избрания Ф. Рузвельта, с одной стороны, и членов конгресса, поддержавших его и программу профсоюзов, с другой, КПП планировал создать разветвленную структуру КПД с влиятельными филиалами на местах, провести активную кампанию по просвещению избирателей и их регистрации и, конечно, организовать сбор финансовых средств, необходимых для осуществления политической деятельности профсоюзов.

9 сентября 1943 г. был одобрен план создания разветвленной структуры КПД. Этот план предполагал учреждение штаб-квартиры КПД в Нью-Йорке и его офиса в Вашингтоне и создание 14 региональных отделений КПД, которые охватывали все 48 штатов США. Региональные отделения КПД создавались для лучшей координации политической деятельности профсоюзов в ключевых штатах страны [12].

Более серьезные проблемы возникли у профсоюзов с финансированием их политической деятельности, так как закон Смита-Коннэлли запрещал организованным рабочим делать взносы в связи с любыми выборами на федеральные должности. КПД обратился к рабочим за добровольными пожертвованиями. Если бы каждый из 5 млн. членов КПП внес в фонд КПД 1 доллар, набралась бы достаточно внушительная сумма. Однако 28 августа 1944 г. КПД собрал только 17 тыс. долларов, а к 7 ноября 1944 г. – всего около 418 тыс. долларов, израсходовав из них на избирательную кампанию 403 тыс. долларов⁸. Кампания по сбору добровольных финансовых пожертвований фактически провалилась.

Для создания широкой социальной базы КПД С. Хилмэн предложил главе Американской федерации труда У. Грину объединить усилия профсоюзных центров (КПП и АФТ) на политической арене. У. Грин, в свою очередь, вынес этот вопрос на рассмотрение исполкома федерации, члены которого после длительной дискуссии приняли решение не идти на союзы ни с какой организацией, партией или группой, но сохранять верность своей традиционной линии, сводившейся к отказу от активной политической

позиции (исключение составила лишь избирательная кампания 1924 г., в которой АФТ приняла самое активное участие). В структуре федерации отсутствовала политическая организация, занимавшаяся координацией политической деятельности рабочих. На время избирательных кампаний федерацией учреждался Национальный беспартийный комитет в составе членов исполкома АФТ и ряда других профсоюзных функционеров. Не имея постоянного статуса, данный комитет после окончания выборов прекращал свою работу. Деятельность Беспартийного комитета сводилась к тому, что он определял круг кандидатов в конгресс и рассылал в федерации труда штатов и национальные профсоюзы циркуляры с этой информацией, а также призывал активизировать их политическую деятельность. Но даже на выборах в конгресс руководители федерации не предпринимали необходимых шагов для мобилизации голосов членов профсоюзов в поддержку одобренных ими кандидатов.

Тем не менее, несмотря на отказ лидеров Американской федерации труда сотрудничать с КПП, С. Хилмэну удалось добиться реальной политической кооперации с отдельными национальными и местными профсоюзами АФТ. Как следствие, во многих районах страны было установлено «единство по политическим вопросам» между КПП и АФТ. Ряд влиятельных национальных профсоюзов, объединенных в федерацию, таких как профсоюзы водителей грузовых машин, работников отелей и ресторанов, дамских портных, шляпников, текстильщиков, рубщиков мяса, ювелиров, работников сцены и кинооператоров, виноделов⁹, одобрил и кандидатуру Ф. Рузвельта в президентской гонке 1944 г. и поддержали «Программу народа на 1944 г.», разработанную КПП.

Обсуждение и заключение

КПД смог внести важный вклад в мобилизацию рабочих для обеспечения победы кандидата от демократической партии Ф. Рузвельта и умеренно-либеральных сил страны, что было особенно очевидно в промышленных районах Севера, Среднего Запада и Западного побережья Соединенных Штатов. В 1944 г. 76 % всех организованных рабочих отдали свои голоса Ф. Рузвельту (в сравнении с 56 % неорганизованных)¹⁰. Электорат президента Рузвельта по сравнению с 1940 г. практически не изменился, и даже возросла роль двенадцати больших городов, так как именно они обеспечива-

⁷ Foster J. The Union Politik : The CIO Political Action Committee. Columbia : University of Missouri Press, 1975. P. 247.

⁸ Gaer J. The First Round. The Story of the CIO Political Action Committee. N. Y. : Duell, Sloan and Pearce, 1944. P. 181.

⁹ Gaer J. The First Round. The Story of the CIO Political Action Committee. N. Y. : Duell, Sloan and Pearce, 1944. P. 225.

¹⁰ Лапуцкий М. И. Профсоюзы США: политические традиции и современность. М. : Наука, 1990. С. 120.

ли Ф.Д.Р. 65 % полученного им перевеса голосов на выборах¹¹. Однако в целом, несмотря на то, что большинство профсоюзов осталось в сфере влияния демократической партии, в том числе благодаря деятельности КПД, эффективность политической активности профсоюзов на выборах 1944 г. не следует преувеличивать и оценивать как высокую. К тому же, не имея собственной влиятельной рабочей партии, у профсоюзов США было мало реальных шансов изменить основное направление политики правительства. Действуя в качестве верного политического союзника демократической партии, профсоюзы не представляли собой авторитетной и влиятельной силы, которая вынуждала бы правящие круги считаться с ней. Следует учитывать и тот факт, что профсоюзы, начиная с середины 30-х гг. XX в., находились в орбите идейно-политического влияния либералов. Это негативно сказалось на эффективности борьбы рабочего класса, так как не давало им возможности трезво и реалистично оценить ситуацию и разработать эффективные методы борьбы. К концу войны ослабла «антимонополистическая» направленность рабочего движения, профсоюзы утратили свою боеспособность, «воинственность», определенную степень самостоятельности 30-х гг. Четыре года полной занятости и «национального единства» ослабили рабочий радикализм, и «идеи «классового мира» стали широко распространенными [13]. В период войны произошло усиление идейно-политической зависимости от либерального крыла демократической партии. Традиционное засилье реформизма в рабочем движении еще более усугубилось в результате политически рационального и оправданного в условиях необходимости борьбы с мировым фашизмом курса на тесное и всестороннее сотрудничество как с правительством, так и с бизнесом, осуществлявшегося профсоюзами США в 1941–1945 гг.

Список использованных источников

1. *Лапицкий М. И.* США: роль профсоюзов во внутриполитической жизни. М. : Наука, 1973. 192 с.
2. *Лапицкий М. И.* Профсоюзы США: политические традиции и современность. М. : Наука, 1990. 120 с.
3. *Корякова И. К.* США: профсоюзы и политическая борьба (1936–1941 гг.). Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1991. 162 с.
4. *Корякова И. К.* США: профсоюзы и общество в период реконверсии (1945–1948 гг.). Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2017. 304 с.

¹¹ *Печатнов В. О.* От Джефферсона до Клинтона: Демократическая партия США в борьбе за избирателя. М. : Наука, 2008. С. 503.

5. *Печатнов В. О.* От Джефферсона до Клинтона: Демократическая партия США в борьбе за избирателя. М. : Наука, 2008. 503 с.
6. *Сивачев Н. В.* Политическая борьба в США в середине 30-х годов XX века. М. : Изд-во Московского ун-та, 1966. 284 с.
7. *Сивачев Н. В.* Рабочая политика правительства США в годы второй мировой войны. М. : Изд-во Московского ун-та, 1974. 400 с.
8. *Fraser S.* Sidney Hillman : Labor s Machiaveli // *Labor Leaders in America* / Edited by M. Dubofsky and W. Van Tine. Urbana, Chicago : University of Illinois Press , 1987. 398 p.
9. *Foster J.* The Union Politik : The CIO Political Action Committee. Columbia : University of Missouri Press, 1975. 247 p.
10. *Gaer J.* The First Round. The Story of the CIO Political Action Committee. N. Y. : Duell, Sloan and Pearce, 1944. 480 p.
11. *People's Program for 1944* // *Gaer J.* The First Round. The Story of the CIO Political Action Committee. N. Y. : Duell, Sloan and Pearce, 1944. 480 p.
12. *Fraser S.* Labor Will Rule. Sidney Hillman and Rise of American Labor. N. Y. : Free Press, 1991. 688 p.
13. *Halpern M.* UAW Politics in the Cold War Era. Albany, N. Y. : State University New York Press, 1988. 361 p.

Поступила 10.06.2018;
принята к публикации 21.06.2018.

Об авторах:

Корякова Ирина Константиновна, 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, koryakova@yandex.ru

Яушкина Наталья Николаевна, старший преподаватель 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, yaushkina87@mail.ru

Капаев Максим Александрович, старший преподаватель кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат исторических наук, караev11@mail.ru.

Заявленный вклад авторов:

Корякова Ирина Константиновна – научное руководство, определение замысла и методологии статьи, критический анализ и доработка текста.

Яушкина Наталья Николаевна – сбор литературных данных, подготовка текста статьи, компьютерная работа с текстом.

Капаев Максим Александрович – сбор литературных данных, подготовка текста статьи, компьютерная работа с текстом.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Lapitskiy M.I. The USA: the role of trade unions in political life. Moscow, Science, 1973. 192 p. (In Russ.).

2. Lapitskiy M.I. The trade unions of the USA: political traditions and modernity. Moscow, Science, 1990. 120 p. (In Russ.).

3. Koryakova I.K. The USA: labor and political struggle (1936–1941). Saransk, Mordovia University Press, 1991. 162 p. (In Russ.).

4. Koryakova I.K. The USA: trade unions and society in reconversion period (1945–1948). Saransk, Mordovia University Press, 2017. 304 p. (In Russ.).

5. Pechatnov V.O. From Jefferson to Clinton: the Democratic Party of the USA in the fight for voter. Moscow, Science, 2008. 503 p. (In Russ.).

6. Sivachev N.V. Political struggle in the USA in the middle of the XX century. Moscow, Moscow University Press, 1966. 284 p. (In Russ.).

7. Sivachev N.V. The labor policy of the U.S. government in the years of the Second World War. Moscow, Moscow University Press, 1974. 400 p. (In Russ.).

8. Fraser S. Sidney Hillman: Labor's Machiavelli. Labor Leaders in America. Edited by M. Dubofsky and W. Van Tine. Urbana, Chicago, University of Illinois Press, 1987. 398 p.

9. Foster J. The Union Politik: The CIO Political Action Committee. Columbia, University of Missouri Press, 1975. 247 p.

10. Gaer J. The First Round. The Story of the CIO Political Action Committee. N.Y., Duell, Sloan and Pearce, 1944. 480 p.

11. People's Program for 1944. Gaer J. *The First Round. The Story of the CIO Political Action Committee*. N.Y., Duell, Sloan and Pearce, 1944. 480 p.

12. Fraser S. *Labor Will Rule*. Sidney Hillman and Rise of American Labor. N.Y., Free Press, 1991. 688 p.

13. Halpern M. *UAW Politics in the Cold War Era*. Albany, N.Y., State University New York Press, 1988. 361 p.

*Submitted 10.06.2018;
revised 21.06.2018.*

About the authors:

Irina K. Koryakova, 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), koryakova@yandex.ru

Natalia N. Yaushkina, Senior Lecturer, Department of Russian and World History and methods of teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia). Ph.D. (History), yaushkina87@mail.ru

Maksim A. Kapaeв, Senior Lecturer, Department of Russian and World History and methods of teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia). Ph.D. (History), kapaeв11@mail.ru

Contribution of the authors:

Irina K. Koryakova – scientific guidance, definition of the concept and methodology of the article, critical analysis and revision of the text.

Natalia N. Yaushkina – collection of literary data, preparation of the text of the article, computer work with the text.

Maksim A. Kapaeв – collection of literary data, preparation of the text of the article, computer work with the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 81`42(045)

**Функционально-смысловые типы речи
как коммуникативно и прагматически обусловленные разновидности монолога**

Л. П. Водясова

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

Введение: речевое произведение прозаического текста может развертываться в двух планах – монологическом и диалогическом. Монологическое высказывание состоит из разных синтаксических единиц. Самой распространенной из них является сложное синтаксическое целое (ССЦ), в пределах которого на логико-семантической основе выделяются функционально-смысловые типы речи (ФСТР), имеющие стабильную семантику, выражающуюся в соответствующей языковой структуре. Целью настоящей статьи является исследование ФСТР как коммуникативно и прагматически обусловленных разновидностей монолога.

Материалы и методы: методологической основой исследования являются основные положения теории ФСТР. Метод структурно-семантического описания, предполагающий непосредственное наблюдение, анализ, сопоставление, классификацию языковых фактов, был определен в качестве основного. При сопоставлении различных ФСТР использованы также оппозитивный анализ и метод моделирования.

Результаты исследования: ФСТР – коммуникативно и прагматически обусловленные типизированные разновидности монологической речи, к числу которых относятся описание, повествование и рассуждение, а также их контаминированные формы. ФСТР присутствуют в тексте в зависимости от его вида, цели и концептуального замысла. Смена одного типа речи другим связана стремлением автора полнее выразить свою мысль, отразить свою позицию, помочь лучше ее воспринять и наиболее эффективно повлиять на читающего / слушающего.

Обсуждение и заключения: теоретические положения и выводы по анализу ФСТР в коммуникативном и прагматическом аспекте будут иметь методологическое значение при изучении прозаических произведений, выявлении специфики стиля писателя. Подобный подход к тексту в вузе может использоваться на практических занятиях со студентами при изучении курсов русского, родного, иностранного языков, а в школе на уроках русского, родного языков и литературы могут применяться элементы такого анализа.

Ключевые слова: монолог, функционально-смысловой тип речи, повествование, описание, рассуждение, коммуникативная и прагматическая обусловленность.

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 «Прагматическая и коммуникативная направленность функционально-смысловых типов речи».

**Functional-semantic types of speech
as communicative and pragmatic variety of monologue**

L. P. Vodyasova

*Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
LVodjasova@yandex.ru*

Introduction: speech work of prosaic text can be deployed in two plans – monologue and dialogue. Monological utterance consists of different syntactic units, the most common is the complex syntactic unit (CSU). In its composition on the logico-semantic basis allocated functional-semantic types of speech (FSTS), having a stable value semantic, expressed in the appropriate language structure. The purpose of this article is to study the FSTS as communicative and pragmatic due to varieties of monologue.

Materials and Methods: the methodological basis of the research is the basic positions of the functional-semantic types of speech. Method of structural and semantic descriptions involving direct observation, analysis, comparison, classification of linguistic facts, was identified as the primary. It was used oppositional analysis in comparing various of FSTS, as well as a method of modeling.

Results: FSTS is communicative and pragmatic due typed monologic speech varieties. These include description, narration and discourse, as well as their contaminated form. FSTS present in the speech, depending on its type, purpose and conceptual design. Changing one type of speech to other relates the author's desire to more fully express one's thoughts, reflect one's position, help better to grasp and most effectively influence on the reading / listening.

Discussion and Conclusions: theoretical propositions and conclusions on the analysis of FSTS in the communicative and pragmatic aspect will have the methodological significance in examining the prose works, identifying the specificity of style writer. Such an approach to text in high school can be used in practical lessons with the students when studying courses in Russian, native and foreign languages; at school the elements of this analysis can be applied on the Russian, native languages and literature lessons.

Key words: monologue, functional-semantic type of speech, narration, description, reasoning, communicative and pragmatic conditionality.

Acknowledgements: the research was supported by within the framework of the project on research on priority directions of scientific activity of the universities-partners in networking (Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on the theme «Pragmatic and communicative orientation of functional-semantic types of speech».

Введение

Современная лингвистика все больше внимания уделяет анализу условий функционирования языковых единиц в речи. При таком подходе объект изучается с точки зрения его целевого назначения, связи с окружающей средой. Это стимулирует исследование коммуникативно-прагматических свойств языка, соотнесенности языковых единиц с поведением и деятельностью говорящего / пишущего.

Текст выступает в качестве ведущей единицы речи. В прозе речевое произведение может развертываться в двух планах – монологическом и диалогическом. Монологическое высказывание состоит из разных синтаксических единиц. Самой крупной и самой распространенной из них является сложное синтаксическое целое (ССЦ). В его пределах на логико-семантической основе выделяются функционально-смысловые типы речи (ФСТР), имеющие стабильную семантику, выражающуюся в соответствующей языковой структуре. Целью настоящей статьи является исследование ФСТР как коммуникативно и прагматически обусловленных разновидностей монолога.

Материалы и методы

Методологической основой исследования являются основные положения теории ФСТР, их логико-смысловая, коммуникативная и прагматическая обусловленность. В качестве основного метода нами был определен метод структурно-семантического описания, предполагающий непосредственное наблюдение, анализ, сопоставление, классификацию языковых фактов. При сопоставлении различных ФСТР использованы также оппозитивный анализ и метод моделирования.

Обзор литературы

История изучения функционально-смысловых типов речи восходит к риторикам XIX в. Эти разновидности речи рассматривались в разделе частной риторики как отдельные роды прозы или элементы прозаического сочинения. От разных ученых они получали разные дефиниции: *способы изложения, типы текста, словесно-стилевые единства, композиционно-речевые формы* и др. Термин *функционально-смысловой тип речи* в научный оборот вводит О. А. Нечаева в 1974 г. Выход в свет ее монографии [1] положил начало активному изучению ФСТР.

Н. Ю. Штрекер отмечает, что ФСТР – это текст (или фрагмент текста) с определенным обобщенным значением (предмет и его признак; предмет и его действие; оценка события, явления; причинно-следственные отношения и т. д.), выражаемый определенными языковыми средствами [2]. По мнению Л. К. Граудиной и Е. Н. Ширяева, он может представлять собой монологическое повествование – информацию о развивающихся действиях, монологическое описание – информацию об одновременных признаках объекта, монологическое рассуждение – о причинно-следственных отношениях [3].

Характер изложения материала в тексте может быть различным, но он всегда логически оправдан практикой человеческого мышления, поэтому Н. С. Валгина наиболее плодотворным основанием при вычленении ФСТР считает учет соотношения логико-смыслового и функционально-синтаксического принципов. «Большую роль в формировании вычленения функционально-смысловых типов речи, – указывает исследователь, – играет характер рематических компонентов текста. Форма и функция ремы формиру-

ют тип текста»¹ [4]. Точка зрения Н. С. Валгиной нам особенно близка. На основе ее методики мы проанализировали ФСТР в пределах ССЦ в прозе народного писателя Мордовии К. Г. Абрамова [5–6] и пришли к выводу, что автором используются разные способы синтаксического построения, различающиеся своей речевой организацией. Наиболее интересным и разнообразным оказалось описание [7–8]. Методика Н. С. Валгиной находит отражение и в работах других исследователей. Так, например, она использована Л. Н. Федосеевой при характеристике рематического компонента как фактора, определяющего функционально-смысловой тип речи (на примере функционирования локативов) [9] и т. д.

Результаты исследования

В пределах ССЦ выделяются три типа ФСТР – повествование, описание, рассуждение. Это коммуникативно обусловленные типы речи, основанием для различения которых служат прагматическая установка текста и прагматическая установка автора, его личностная манера письма. Иными словами, разные ФСТР присутствуют в речи в зависимости от ее вида, цели и концептуального замысла. Смена одного типа другим связана стремлением автора полнее выразить свою мысль, отразить свою позицию, помочь лучше ее воспринять и наиболее эффективно повлиять на читающего / слушающего. Об этом говорит и О. А. Нечаева: «Природа человеческого мышления такова, что человеку свойственно сознанием воспринимать действительность в ее одновременных или последовательных явлениях или в явлениях, находящихся в причинно-следственной зависимости. Язык же регистрирует эти темпоральные или каузальные мыслительные процессы, закрепляя их в определенных стабильных структурах»². Так, повествовательный контекст развертывается во времени и пространстве (обозначение места, действия, название лиц и не лиц, производящих действия, обозначение самих же действий – это языковые средства, с помощью которых ведется повествование), ему свойственны динамичность, активность глагольной формы с ее полноточностью и полновесностью. Описательный контекст обычно привязан к лицу, месту, обстановке, условиям, в которых протекает действие; большую роль играет сам объект описания: одушевленный – неодушевленный, портрет, пейзаж, событие и т. д.

В прозаических текстах наиболее распространены описания с качественной или предметной ремой, реже встречаются описания с ремой динамического состояния; еще реже – описания с импрессивной ремой. Авторские рассуждения сопровождают части текста, передающие концептуальную информацию, и выражаются в виде суждений, умозаключений, философских и психологических обобщений, в форме заключений и выводов.

Наиболее характерные черты каждого ФСТР в сложном синтаксическом целом представим в табл. 1.

Таблица 1

Характерные признаки функционально-смысловых типов речи в сложном синтаксическом целом

Цель создания текста	Содержание и форма текста	Типичные грамматические средства оформления
Тип текста: Повествование		
Рассказ о событии с показом его хода в развитии, с выделением основных (узловых) фактов и показом их взаимосвязи	1. Соблюдается логическая последовательность; 2. Подчеркивается динамизм, смена событий; 3. Композиция хронологизирована	Простые и сложные предложения: а) с простым глагольным или составным глагольным сказуемым; б) с временными формами, подчеркивающими характер и смену событий; в) с выражением причинно-следственной и временной обусловленности
Тип текста: Описание		
Перечисление признаков, свойств, элементов предмета речи; указание на его принадлежность к классу предметов; Указание на назначение предмета, способы и области его функционирования	1. Представление о предмете в целом дается в начале или в конце; 2. Детализация главного проводится с учетом семантической значимости деталей; 3. Структура отдельных элементов описания аналогична структуре текста в целом; 4. Используются приемы сравнения, аналогии, противопоставления; 5. Текст легко сверстывается	Простые и сложные предложения: а) с прямым порядком слов; б) с простым неглагольным или составным неглагольным сказуемым; в) с глагольными формами одновременного действия; г) с глаголами настоящего времени во вневременном значении; д) с определительными характеристиками

¹ Валгина Н. С. Теория текста : учеб. пособие [Электронный ресурс]. URL: <http://evartist.narod.ru/text14/01.htm> (дата обращения: 10.05.2018).

² Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи. Улан-Удэ : Буряткнигоиздат, 1974. С. 16.

Окончание табл. 1

Тип текста: Рассуждение		
Исследование сущностных свойств предметов и явлений, обоснование их взаимосвязи	<p>1. Имеются тезис (положение, которое доказывается), аргументы (суждения, которые обосновывают правильность тезиса) и демонстрация (способ доказательства);</p> <p>2. Используются размышления, умозаключения, пояснения;</p> <p>3. Смысловые части высказывания приводятся в логической последовательности;</p> <p>4. Все, не относящееся к доказательству, опускается</p>	<p>1. Простые пространственные и сложные предложения:</p> <p>а) с обстоятельственными;</p> <p>б) с глаголами разных временных форм.</p> <p>2. Сложноподчиненные предложения с придаточными причинами, следствия, цели</p>

Разумеется, во всех случаях речь идет лишь о преимущественном типе изложения. В реальных текстах дело обстоит гораздо сложнее и подчас менее предсказуемо. Разные типы речи часто перемежаются, образуя сложные контаминированные формы, контекстуально сочетающие и описание, и повествование, и рассуждение. На всей протяженности изложения материала они комбинируются по-разному, переходят из одного в другой. В целом контаминированный текст помогает автору создать более широкую панораму событий действительности, перемежая его с описанием персонажей, их рассуждениями о смысле жизни и т. д.

Ряд авторов перечень ФСТР расширяют, добавляя к имеющимся еще определение (объяснение), а также вводя характеристику как разновидность описания и сообщение как вариант повествования. Е. В. Карпова, например, определение и объяснение считает самостоятельными видами ФСТР [10].

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование позволило нам прийти к следующим результатам:

1. Функционально-смысловые типы речи (ФСТР) – это коммуникативно и прагматически обусловленные типизированные разновидности монолога, выражающиеся определенными языковыми средствами.

2. В пределах основной единицы монолога – сложном синтаксическом целом – выделяются три способа построения ФСТР – повествование, описание, рассуждение, различающиеся своей речевой организацией. Основанием для этого служат прагматическая установка текста и прагматическая установка автора, его личностная манера письма.

3. Среди ФСТР преобладает повествование, оформляющее рассказ о событиях, система которых составляет сюжет произведения. Повествовательный контекст развертывается во времени и пространстве. Его главный признак – динамичность, активность глагольной формы. Широко представлено описание (пейзаж, портрет и т. д.), привязанное обычно к лицу, месту, обстановке, условиям, в которых протекает действие. Рассуждение как ФСТР в чистом виде встречается редко. Авторские рассуждения сопровождают части текста, передающие концептуальную информацию, и выражаются в виде суждений, умозаключений, в форме заключений и выводов.

4. Разные типы речи часто перемежаются, образуя контаминированные формы, где контекстуально сочетаются и описание, и повествование, и рассуждение. Типы изложения комбинируются по-разному, переходят из одного в другой на разной протяженности макротекстов.

Данные теоретические положения и выводы по анализу ФСТР в коммуникативном и прагматическом аспекте будут иметь методологическое значение при изучении прозаических произведений, выявлении специфики стиля писателя [11]. Подобный подход к тексту в вузе может использоваться на практических занятиях со студентами при изучении курсов русского, родного, иностранного языков [12]; в школе на уроках русского, родного языков и литературы могут применяться элементы такого анализа.

Список использованных источников

1. Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи. Улан-Удэ : Буряткнигоиздат, 1974. 246 с.
2. Штрекер Н. Ю. Русский язык и культура речи : учеб. пособие. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2011. 351 с.
3. Граудина Л. К., Ширяев Е. Н. Культура русской речи и эффективность общения. М. : Наука, 1996. 441 с.
4. Валгина Н. С. Теория текста : учеб. пособие [Электронный ресурс]. URL: <http://evartist.narod.ru/text14/01.htm> (дата обращения: 08.05.2018).
5. Водясова Л. П. Антонимическая лексика как средство реализации лексического способа связи в произведениях К. Г. Абрамова // Вестник Угроведения. 2014. № 3 (18). С. 28–32.
6. Водясова Л. П. Роль художественной метафоры в произведениях современных мордовских прозаиков // Евсевьевские чтения. Серия: Эмотивность художественного текста и способы ее репрезентации : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. с элементами науч. школы для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения». Саранск, 2015. С. 136–140.

7. Водясова Л. П. Эмоциональный потенциал описательных текстов с качественной и предметной ремами в произведениях К. Г. Абрамова // Вестник угроведения. 2015. № 2 (21). С. 17–21.

8. Водясова Л. П. Описание как один из функционально-смысловых типов речи (текста) в романе К. Г. Абрамова «Лес шуметь не перестал» // Русский язык в диалоге культур : материалы всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием). Саранск, 2017. С. 284–292. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32378104> (дата обращения: 08.05.2018).

9. Федосеева Л. Н. Рематический компонент как фактор, определяющий функционально-смысловой тип речи (на примере функционирования локативов в тексте) // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2017. № 22–2. С. 106–110.

10. Карпова Е. В. Определение и объяснение как различные функционально-смысловые типы речи // Научные труды Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. Калуга, 2015. С. 247–250.

11. Белова Н. А., Нарбекова А. К. Филологический анализ текста как метод формирования предметных компетенций школьников на уроках русского языка // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 4 (24). С. 15–19.

12. Мосин М. В., Водясова Л. П., Мосина Н. М., Чинаева Н. В. Дидактический потенциал билингвизма в обучении иностранному языку // Интеграция образования. 2017. Т. 21. № 4 (89). С. 751–764. URL: <http://edumag.mrsu.ru/index.php/ru/artices/74-17-4/604-10-15507-1991-9468-088-021-201704-13> (дата обращения: 17.01.2018).

Поступила 10.05.2018;
принята к публикации 14.05.2018.

Об авторе:

Водясова Любовь Петровна, профессор кафедры родного языка и литературы ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор филологических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6767-6337>, LVodjasova@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Nechaeva O.A. Semantic-functional types of speech. Ulan-Ude, Burjatknigoizdat, 1974. 246 p. (In Russ.)

2. Shtreker N.Yu. Russian language and culture of speech: tutorial. Moscow, UNITI-DANA, 2011. 351 p. (In Russ.)

3. Graudina L.k., Shiryayev E.N. Culture of Russian speech and effective communication. Moscow, Science, 1996. 441 p. (In Russ.)

4. Valgina N.S. Theory of text: tutorial [Electronic resource]. Available at: <http://evartist.narod.ru/text14/01.htm> (accessed 08.05.2018). (In Russ.)

5. Vodyasova L.P. The antonymic lexicon as a means of realization of lexical relation in the works of K.G. Abramov. *Vestnik ugrovedeniia* = Bulletin of Ugric studies. 2014; 3 (18): 28–32. (In Russ.)

6. Vodyasova L.P. The role of artistic metaphors in the works of modern mordvin fiction writers. *Evsev'evskie chteniya. Seriya: Ehmotivnost' khudozhestvennogo teksta i sposoby ee reprezentatsii : sb. nauch. tr. po materialam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. s ehlementami nauch. shkoly dlya molodykh uchenykh «51-e Evsev'evskie chteniya»* = Evseyev Read. Series: Emotive of literary text and its representation: collection of scientific papers based on the materials of the international scientifically-practical Conference with elements of scientific school for young scientists «51 Evseyev Read». Saransk, 2015. P. 136–140. (In Russ.)

7. Vodyasova L.P. The emotional potential of the descriptive text from the qualitative and substantive rheme in the works of K.G. Abramov. *Vestnik ugrovedeniia* = Bulletin of Ugric studies. 2015; 2 (21): 17–21. (In Russ.)

8. Vodyasova L.P. Description as one of the functional-semantic types of speech (text) in the novel by K.G. Abramov «Forest making noise not stopped». *Russkij yazyk v dialoge kul'tur: materialy vseros. nauch.-prakt. konf. (s mezhdunar. uchastiem)* = Russian language in the dialogue of cultures: all materials of the Russian scientifically-practical Conference (with international participation). Saransk, 2017. P. 284–292. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32378104> (accessed 08.05.2018). (In Russ.)

9. Fedoseeva L.N. Rhematic component as a factor determining the functional-semantic type of speech (a case of textual functioning of the locative). *Lingvori-toricheskaya paradigma: teoreticheskie i prikladnye aspekty* = Lingvorhetorical paradigm: theoretical and applied aspects. 2017; 22–2: 106–110. (In Russ.)

10. Karpova E.V. Definition and explanation as the various functional-semantic types of speech. *Nauchnye trudy Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta im. K.Eh. Tsiolkovskogo. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki* = Scientific works of K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University. Series: Psychological and pedagogical sciences. 2015. P. 247–250. (In Russ.)

11. Belova N.A., Narbekova A.K. Philological Analysis of the Text as a Method of Pupils Subject Competences Formation at Russian Language Lessons. *Gumanitarnyye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2012; 4 (24): 15–19. (In Russ.)

12. Mosin M.V., Vodyasova L.P., Mosina N.M., Chinaeva N.V. Didactic potential of bilingualism in for-

foreign language teaching. *Integracija obrazovanja* = Integration of Education. 2017; T. 21; 4 (89): 751–764. Available at: <http://edumag.mrsu.ru/index.php/ru/artices/74-17-4/604-10-15507-1991-9468-088-021-201704-13> (accessed 17.01.2018). (In Russ.)

*Submitted 10.05.2018;
revised 14.05.2018.*

About the author:

Lyubov P. Vodyasova, Professor, Department of the Native Language and Literature, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Philology), ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6767-6337>, LVodjasova@yandex.ru

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

УДК 811.161.1

Кластер арктических терминов: от этимологии к семантике

Н. И. Сперанская, О. Е. Яцевич*, С. А. Ковалевская

ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет», г. Тюмень, Россия

*maru-safronova@rambler.ru

Введение: в статье уточнены взаимосвязи между понятием, словом и термином. Их явная нетождественность вскрывается при более тщательном изучении: понятие как форма отражения мира выражается через слово посредством оформления через лингвистическую единицу, термины же представляют собой слова и / или словосочетания, применяемые в определенной сфере деятельности человека.

Материалы и методы: авторами используется семантико-этимологический анализ, позволяющий определить контур дефиниции рассматриваемого термина с опорой на его коннотационное поле. Материалом для исследования послужила книга Isaak Israel Hayes «The Land of Desolation».

Результаты исследования: уточнены дефиниции используемого терминологического аппарата, предложен и апробирован алгоритм работы над арктическим вокабуляром через: изучение лингвистической оболочки лексемы, установление ее взаимосвязей с другими языками индо-европейской семьи, определение семантико-коннотационных нюансов при рассмотрении синонимов, паронимов, антонимов и выявление кордового значения дефиниции, а также ее секулярных признаков, что свидетельствует о прикладной направленности данного исследования.

Обсуждение и заключение: рассмотрение многообразия имеющихся коннотационных оттенков нордического терминологического ряда осуществляется на основе законов сравнительно-исторического языкознания через семантический и этимологический анализ, выявление фразеологических единиц объясняет трансформацию определенного термина, отталкиваясь от первоначальных свойств бытия, имеющих фиксацию в диахронической плоскости в качестве терминологического образования, наполняя его собственными аксиологическими оттенками. Авторы подчеркивают, что предложенная скрупулезная система изучения арктической терминологии повышает качество описания экспериментально-научных изысканий и способствует кларификации исследовательского процесса.

Ключевые слова: термин, арктический, нордический, коннотация, терминологический ряд, кластер.

Cluster of Arctic terms: from etymology to semantics

N. I. Speranskaya, O. E. Iatsevich*, S. A. Kovalevskaya

Tyumen Industrial University, Tyumen, Russia

*maru-safronova@rambler.ru

Introduction: the relationship between the concept, word and term has been clarified, their obvious non-identity is disclosed in a more thorough study in this article. A concept as a reflection form of the world is expressed through the word registration by linguistic unit. While the terms are words and / or phrases used in a certain sphere of human activity.

Materials and Methods: the authors use the semantic-etymological analysis, which allows to determine the definition of the term with the support of its connotation field. The material for the study was the book «The Land of Desolation» by Isaak Israel Hayes.

Results: the definitions of the used terminology are specified, the algorithm procedure on the Arctic vocabulary is proposed and tested through: the study of the linguistic frame of the lexeme, the establishment

of its interrelations with other languages of the Indo-European family, the definition of semantic-connotation nuances when considering synonyms, paronyms, antonyms and the identification of the core value of the definition, as well as its secular features, which indicates the applied direction of this study.

Discussion and Conclusions: variety consideration of the available connotations of Nordic terminological series is carried out on the basis of the comparative historical linguistics laws, through semantic and etymological analysis, the identification of phraseological units explains the transformation of a specific term, starting from the original properties of being, fixing in the diachronic plane as a terminological formation, filling it with its own axiological nuances. The authors emphasize that the proposed scrupulous system of studying the Arctic terminology improves the quality of the experimental description and scientific research and contributes to the classification of the research process.

Key words: terms, Arctic, Nordic, connotation, terminology series, cluster.

Введение

Исследование Арктики не теряет актуальности и в современный период, популярность новых научных направлений возрастает с каждым годом. Впервые это неизвестное до тех пор место за полярным кругом посетил в IV в. до нашей эры грек Пифей, после которого остались скудные хроники. История изучения данной физико-географической единицы, безусловно, интересна, но в данной статье будут рассмотрены терминологические аспекты арктических явлений, вопросы тщательного изучения терминов при описании научных изысканий, осознанного использования языковых особенностей исключительно северных лексем, которые, являясь важными структурными единицами речи, передают смыслы, имеющие фонетическую и / или графическую фиксацию в языке.

Обзор литературы

Описание полярного сияния, полярного дня впервые было представлено Пифеем (Питеас) (ок. 380 до н. э. – ок. 310 до н. э.), его книга «Об океане», к сожалению, не сохранилась, но на нее ссылались Плиний Старший (между 22 и 24 гг. н. э.), Полибий (ок. 200 до н. э.) и Страбон (ок. 64/63 до н. э. – ок. 23/24 н. э.). Реальный словарь классических древностей был издан в XIX в. коллективом ученых под руководством Фридриха Любкера (1811–1867).

Сравнительно-историческое рассмотрение терминов строится на основе этимологического анализа. Родоначальниками этимологии считаются и представляют ее донаучный этап становления Хриссип (281/278–208/205 до н.э.) и Исидор Севильский (ок. 560–636). Неоценимый вклад в этимологическое изучение славянских языков внесли А. Х. Востоков (1781–1864) и М. Фасмер (1886–1962). Франц Бопп (1791–1867), Р. Раск (1787–1832) и Я. Гримм (1785–1863) установили фонетические соответствия в индоевропейских языках. С. Д. Кацнельсон (1973), Д. Н. Шмелев (1973), Г. А. Брутян (1959), Б. Дянков (1975), Ю. Д. Апресян (1974), Р. А. Будагов (1975), Н. Д. Арутюнова (1993), И. А. Бо-

дуэн де Куртенэ (1895), Ф. де Соссюр (1916) и др. внесли большой вклад в изучение семантического анализа. Коннотационным анализом занимались Ч. Осгуд, В. Ф. Петренко, Р. Барт (1975), Л. Ельмслев (1960), М. И. Кобозева (2000), Н. Г. Комлев (2003), Е. В. Ерофеева (2009) и др.

Материалы и методы

Исследователи, изучая те или иные явления, создают специфический вокабуляр, характерный для рассматриваемой сферы, в нашем случае – арктический, нордический, северный. В связи с этим появляется необходимость разработки некоторого списочного набора слов по данной тематике с определенными пояснениями как с точки зрения диахронии, так и синхронии, то есть тезауруса (греч. *θησαυρός* «сокровище»). Слова, обладая различной институциональностью, могут употребляться как в повседневном обиходе, так и быть составляющей частью научного контекста, ведущего к конкретизации ново-явленных коннотаций. Весьма ценным для описания исследования является составление глоссария (древнегреч. *γλῶσσα* «язык, речь»). Самые ранние глоссы были шумерскими и появились в XXV в. до н.э. [1]. В настоящее время под глоссарием понимается словарь узкоспециализированных терминов по какой-либо отрасли, кроме этого, глоссарий может просто представлять собой список часто используемых в тексте выражений [2].

Работа с терминологией требует уточнения и дифференциации смыслов в цепочке «слово – понятие – термин», бывают случаи использования этих лексем в качестве синонимов, без акцентуации их семантической разницы. Подчеркнем, что смысл передается через слово как структурную лингвистическую единицу, но не каждый набор звуков возможно назвать словом, поскольку оно должно непременно нести определенное качество, значение, что характеризует понятие. Понятие, отражая объект, оформляется в слове / словах или в термине (лат. *terminus* «граница, предел»). Мы считаем, что в наиболее широком смысле термины являются словес-

ным обозначением понятий в той или иной сфере профессионального знания, соединяясь, они создают особый кластер, именуемый терминологией для конкретной области человеческой деятельности (научной, профессиональной и т. д.). Так, например, термины, описывающие арктические явления, формируют арктический кластер, современная семантика которого выступает в роли имени существительного и включает значение, определяющее некоторое количество вещей или предметов одного и того же рода / вида, а также группу вещей или лиц, находящихся поблизости друг к другу или близких по роду деятельности, интересов [3].

Работа с термином строится на основе этимологического анализа, что позволяет раскрыть многочисленные аспекты его семантического поля. Выявлению видо-родовых связей слов способствует знание важнейших законов сравнительно-исторического языкознания, фонетических закономерностей. Проведение фонетического анализа слова выявляет разнообразные аналогии, что ведет к рассмотрению словообразовательной и семантической стороны изучаемого термина и углублению понимания того или иного феномена.

Семантический анализ требует особой скрупулезности, так как иной раз общность слов бывает весьма противоречивой. Увидеть родственную связь в рамках одного языка достаточно легко, но часто необходим анализ языков славянской группы или индоевропейской семьи. При рассмотрении понятия выявляются его альтернативные значения, называемые *коннотациями* (средне-лат. *connotatio* и *connoto* «добавляю значение»), которые представляют собой оценочную, эмоциональную или стилистическую окраску слова узуального или окказионального характера [4]. Умение ориентироваться в коннотационных нюансах обеспечивает глубокое понимание описываемого явления.

Результаты исследования

Мы считаем целесообразным изучение терминологии в следующей последовательности: сначала исследовать происхождение слова, что вызывает необходимость осуществления его фонетического анализа, который поможет выявить родственные слова, затем, изучив словообразовательную и семантическую стороны, определить центральное значение и множество коннотационных составляющих. Все это обеспечивает насыщенность и точность описания исследуемого явления.

Изучение становление понятия «Арктика» позволило прийти к следующим выводам:

Во-первых, было выяснено, что сама лексема *Арктика* происходит от средневекового французского слова *artique* (XVII в.), от латин-

ского *arcticus*, в древнегреческом языке есть слово *ἀρκτικός* (*arktikós* «Северный, (большой) Медведь») и *ἄρκτος* (*árktos*, «медведь, Большая Медведица»).

Во-вторых, отмечено его использование в атрибутивной форме: а) в *астрономии* (на данный момент только в качестве составных имен существительных, относящихся непосредственно к небесному Северному полюсу, или к полюсной звезде (начиная с XIV в.); б) в *географии*, относящееся к Северному полярному району планеты, характеризующемуся экстремальным холодом и ледяным ландшафтом (начиная с XVI в.).

В-третьих, было обнаружено, что с XVI в. слово «Арктика» используется для обозначения чрезвычайно холодной, снежной или имеющей другие свойства экстремальной зимы.

В-четвертых, определено, что с XV по XVII вв. лексема «Arctic» применялась в качестве имени собственного и обозначала Северный небесный полюс (сегодня это анахронизм).

В-пятых, выявлено, что с XVII в. это слово служит для обозначения географической единицы области Земли над Полярным кругом, содержащей Северный полюс.

В-шестых, было обнаружено наличие множественного числа в английском языке *Arctic* (форма множественного числа *Arctics*).

В-седьмых, определено, что с XIX в. в США (в историческом плане) начинает использоваться для обозначения теплых водонепроницаемых калош (*a warm waterproof overshoe*).

И, наконец, XX в. вносит свои коррективы, наделяя словом «Arctic» любую из различных бабочек рода *Oeneis*.

Этимологический анализ слова «Арктика» позволил проследить изменение его семантико-коннотационного поля. Фонетический разбор выявил не только особенности его артикуляции, но и похожее слово «Антарктика». Оба слова изначально произносились без /k/, но орфографическое произношение стало более распространенным. «С» сначала добавлен в орфографию по этимологическим причинам, а затем его произношение вернулось [5].

Более глубокий лингвистический анализ позволил выявить истоки в индо-европейской группе языков: **rkto* – обычный индоевропейский корень, обозначающий слово «медведь» (Авестийский источник – *aresho*, армянский – *ARJ*, албанский – *apu*, латинский – *ursus*, уэльский – *arth*); *c* – в «Arctic» был восстановлен с 1550-х гг. С V в. понимался как «северный»; а с 1660-х гг. обозначал «холодный». Употребление в качестве существительного, а при написании с заглавной буквы *A* со значением «северные полярные регионы» начинается с 1560-х гг. [6].

Тщательное изучение выявляет взаимосвязи между явлением, объектом действительности, понятием, выраженном в слове, совокупности слов и словосочетаний для определенной сферы деятельности, то есть терминологию.

В качестве материала для составления арктического кластера была использована книга Isaac Israel Hayes «The Land of Desolation» [7], отличающаяся изобилием терминов по полярной тематике, что позволило выявить множество фреквентных лексем. Только на трех страницах данной книги было выявлено свыше 25 терминов по теме «Арктика».

Весьма часто в изучаемой книге встречается «ice». Староанглийское слово «ice» имеет значение «лед, кусок льда», происходит из англосаксонских рун для *-i* и от протогерманского **is* «ice» (источник: старонорвежский *iss*, старый фризский *is*, голландский *ijs*, немецкий *Eis*), неизвестного (возможно, авестийского) происхождения: «*frost, ice, isu-frosty, icy*»; *Afghanasai* «frost» («морозный, ледяной»); афганский *asai* означает «алмазы», засвидетельствован в 1906 г. [8; 9]. Современное написание появляется в XV в. В переносном значении «тонкий лед» датируется 1884 г., в 1890 г. употребляется в значении «держаться на льду». «Сломать лед», то есть начать, предпринять, приходится на 1580 г., используется метафорически для обозначения создания проходов для лодок, разбивая речной лед, хотя в современном использовании он обычно имеет значение «холодного запаса» (*cold reserve*). В значении как подледный способ ловли рыбы датируется с 1869 г. «Ice» в качестве глагола используется с 1400 г. [10].

На основании этимологических исследований выявляются ключевые значения термина и его различные коннотационные компоненты, что обеспечивает корректное использование терминологии [11].

Обсуждения и заключения

Тщательная работа со словарем формирует привычку пристального внимания к каждому слову, его сочетаниям, благодаря чему описание результатов исследований становится более точным. Вдумчивая работа с кластером терминов по каждой дисциплине помогает выявить тот образ, который лежит в его основе. Важно рассмотреть историю и все изменения значений изучаемого понятия. Работа с фонетическим образом слова помогает изучить различные дефиниции одного и того же термина. Противопоставление этимологического и словообразовательного анализа не имеет под собой основания, поскольку рассматриваются разные аспекты термина: этимология поясняет историю возникновения понятия, а лексикология демонстрирует его значение в современной структуре. Этимологический

анализ позволяет глубже понять рассматриваемый феномен.

Мы считаем целесообразным использовать следующий алгоритм работы с терминологией: изучение фонетической оболочки слова / термина; сбор репрезентативного (ассоциативного) ряда; выделение соответствий / несоответствий в имиджевом плане и семантическом (концептуальном) поле; изучение коннотационных трансформаций в диахронической плоскости; составление синонимических, паронимических, антонимических полей; выявление кордового значения дефиниции и ее секулярных признаков; апробация изучаемого термина. Такая кропотливая работа обеспечивает корректное использование терминологии в научных трудах, позволяет сделать описания экспериментальных исследований более глубокими.

Список использованных источников

1. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгаузе и И. А. Ефрона. СПб. : Брокгауз-Ефрон. 1890–1907. 960 с.
2. Сперанская Н. И., Яцевич О. Е., Юдашкина В. В., Ковалевская С. А. Работа с терминами в техническом вузе при обучении иностранному языку // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 2. С. 156–165. URL: <http://www.cspu.ru/nauka/vestnik-chggu/#archiv> (дата обращения: 01.06.2018)
3. Сперанская Н. И., Яцевич О. Е. Видовая вариативность образовательного кластера // Проблемы инженерного и социально-экономического образования в техническом вузе в условиях модернизации высшего образования. Тюмень : ТИУ, 2017. С. 107–110.
4. Энциклопедия русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://russkiyazik.ru/420/> (дата обращения: 14.07.2016).
5. Arctic [Электронный ресурс]. URL: <https://en.wiktionary.org/wiki/Arctic> (дата обращения: 23.02.2017).
6. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.etymonline.com/word/arctic> (дата обращения: 23.02.2017).
7. Hayes I. I. The Land of Desolation: Being a personal narrative of Adventure in Greenland. London: S. Low Marston, Low & Searle, 1871. 312 p.
8. Сперанская Н. И., Яцевич О. Е. Инновационные подходы к преподаванию иностранных языков в техническом вузе: медленное обучение (pro et contra) // Теория и практика общественного развития. 2015. № 19. С. 211–213.
9. Сперанская Н. И., Яцевич О. Е. Семантико-этимологическое изучение междисциплинарных терминов // Актуальные вопросы гуманитарного знания в современном обществе / под ред. И. Т. Насретдинова. Казань : Печать-Сервис-XXI век, 2017. С. 435.

10. Сперанская Н. И., Яцевич О. Е. Мотивирующий ресурс информационных технологий при работе с терминами на занятиях по иностранному языку // Проблемы формирования единого пространства экономического и социального развития стран СНГ (СНГ-2017). Тюмень : ТИУ, 2017. С. 197–200.

11. Сперанская Н. И., Яцевич О. Е. Философско-педагогический дискурс: opinio respectus (в формате преподавания иностранного языка в высшем учебном заведении технической направленности) : монография. Тюмень : ТИУ, 2017. 91 с.

Поступила 12.06.2018;
принята к публикации 18.06.2018.

Об авторах:

Сперанская Нина Ивановна, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет» (625000, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского 38), кандидат педагогических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6359-8108>, NIS5959@mail.ru

Яцевич Ольга Евгеньевна, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет» (625000, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского 38), канд. филос. наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7971-6826>, safrova@rambler.ru

Ковалевская Светлана Александровна, ассистент кафедры межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет» (625000, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского 38), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2585-1720>, 0509_87@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Сперанская Нина Ивановна – научное руководство; подготовка начального варианта текста.

Яцевич Ольга Евгеньевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; критический анализ и доработка текста; обеспечение ресурсами.

Ковалевская Светлана Александровна – сбор данных; анализ полученных результатов; компьютерные работы.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Encyclopedical dictionary by F.A. Brokgauze and I.A. Efrona. St.-Petersburg, Brokgaus-Efron, 1890–1907. 960 p. (In Russ.)

2. Speranskaya N.I., Iatsevich O.E., Iudashkina V.V., Kovalevskaya S.A. Working on terms in teaching foreign language at a technical university. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Herald of Chelyabinsk state pedagogical University. 2018; 2: 156–165. Available at: <http://www.cspu.ru/nauka/vestnik-chgpu/#archiv> (accessed 01.06.2018) (In Russ.)

3. Speranskaya N.I., Iatsevich O.E. Specific variation of educational cluster. *Problemy inzhenerenogo i sotsial'no-ehkonomicheskogo obrazovaniya v tekhnicheskoy vuzakh modernizatsii vysshego obrazovaniya* = Problems of engineering and socio-economic education in a technical university in the context of modernization of higher education. Tyumen, TIU, 2017. P. 107–110. (In Russ.)

4. Encyclopedia of Russian language. Available at: <http://ruskiyyazik.ru/420/> (accessed 14.01.2018). (In Russ.)

5. Arctic. Available at: <https://en.wiktionary.org/wiki/Arctic> (accessed 23.02.2017).

6. Online Etymology Dictionary. Available at: <https://www.etymonline.com/word/arctic> (accessed 23.02.2018).

7. Hayes I.I. The Land of Desolation: Being a personal narrative of Adventure in Greenland. London: S. Low Marston, Low & Searle, 1871. 312 p.

8. Speranskaya N.I., Iatsevich O.E. Innovative approaches for the teaching of foreign languages in a technical university: slow learning (pro et contra). *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* = Theory and practice of social development. 2015; 19: 211–213. (In Russ.)

9. Speranskaya N.I., Iatsevich O.E. Semantic-etymological study of interdisciplinary terms. *Aktual'nye voprosy gumanitarnogo znaniya v sovremennom obshchestve* = Topical issues of humanitarian knowledge in modern society. Ed. by I.T. Nasretdinov. Kazan, Printing-Service-XXI Century LLC, 2017. P. 435. (In Russ.)

10. Speranskaya N.I., Iatsevich O.E. Motivating resource of information technologies while working with terms in foreign language classes. *Problemy formirovaniya edinogo prostranstva ehkonomicheskogo i sotsial'nogo razvitiya stran SNG (SNG-2017)* = Problems intergrated space formation for economic and social development of the CIS countries (CIS-2017). Tyumen, TIU, 2017. P. 197–200. (In Russ.)

11. Speranskaya N.I., Iatsevich O.E. Philosophical and pedagogical discourse: opinio respectus (in the format of teaching a foreign language in a higher educational institution of a technical orientation): monograph. Tyumen, TIU, 2017. 91 p. (In Russ.)

Submitted 12.06.2018;
revised 18.06.2018.

About the authors:

Nina I. Speranskaya, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Tyumen Industrial University (38 Volodarskogo St., Tyumen, 625000, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6359-8108>, NIS5959@mail.ru

Olga E. Iatsevich, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Tyumen Industrial University

ty (38 Volodarskogo St., Tyumen, 625000, Russia),
Ph.D. (Philosophy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7971-6826>, safronova@rambler.ru

Svetlana A. Kovalevskaya, Assistant, Department of Cross-cultural Communications, Tyumen Industrial University (38 Volodarskogo St., Tyumen, 625000, Russia), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2585-1720>, 0509_87@mail.ru

Contribution of the authors:

Nina I. Speranskaya – research supervision; preparation of the initial version of the text; resources provision.

Olga E. Iatsevich – theoretical analysis of the literature on the research problem; a critical analysis and revision of text.

Svetlana A. Kovalevskaya – collected data; analysed data; computer work.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 81'373

Этимологическое гнездо как отражение синергизма в языке

Н. У. Халиуллина

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», г. Уфа, Россия
nurkha@yandex.ru

Введение: сложнейшая лексико-семантическая система языка в настоящее время рассматривается исходя из разных принципов. В данной статье анализируются принципы синергетики при исследовании этимологического гнезда, представляющего совокупность лексических единиц с генетически общей корневой основой. Цель исследования – проследить, основываясь на принципах синергетики, упорядоченность отношениями семантической мотивированности и словообразовательной производности слов, составляющих этимологическое гнездо корневой основы *toy-* на материале языков алтайской семьи.

Материалы и методы: в работе использовались методы сплошной выборки из словарей, компонентного анализа слова, семантической реконструкции и пр.

Результаты исследования: состав этимологического гнезда корневой основы *toy-* как отражение синергизма представляет сложную (комплексную) иерархическую структуру. Она представлена многочисленными генетически родственными лексическими единицами, репрезентирующими корневую основу в фоно-морфологических вариантах и получившими семантическое развитие по схеме «рождаться → развиваться (совершенствоваться) → завершаться».

Обсуждение и заключения: результаты работы имеют практическое значение при проведении этимологических, лингвокультурологических исследований, составлении диахронических идеографических словарей.

Ключевые слова: этимологическое гнездо, синергетика, система языка, корневая основа, реконструкция.

Благодарности: автор выражает благодарность рецензенту, чьи комментарии позволили улучшить качество текста.

The etymological family of words as reflection of synergism in the language

N. U. Khaliullina

Department of the Tatar language and literature
M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, Russia, Ufa

Introduction: the complex lexico-semantic system of language is currently being studied on the basis of different principles. This article analyzes the principles of synergetic in the study of etymological nests, which represents a combination of lexical units with a common root base. The aim of research is to trace, based on the principles of synergetic, the ordering of the relations of semantic motivation and word-forming production of words that make up the chosen etymological nest.

Materials and Methods: the methods of continuous selection from dictionaries, component word analysis, semantic reconstruction et al.

Results: the etymological nest content of the root base *toy-*, as a reflection of synergism, represents a complex hierarchical structure that is represented by numerous genetically related lexical units that represents the root base in phono-morphological variants and received a semantic development according to the scheme «рождаться (born) → развиваться (совершенствоваться) (develop (improve)) → завершаться (to be completed)». Discussion and conclusion: the research results have the practical value in carrying out etymological, linguocultural research, compiling diachronic ideographic dictionaries.

Key words: etymological family of words, synergetics, lexical system, root stem, reconstruction.

Acknowledgements: the author is grateful to the reviewers whose valuable comments have helped improve the quality of the manuscript.

Введение

Принцип кругообразности в организации живого играет важную роль в понимании языка как естественной знаковой системы. По утверждению Н. В. Пятаевой, «любой объект (вещь, свойство, отношение, явление, процесс, закон мира материального или идеального) есть объект-система и любой объект-система принадлежит хотя бы одной системе объектов одного и того же рода; все системы обладают эмерджентными признаками; они обязательно полиморфичны, диссемитричны, противоречивы в одних отношениях и изоморфичны, симметричны, непротиворечивы в других; в них всегда реализованы все или часть форм изменения, развития, сохранения, действия, отношения материи»¹ [1].

При систематизации лексического материала большую роль играют этимологические гнезда – иерархически организованные группы слов, включающие рефлексии определенного реконструированного для праязыка-основы корня. Так, например, этимологическое гнездо корневой основы *toy-* в языках алтайской семьи характеризуются высокой актуальностью и исключительным богатством лексики, общностью и пересечением компонентов значений всех элементов.

Обзор литературы

К настоящему времени существует ряд значительных работ по историческому описанию лексического материала, объединенного общностью исторического корня. Среди них можно назвать исследования А. Н. Кононова, Т. А. Бертагаева, А. Т. Кайдарова, И. В. Кормушина, Е. З. Кажибеева, В. И. Цинциус, А. Г. Шайхулова и др., в которых впервые в отечественной лингвистике разрабатываются теоретические проблемы реконструкции состава этимологических гнезд на материале разноструктурных языков. Проблемы синергетики являются предметом анализа философии, семиотики, психологии, культурологии, а также технических наук. Основы лингвосинергетики на сегодняшний день представле-

ны в ряде научных работ (В. И. Аршинов (1994), В. А. Пищальникова (1999); Е. Н. Князева (2006); Н. Ф. Алефиренко (2002); Ю. С. Степанов (2004), Н. В. Пятаева (2006) и др.).

Материалы и методы

В работе использовались методы сплошной выборки из словарей, компонентного анализа слова, семантической реконструкции и др. Исследование проводилось на материале этимологического гнезда корневой основы *toy-* «рождаться → развиваться (совершенствоваться) → завершаться». Фактический материал родственных языков подобран по труду «Тюркские языки Урало-Поволжья в контексте алтайского языкового сообщества (опыт лексико-семантического и идеографического словаря)» (Уфа, 2003), составленному нами на базе сравнительных, толковых, двуязычных, этимологических и др. словарей. Под корневой основой нами подразумевается реконструированная, самостоятельная или несамостоятельная лексическая единица в современных родственных языках или памятниках письменности.

Результаты исследования

Язык как объективное составляющее окружающей нас действительности, действует в рамках комбинаторных закономерностей, схем, матриц, паттернов, моделей и парадигм. Как считают Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов, «сегодня формируется новый нетрадиционный взгляд на мир – синергетическое видение мира»² [2]. С точки зрения принципов синергетики анализ развития лексико-семантической системы языка получает новые ракурсы исследования.

В основе синергетики лежит идея единства и согласованности мира, единой всепроникающей связи всего со всем. Мы придерживаемся мнения ученых, которые утверждают, что «каждая мельчайшая частичка Вселенной это особый мир, одухотворенный своей собственной жизнью и в то же время жизнью всеобщей, единотворной со всем другим в универсуме»³.

¹ Пятаева Н. В. Антропоцентрический и системноцентрический принципы лингвистики в динамическом исследовании лексических гнезд. Уфа: Гилем, 2006. С. 65.

² Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. М.: Наука, 1994. С. 4.

³ Там же. С. 78.

В трактовке современных лингвистов синергизм понимается как «нерасчлененность», свойственная мифологическому сознанию, представляющему «вещь» как целостность со всеми ее атрибутами и функциями. Сюда же включается «имя» вещи как ее сущность. Как утверждает Н. В. Пятаева, последнее является «семантическим синкретизмом, так как словесный знак был воплощен в соответствующую форму»⁴.

Синкретизм древних, общих для многих родственных языков корней, развивался через специализацию значений в производных словах. Как отмечают многие лингвисты, в этом и состоит «история слов» [3; 4]. Общая семантическая доминанта сохраняется постоянно и тем самым способствует созданию словообразовательных парадигм, в нашем случае этимологических гнезд. Таким образом, выражением динамических тенденций в языке является семантический синкретизм.

Параметрами синергетической системы являются сложность, нелинейность и самоорганизация. Мы солидарны с теми учеными в области лингвосинергетики, которые отмечают, что «одним из ключевых понятий синергетики является хаос – сложное, нерегулярное (апериодическое) изменение состояния физической системы в пространстве и/или во времени»⁵. Конструктивная роль хаоса в процессах самоорганизации: 1) хаос необходим для выхода системы на одну из возможных структур; 2) хаос лежит в основе механизма объединения простых структур в сложные, механизма согласования темпов их эволюции; 3) хаос может выступать как механизм переходов от одной относительно устойчивой структуры к другой. С этой точки зрения примечательны наблюдения над тождественными рефлексамми корневой основы *toy-*, которые в семантическом плане имеют абсолютно разрозненные «хаотические» характеристики: тат. *tug-эрэк*, башк.: *туң-эрэк*, к.балк.: *тег-ерек*, монг.: *дуг-ариг* «круглый, круг, овал; т.-ма.: *дононги* «кружок», монг.: *түү-дек* «кружок волос и шерсти, из которых вьют веревку» > тат., башк.: *тэг-эрәү* «катиться, вращаться, вертеться», як.: *miä-pii* «валяться лежа, валяться с боку на бок» > тат.: *тэг-әч* «деревянная кружка, чашка» > *tug-ару*, тюрк.: *тув-ар*, *дог-ар* «распрягать» > т.-ма.: «катиться» > т.-ма.: *тон-олло* «круг»; *той-оно* «свертываться кольцом», эвенк.: *токор-* «катиться; подниматься, виться (о дыме), обволакивать, катиться кубарем; ходить вокруг чего-либо; вращать»; уд.: *ток-ыгу* «кривой» > *то-н* «затянуться, завязаться», т.-ма.: *тэх-эри*

«пойти назад»⁶ [5]. Данные лексические единицы этимологического гнезда выражают движение семантики по кругу: «рождение», «развитие, рост», «механизмы», «форма» «деградацию», «завершение», «кульминация», «цикл».

Свойство нелинейности может быть эксплицировано посредством многовариантности, альтернативности, необратимости хода эволюционных процессов. Самоорганизация – самопроизвольное усложнение формы или структуры системы при медленном и плавном изменении ее параметров.

Синергетика имеет свои, только ей присущие принципы. Н. В. Пятаева, анализируя генетическую парадигму «*давать // дать – брать – взять – иметь – нести – давать*» в истории русского языка, выделяет следующие принципы синергетики: 1) принцип гомеостатичности; 2) принцип динамической иерархичности, которые характеризуют фазу стабильного функционирования системы; 3) принцип нелинейности; 4) принцип неустойчивости; 5) принцип незамкнутости; 6) принцип наблюдаемости; 7) принцип дополнительности⁷.

Этимологическое гнездо как открытая иерархическая система корневой основы характеризуется следующими свойствами: янус-эффект (иерархически организованная дихотомия целого и части), разложимость на ветви, узлы – холоны, правила и стратегии, интеграции и самоутверждение, разветвление и сети, механизация и свобода, равновесие и расстройство, регенерация, аттрактор (устойчивость) и энтропия (беспорядок), ядерный элемент и периферия, механизм развития, законы ритма, процессы эволюции.

Ядерное, наиболее обобщенное значение этимологического гнезда с вершиной *toy-* зафиксировано в «Древнетюркском словаре»: *toy-* I. 1. рождаться, возникать, появляться. 2. «восходить (о светилах) (ср. в тюркской, монгольской, тунгусо-маньчжурской группах языков: *туу* знамя – «нечто развевающееся; поднимающееся»); *toy-* II. «подниматься, вздыматься (о пыли)»⁸ [6]; *туу-* II. «преграда, завал, запруда; заслонка, задвижка» → *туу+ла-* «закрывать, заделывать»⁹. Этимологическое гнездо корневой основы *toy-* < *to* (с фонетическими вариантами *tī ~ tu ~ tū ~ tō ~ tã*) представлено тремя узлами, каждая из которых в отдельных группах языков алтайской

⁶ Халиуллина Н. У., Шайхулов А. Г. Тюркские языки Урало-Поволжья в контексте алтайского языкового сообщества (опыт лексико-семантического и идеографического словаря) : словарь. Уфа : Восточный ун-т, 2004. Ч. II. С. 228–229.

⁷ Пятаева Н. В. Антропоцентрический и системноцентрический принципы лингвистики в динамическом исследовании лексических гнезд. Уфа : Гилем, 2006. С. 80–86.

⁸ Древнетюркский словарь. Л. : Наука, 1969. С. 570.

⁹ Там же. С. 584.

⁴ Пятаева Н. В. Антропоцентрический и системноцентрический принципы лингвистики в динамическом исследовании лексических гнезд. Уфа : Гилем, 2006. С. 146.

⁵ Там же.

семьи модифицируется следующими единицами: 1) тат., башк.: *ту-*, *тыу-* «рождаться, возникать, появляться», чув.: *тух-* «явиться, показаться, возникнуть»; монг. *төрө-х* «рожать» < *тү-рих* «выкидывать, выбрасывать», ср.: *тү-рс* «икра»¹⁰; тат., башк.: *туг-ан* «родственник; родной», *ток-ым* «поколение; порода»; калм.: *тохм* «род, происхождение», *туг-улах-* «рождать (о животных)», эвенк.: *туу-* «телиться; выводить птенцов», *ту-уэн* «двоюродный»¹¹ [7], сол.: *ту-ни* «двоюродные братья», нег.: *тув-эн* «дети женщин из рода матери; одного рода», *ту-рул* «родственник»¹², сол.: «перерождение»; монг.: *ту-рун* «внук», *торон* «родство; родня»; т. диал.: *ту-мача*, *то-мачей* «родные»; 2) монг. *тоос*, бур. *тоо-һон* «пыль (пыльный туман, пыль поднятая)», ср.: *тоо-ро-г* «пыль» < *тог-ориху* «окружать, обступать со всех сторон»¹³; ма.: *дү-вэ* «конец», *дуб-э* «конец, вершина, острие, верх, устье»¹⁴; 3) тюрк.: *ток-та* ~ *тукта*; *тыгыл* – «преграждаемое; накрываемое, покрываемое»; «противоположность, противоречие; «нетронутость, совершенство, абсолют»; «закрытый, замкнутый», *туг-арак* «замкнутость, круг»; тат., башк.: *туг-ар-* «распрячь»; башк.: *ток-ан*, чув.: *тав-а* «узел, петля»; монг.: *тох-ох-* «седлать, накидывать потник», *ту-ку-* «седлать», ма.: *тох(о)-* «запрягать; обшивать невод»; древнетюрк.: *тугун* «узел», монг.: *тунг* «пришивная петля на платье, пробой, скоба», *ту-на* «завязка»; уд.: *туһ-и-* «удовлетворить»¹⁵ [8]. Иерархия значений каждой отдельно взятой лексемы отличаются своей объемностью как внутри одного языка, так и в составе микро- и макросемей языков.

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования нами были сформулированы выводы:

1. В новой синергетической картине мира основное внимание уделяется становлению, коэволюции, кооперативности элементов мира. В синергетическом мировоззрении мир предстает не только субстанционально – в виде объектов, субстанций, процессов, но и определяется как формообразование, самоорганизация, само-

развитие. Синергетическое мировоззрение представляет мир своеобразным динамическим единением хаоса и порядка, при этом «мир рассматривается как саморазвивающееся триединство Природы – Общества – Человеческого Духа в их универсальности, синхронности, тождественности и разнообразии»¹⁶. Данный вывод подтверждается отношениями лексических единиц в этимологическом гнезде.

2. Этимологическое гнездо с точки зрения синергетики включает все когда-либо существовавшие на протяжении истории языков алтайской семьи рефлексы определенного реконструированного для праязыка-основы корня.

3. В данной работе нами в качестве иллюстративного материала выбрано этимологическое гнездо с доминантой *тоу-* и фонетическими вариантами по двум причинам: во-первых, оно представляет собой замкнутую, взаимообусловленную, сверхсложную, нелинейную, циклически повторяющуюся динамическую систему, образ-схему «рождения → развития → завершения → рождения...». Она является семантической универсалией для всех групп алтайской макросемьи языков. Во-вторых, лексико-семантическая система элементов данного этимологического гнезда параллельна с законами, характеристиками самой Вселенной, Природы, человека как физико-биологического существа и общества (ср. тюрк.: тат.: *дөнья түгәрәк* – досл.: «мир круглый»). Она представляет динамику всего по кругу через систему генетически тождественных, гомогенных, синкретичных лексических единиц гнезда. Круговое движение демонстрируется наличием в каждой единице гнезда ядерного семантического компонента «круг – круглый – кружиться», т. е. «рождения – развития – завершения».

В эпоху глобализации больший акцент делается на синергетику информационных процессов. В языке реализуются высшие формы информационно-семиотического обмена, поэтому систематизация лексики тюркских, монгольских, тунгусо-маньчжурских языков в рамках синергетической парадигмы остается весьма перспективной.

Список использованных источников

1. Пятаева Н. В. Антропоцентрический и системноцентрический принципы лингвистики в динамическом исследовании лексических гнезд. Уфа : Гилем, 2006. 280 с.

2. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. М. : Наука, 1994. 236 с.

¹⁶ Пятаева Н. В. Антропоцентрический и системноцентрический принципы лингвистики в динамическом исследовании лексических гнезд. Уфа : Гилем, 2006. С. 86.

¹⁰ Бертагаев Т. А. Лексика современных монгольских литературных языков (на материале монгольского и бурятского языков). М. : Наука, 1974. С. 171.

¹¹ Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков : материалы к этимологическому словарю : в 2 т. Т. II / под ред. В. И. Цинциус. Л. : Наука, 1977. С. 205.

¹² Там же. С. 221.

¹³ Халиуллина Н. У., Шайхулов А. Г. Тюркские языки Урало-Поволжья в контексте алтайского языкового сообщества (опыт лексико-семантического и идеографического словаря) : словарь. Уфа : Восточный ун-т, 2004. Ч. II. С. 182.

¹⁴ Там же. С. 228–229.

¹⁵ Халиуллина Н. У. Семантическая реконструкция корневых основ в этимологическом гнезде (на материале языков алтайской семьи) // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 2 (26). С. 133.

3. Кажибеков Е. З. Глагольно-именная корреляция гомогенных корней в тюркских языках (явление синкретизма). Алма-Ата : Наука, 1985. 272 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/2511774/> (дата обращения: 13.06.2018).

4. Бертагаев Т. А. Лексика современных монгольских литературных языков (на материале монгольского и бурятского языков). М. : Наука, 1974. 382 с.

5. Халиуллина Н. У., Шайхулов А. Г. Тюркские языки Урало-Поволжья в контексте алтайского языкового сообщества (опыт лексико-семантического и идеографического словаря) : словарь. Уфа : Восточный ун-т, 2004. Ч. I. 226 с. Ч. II. 272 с.

6. Древнетюркский словарь. Л. : Наука, 1969. 677 с.

7. Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков : материалы к этимологическому словарю : в 2 т. Т. II / под ред. В. И. Цинциус. Л. : Наука, 1977. 703 с.

8. Халиуллина Н. У. Семантическая реконструкция корневых основ в этимологическом гнезде (на материале языков алтайской семьи) // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 2 (26). С. 130–135.

*Поступила 23.06.2018;
принята к публикации 29.06.2018.*

Об авторе:

Халиуллина Нурия Усмановна, доцент кафедры татарского языка и литературы ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (450000, Россия, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, д. 3 а), кандидат филологических наук, nurkha@yandex.ru

*Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.*

References

1. Pyatayeva N.V. Anthropocentric and system-centric principles of linguistics in the dynamic study of lexical nests. Ufa, Gilem, 2006. 280 p. (In Russ.)

2. Knyazeva E.N., Kurdymov S.P. The laws of evolution and self-organization of complex systems. Moscow, Science, 1994. 236 p. (In Russ.)

3. Kazhibekov Ye.Z. Verbal-nominal correlation of homogeneous roots in Turkic languages (the phenomenon of syncretism). Almaty, Nauka, 1985. 272 p. Available at: <https://www.twirpx.com/file/2511774/> (accessed 13.06.2018). (In Russ.)

4. Bertagaev T.A. The vocabulary of modern Mongolian literary language (based on the Mongolian and Buryat language). Moscow, Science, 1974. 382 p. (In Russ.)

5. Khaliullina N.U., Shayhulov A.G. Turkic Ural-Volga region in the context of the Altai language community (lexical-semantic dictionary): Dictionary. Ufa, Eastern University, 2004, Part I. 226 p., Part II. 272 p. (In Russ.)

6. The Ancient Turkish Dictionary. Leningrad, The Science, 1969. 677 p. (In Russ.)

7. Comparative dictionary of Manchu-Tungus languages: The essay for the etimologic dictionary. in 2 volums, red. B.I. Santsius. V. I. Leningrad, The Science, 1977, V. 2. 703 p. (In Russ.)

8. Khaliullina N.U. Semantic reconstruction of root stems in the etymological family of words (on the basis of the altaic family of languages) *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2016; 2 (26): 130–135 p. (In Russ.)

*Submitted 23.06.2018;
revised 29.06.2018.*

About the authors:

Nuriya U. Khaliullina, Associate Professor, Department of the Tatar language and literature M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University (3a Oktyabrskoy Revolutsii St., Ufa, 450000, Russia), Ph.D. (Philology), nurkha@yandex.ru

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

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

- Педагогические науки;
- Филологические науки;
- Исторические науки и археология.

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);
- 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:

- Pedagogical sciences;
- Philological sciences;
- Historical sciences and archeology.

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;

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: индекс в Объединенном каталоге «Пресса России» 03279.

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 9, № 3. 2018

Ответственный за выпуск *И. Б. Буянова*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *Т. В. Мадыкиной*
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 21.09.2018 г. Дата выхода в свет 28.09.2018 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 20,03. Тираж 1000 экз. Заказ № 99.

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