Научно-методический журнал

Том 10, № 3. 2019 (июль – сентябрь)

(Сквозной номер выпуска – 39)

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, Рованиеми)
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», 2019

Scientific and methodological journal

Vol. 10, no. 3. 2019 (July – September)

(Continuous issue – 39)

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

Has been published since January 2010

Quarterly issued

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

Telephone numbers:
(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-94-90

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 issuethe main scientificresults of the candidate's and doctoral theses

ISSN 2079-3499

© "Gumanitarnye nauki i obrazovanie", 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

С. М. Азизова
Об опыте использования открытой образовательной среды для обучения иностранному языку в вузе..... 7

Е. В. Барцаева, Н. В. Рябова
Условия формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования..... 11

И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина, И. А. Неясова, Л. А. Серикова
Практико-ориентированная подготовка педагога к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося..... 16

О. В. Гаврилина
Формирование познавательного интереса младших школьников в процессе организации предметной недели по математике..... 23

Т. В. Глухова, Л. И. Ефремова
Онлайн-курс как эффективный инструмент современного образования..... 28

М. Ш. Гусейнова
Говорение как вид речевой деятельности..... 38

Г. В. Дивеева
Инновационная мобильность педагогов: структурно-содержательная характеристика..... 42

П. В. Замкин
Проблема разработки научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов в условиях практико-ориентированной подготовки в педагогическом вузе..... 48

Л. В. Кирдянова, Ю. И. Трушкина
Инновационная образовательная технология формирования лингвистической компетенции обучающихся (на примере изучения лексико-грамматических разрядов имен существительных)..... 57

Е. Н. Киркина, Н. В. Кондрашова
Современные подходы и технологии приобщения детей к родному языку и национальной культуре в дошкольном учреждении..... 62

И. С. Кобозева, Н. В. Теплова
Осмысление духовного пути личностного развития студентов-музыкантов педагогического вуза..... 69

Н. В. Кочетков, М. Н. Расходчикова
Мотивация к обучению в школе: основные подходы и исследования в отечественной науке..... 74

И. С. Криштофик, В. А. Мкртчян, Э. М. В. Саликова
Связь технологий обучения с формированием профессиональных компетенций студентов в педагогическом вузе..... 81

М. В. Лапшина, Н. В. Романова
Исследовательский урок как средство формирования исследовательских умений при обучении биологии..... 88

В. П. Миничкина, Н. В. Ивашкина
Независимая оценка образования: взгляд родителей на качество образовательных услуг..... 93

Е. И. Попова, И. А. Коробейникова
Первичная профилактика жестокого обращения с детьми подросткового возраста посредством неформального образования..... 99

Е. Ю. Протасова
Речь взрослых в двуязычном детском саду..... 105

Ю. А. Шукшина
Инновационные образовательные программы: практики Каталонии..... 112

И. А. Фирсова, М. Г. Якунчева, В. В. Бегеева, К. Р. Максутова
Организация работы с документами на уроках истории (на примере изучения темы «Великая Отечественная война»)..... 117

ИСТОРИЯ

Л. М. Ермакова
Становление внешкольного образования земских организаций в Мордовском крае..... 123

Р. Н. Каукина, А. В. Логинов, А. В. Меркушин
Развитие художественной самодеятельности в Мордовии (1920–1930-е гг.)..... 128

А. В. Мартыненко, Т. Д. Надькин, Е. В. Малышев
К вопросу об этнокультурном развитии татар в постсоветской Мордовии (1990-е – 2010-е гг.)..... 133

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

М. С. Выхрыстюк, Т. Ю. Никитина
Функционирование англо-американских пословиц в межъязыковом культурологическом пространстве..... 137

О. В. Кузнецова, Ю. Б. Дюндик
Особенности употребления оценочных прилагательных со значением *useful* «полезный» / *harmful* «вредный» для передачи личностных смыслов..... 143

Н. А. Нестерова, Л. В. Василькина
Синтаксические возможности союза *как будто (бы)* в сложноподчиненных предложениях (на материале романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»)..... 149

С. И. Щербина
Роль Ф. И. Буслаева в терминологической экспликации понятия «сравнительно-исторический метод»..... 154

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

В. П. Киржаева, О. Е. Осовский
Диалогическая педагогика М. М. Бахтина и возможности полифонического исследования в образовательной практике: рецензия на монографию: Matusov E., Marjanovic-Shane A., Gradovski M. Dialogic pedagogy and polyphonic research art: Bakhtin by and for educators. L.; N.Y. a.o.: Palgrave Macmillan, 2019. 326 p..... 160

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 164

CONTENTS

PEDAGOGY

S. M. Azizova
On teaching experience in using innovative internet educational tools for language learning in higher education institutions..... 7

E. V. Bartsaeva, N. V. Ryabova
Conditions of readiness formation for children of senior preschool age social orientation in the organizations of additional education..... 11

I. B. Buyanova, S. N. Gorshenina, I. A. Neyasova, L. A. Serikova
Practice-oriented training of a teacher for the design of individual educational route of the student..... 16

O. V. Gavrilina
Formation of cognitive interest of younger students in the process of organizing the subject week in mathematics..... 23

T. V. Glukhova , L. I. Yefremova
Online course as an effective tool for modern education..... 28

M. Sh. Huseynova
Speaking as a kind of speech activities..... 38

G. V. Diveeva
Innovative mobility of teachers: structural and content characteristics..... 42

P. V. Zamkin
The problem of development of scientific and methodological support of students research activities in the conditions of practice-oriented training at pedagogical University..... 48

L. V. Kirdyanova, Yu. I. Trushkina
Innovative educational technology of students linguistic competence formation (on the example of the study of lexical and grammatical categories of nouns)..... 57

E. N. Kirkina, N. V. Kondrashova
Modern approaches and technology introducing children to native language and national culture in the modern preschool educational institutions..... 62

I. S. Kobozeva, N. V. Teplova
Judgment of a spiritual way of personal development of students musicians of pedagogical higher education institution..... 69

N. V. Kochetkov, M. N. Raskhodchikova
Motivation for studying at school: basic approaches and research in domestic science..... 74

I. S. Krishtofik, V. A. Mkrtchyan, E. M. V. Salikova
Connection of teaching technologies in pedagogical University with formation of professional competences of students..... 81

M. V. Lapshina, N. V. Romanova
Research lesson as a means of formation research skills in teaching biology..... 88

V. P. Minichkina, N. V. Ivashkina
Independent assessment of education: parents' view on educational service quality..... 93

E. I. Popova, I. A. Korobeynikova
Primary prevention of abuse of adolescent children through non-formal education..... 99

E. Yu. Protasova
Adults' speech in a bilingual pre-primary school..... 105

Yu. A. Shukshina
Innovative educational programs: practicians of Catalonia..... 112

I. A. Firsova, M. G. Yakuncheva, V. V. Begeyeva, K. R. Maksutova
Organization of the work with documents in the lessons of history (on the example of studying the theme «The Great Patriotic war»)..... 117

HISTORY

L. M. Ermakova
Formation of out-of-school education of Zemstvo organizations in Mordovia..... 123

R. N. Kaukina, A. V. Loginov, A. V. Merkushin
The development of amateur art in Mordovia (1920–1930s)..... 128

A. V. Martynenko, T. D. Nadkin, E. V. Malyshev
On the Issue of the Ethno-cultural Development of the Tatars in the Post-Soviet Mordovia (1990s – 2010s)..... 133

LINGUISTICS

M. S. Vykhrystyuk, T. Yu. Nikitina
The functioning of the Anglo-American proverbs in the interlingual culturological space..... 137

O. V. Kuznetsova, Yu. B. Dyundik
Particular usage of evaluative adjectives with the meaning *useful / harmful* to render personal meanings..... 143

N. A. Nesterova, L. V. Vasilkina
Syntactic possibilities of comparative conjunction *as if (would)* in complex sentences (on the material of the novel by M. A. Bulgakov «The Master and Margarita»)..... 149

S. I. Shcherbina
The role of F. I. Buslaev in the terminological explication of the concept «Comparative historica method»..... 154

REVIEWS, INFORMATION, OPINIONS

V. P. Kirzhaeva, O. Ye. Osovskiy
M. Bakhtin's dialogic pedagogy and the possibilities of polyphonic research in educational practice: review of the monograph: Matusov E., Marjanovic-Shane A., Gradovski M. Dialogic pedagogy and polyphonic research art: Bakhtin by and for educators. L.; N.Y. a.o.: Palgrave Macmillan, 2019. 326 p..... 160

INFORMATION FOR AUTHORS..... 164

УДК 378

Об опыте использования открытой образовательной среды для обучения иностранному языку в вузе

С. М. Азизова
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»,
г. Махачкала, Россия
azizova-samera@mail.ru

Введение: электронные образовательные технологии стали неотъемлемой частью образовательного процесса на всех уровнях обучения. В качестве вспомогательных средств обучения иностранным языкам компьютеры начали использовать с шестидесятых годов прошлого века. По мере развития технологий меняются задачи и цели их использования, что в свою очередь влечет за собой разработку новых педагогических теорий и подходов. Цель исследования: определить, насколько целесообразно использовать электронные образовательные технологии нового поколения в обучении иностранному языку в вузе.
Материалы и методы исследования: в исследовании использовались методы теоретического анализа изучаемой проблемы на основе изучения имеющейся научной литературы, а также метод системного анализа и синтеза.
Результаты исследования: в соответствии с поставленной целью исследования получены следующие результаты: 1) сделан обзор научной литературы по теме исследования; 2) на основе личного опыта описаны области, в которых использование электронных технологий значительно повышает качество обучение иностранному языку.
Обсуждение и заключения: использование электронных образовательных технологий в обучении иностранному языку способствует решению следующих задач: 1) стимулирует мотивацию; 2) предоставляет доступ к аутентичным материалам; 3) обеспечивает независимость от единственного источника информации; 4) является инструментом проблемного обучения; 5) реализует индивидуальный подход к обучению; 6) позволяет отследить траекторию обучения через накопление данных в «языковом портфеле»; 7) следует принципу «обучение во взаимодействии».

Ключевые слова: иностранный язык, электронное образование, инновационные технологии, мотивация, педагогические теории, проблемное обучение.

Благодарности: автор выражает благодарность анонимному рецензенту за ценные советы в подготовке материалов статьи.

On teaching experience in using innovative internet educational tools for language learning in higher education institutions

S. M. Azizova
Dagestan State University, Makhachkala, Russia
azizova-samera@mail.ru

Introduction: using of educational e-technologies has become an integral part of the educational process at every educational level. Computers have been used as auxiliary means for language teaching ever since the 1960's. The development of new technologies has brought about a revolution in the teaching perspective, and nowadays new pedagogical methods in foreign language teaching are being approbated. The aim of the research is to disclose the pedagogical purposes for using these technologies when teaching a foreign language in universities.
Materials and Methods: the research used methods of theoretical analysis of the problem studied on the basis of the study of scientific literature; method of system analysis synthesis.
Results: in accordance with the goal of study, the following results were obtained: 1) the review of pedagogical works is done;2) on the basis of teaching experience the potential of Internet language learning tools is described.
Discussion and Conclusions: the reasons for using innovative Internet language-learning tools when teaching languages in universities include: 1) motivation improvement; 2) free authentic materials for study; 3) independence from a single source of information; 4) form of experiential learning; 5) individualization; 6) enhance student achievement, sum them within a 'language portfolio' tool; 7) greater interaction.

Key words: foreign language, e-learning, innovation web technologies, motivation, pedagogical theories, experiential learning.

Acknowledgments: the author would like to thank an anonymous reviewer for valuable advice in the preparation of the article.

Введение

Информационно-образовательная среда вуза является одним из условий реализации требований ФГОС 3++. Как отмечает Н. А. Сеногноева, у информационно-образовательной среды появляются новые аспекты, которые следует рассматривать через призму новых требований. Однако, по ее мнению, в российских вузах отсутствует достаточная методическая поддержка, что затрудняет свободное использование этой системы в обучении[1] [1].

Анализ данных подтверждает, что использование открытых образовательных платформ в высшем образовании выводит взаимодействие между участниками образовательного процесса на новый уровень. По мнению ряда исследователей, такая форма общения большинством студентов по сравнению с традиционной воспринимается лучше[2] [2].

Обзор литературы

В последние годы число педагогов, использующих в своей работе электронные образовательные ресурсы, значительно возросло. Развитие интернет-технологий привело к революции, как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. Описанию активно разрабатывающихся методических приемов, стремительно развивающихся педагогических подходов посвящена работа Р. Керна [3]. Он указывает на то, что не технология как таковая влияет на изучение языка и культуры, а особенности использования технологий. Таким образом, сделанный им акцент на разумном, продуманном использовании технологии подчеркивает центральное место учителя, важность разработки педагогических подходов.

В настоящее время обучение иностранному языку неотрывно связано с системой актуальных для современной образовательной реальности интернет-технологий, которые в свою очередь формируют информационно-образовательную среду образовательного учреждения, что является одним из требований ФГОС.

Информационно-образовательная среда вуза – это такая форма организации процесса обучения, когда взаимодействие ее субъектов организуется в нелинейном виде, что предоставляет многовариативность путей развития обучения, что подразумевает изменение модели образовательного процесса от линейной – к нелинейной. Как указывает Т. И. Токтарова, такой подход способствует реализации гибких индивидуальных траекторий на основе дифференцированного подхода[3] [4].

Открытая электронная образовательная среда – это пространство с пополняемым контентом. Большой опыт работы с такого рода ресурсами имеют преподаватели Томского государственного университета. Они отмечают, что предоставляемый свободный доступ к разнообразным информационным ресурсам способствует активному взаимодействию участников образовательного процесса, и, следовательно, применению новых педагогически технологий [5]. Это соответствует задачам обеспечения доступности, мобильности и дистанционности средств обучения, усиливает активность студентов через формирование сообществ и форумов.

С позиций обучения иностранному языку наиболее эффективными представляются модульные объектно-ориентированные динамические учебные среды типа образовательной платформы MOODLE. Это удобная онлайн система менеджмента. Большинство преподавателей, использующих эту систему, отмечают, что студенты стали объективнее оценивать собственный уровень знаний. В своей работе З. Суппасетсере и Н. Деннис пишут, что благодаря таким инструментам значительно улучшилось развитие коммуникативных навыков[4] [6], так как работа на такого рода платформах требует взаимодействия между преподавателями и студентами, студентами и студентами, преподавателями и преподавателями.

Материалы и методы

В ходе работы использовались следующие методы: метод теоретического анализа изучаемой проблемы, метод системного анализа и синтеза.

---

[1] *Сеногноева Н. А.* Информационно-образовательная среда вуза как необходимое условие реализации требований ФГОС // Кант. 2018. № 1 (26). С. 79.

[2] *Мишаева М. В., Залевская Т. Е.* Опыт использования Moodle для организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку в вузе // Человек и образование. 2018. № 4. С. 103.

[3] *Токтарова В. И., Федерова С. Н.* Информационно-образовательная среда вуза: интерпретационный и содержательный анализ // Вестник Марийского государственного университета. 2018. Т. 12. № 4. С. 78.

[4] *Suppasetseree S., Dennis N.* The use of Moodle for teaching and learning English at tertiary level in Thailand // The International Journal of the Humanities. 2010. № 8 (6). P. 32.

Результаты исследования

В процесс обучения иностранным языкам компьютеры начали интегрировать с сороковых годов программы рассматривались как некие механические инструменты для применения так называемого *drill-and-practice* метода, то позднее развитие технологий позволило включить в процесс обучения иностранному языку все виды речи: говорение, чтение, письмо и аудирование. Инструменты Web 1.0 использовались для создания сайтов, на которых Интернет был только источником информации. Такие сайты не очень популярны сейчас в качестве обучающих технологий. Современные Web 2.0 платформы реализуют концепцию среды, в которой студенты являются участниками образовательного процесса, а не только получателями знаний [7]. Бум применения открытых электронных сред в образовании спровоцирован в первую очередь широким диапазоном целей, которые можно достичь, используя данные инструменты, доступные каждому студенту.

Виртуальная обучающая среда MOODLE является открытой образовательной системой и позволяет создавать и использовать новые виды учебных материалов с учетом новых стратегий и целей, которые соответствуют требованиям новых государственных стандартов. Эта система активно используется преподавателями иностранных языков Дагестанского государственного университета с 2012 г. Наибольший интерес вызывает контент курсов для студентов неязыковых специальностей, так как эти дистанционные курсы служат средой интегрированного обучения: студенты работают со специализированной профессионально-ориентированной литературой и материалами глобальной сети на иностранном языке.

Опыт использования MOODLE в качестве инструмента для «комбинированного обучения» иностранным языкам (*blended learning*), когда аудиторные занятия под руководством преподавателя и самостоятельная работа с сетевыми ресурсами под управлением и контролем данной системы дополняют друг друга, позволяет говорить **о ряде преимуществ внедрения таких технологий в процесс обучения**. Прежде всего, это повышение *мотивации* к изучению иностранных языков. Среди молодежи очень популярны всевозможные гаджеты, благодаря которым огромное количество разнообразных обучающих игр становятся доступными. Мобильные устройства позволяют студентам чувствовать себя независимыми, такая форма образования является модной. Далее свободный доступ к *аутентичным материалам*. Рекомендуемые аудио-, видеоматериалы, текстовые документы, статьи, базы данных преподаватель может в виде гиперссылок расположить на онлайн-курсе. Материалы доступны 24 часа в сутки, студенты при этом не ограничиваются только этими ресурсами, они используют данные прочих источников. Язык всегда изучается в комплексе с экстралингвистическими фактами. И одной из задач преподавателя является обеспечить такую форму подачи учебного материала, чтобы студенты чувствовали себя частью мирового образовательного пространства, например через активность в блогосфере, практикуя коммуникацию на мировом уровне. Такой подход обеспечивает *независимость от единственного источника информации*, несмотря на то, что учебный процесс строится в привязке к определенным учебникам, студентам предоставляется возможность избежать ограниченности, используя разные источники. Обучающиеся работают с материалами разнообразных платформ и выбирают наиболее подходящий, интересный, достоверный сайт либо делают анализ данных, представленных в разных местах. В результате обучение начинает соответствовать требованиям интегрированного межпредметного образования. Виртуальная образовательная среда может стать инструментом *проблемного обучения*, самообразования. Здесь студенты являются создателями, а не просто получателями знаний. Ввиду того, что информация на курсе не представлена линеарно, пользователи развивают навыки критического мышления, выбирая те материалы, которые им интересно изучать, таким образом, происходит переход от трансляции знаний к их добыванию.

Индивидуальный подход к обучению реализуется благодаря дифференциации учебного процесса. Курсы созданы в строгом соответствии с рабочими программами дисциплин, и учебная деятельность обучающихся строится на основе модульной формы распределения учебной информации. Помимо выделения обязательных, элективных и контрольно-оценочных модулей, внутри каждого модуля представлены материалы для разных уровней подготовки. Каждый студент работает в своем собственном темпе.

Обучающие платформы предлагают разные способы мониторинга деятельности студентов на сайте. Кроме того, студенты сами могут отследить успешность своего обучения через накопление данных в *«языковом портфеле»*. Обучающие инструменты, представленные на платформе, могут способствовать улучшению языковых навыков студентов, положительно воздействуя на отношение к учебе. Некоторые ресурсы подталкивают обучающихся к построению собственной траектории обучения, что способствует возникновению чувства уверенности в собственных силах и независимости.

Определение целей и задач модулей и дисциплины, взаимодействие преподавателя и студентов, студентов друг с другом происходит через обсуждение в форумах. Такой подход нарушает линеарное следование плану, каждый из участников учебного процесса вносит свои коррективы. Принцип *«обучение во взаимодействии»* осуществляется через интерактивность построения курса в целом. Живые дискуссии в Интернете обеспечивают образовательное пространство оперативной информацией и надежной обратной связью между студентами и преподавателем.

Обсуждения и заключения

В результате проведенного исследования было выявлено, что внедрение Web 2.0 технологий преобразило образовательный процесс в вузе. Эти инструменты стали одним из средств реализации проблемного обучения, они стимулируют у студентов развитие чувства ответственности за результаты собственного труда. Динамичная информационно-образовательная среда способствует активизации познавательной деятельности студентов и применению знаний иностранного языка для поиска профессионально-значимых материалов в глобальном масштабе, что в конечном итоге ведет к формированию конкурентоспособных выпускников.

Список использованных источников

1. *Сеногноева Н. А.* Информационно-образовательная среда вуза как необходимое условие реализации требований ФГОС // Кант. 2018. № 1 (26). С. 77–79.

2. *Мишаева М. В., Залевская Т. Е.* Опыт использования Moodle для организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку в вузе // Человек и образование. 2018. № 4. С. 101–104.

3. *Kern R.* Perspectives on technology in learning and teaching languages // Tesol Quarterly. 2006. № 40 (1). P. 183–210.

4. *Токтарова В. И., Федерова С. Н.* Информационно-образовательная среда вуза: интерпретационный и содержательный анализ // Вестник Марийского государственного университета. 2018. Т. 12. № 4. С. 77–88.

5. Лучшие практики электронного обучения // Материалы II методической конференции. Томск. 2016. 108 с.

6. *Suppasetseree S., Dennis N.* The use of Moodle for teaching and learning English at tertiary level in Thailand // The International Journal of the Humanities. 2010. № 8 (6). P. 29–36.

7. *Küfi E. O., Özgür B.* Web 2.0 in learning English: the student perspective // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2009. № 1. P. 326–330.

Поступила 01.07.2019;
принята 08.07.2019.

Об авторе:
Азизова Самера Магомедганиевна, доцент кафедры английского языка для гуманитарных факультетов ФГБОУ «Дагестанский государственный университет» (367000, Россия, г. Махачкала, ул. М. Гаджиева, 43-а), кандидат педагогических наук, azizova-samera@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Senognoeva N.A. Informational educational environment of the university as a necessary condition for implementation of federal state educational standard's requirements. *Kant.* 2018; 1 (26): 77–79. (In Russ.)

2. Mishaeva M.V., Zalevskaya T.E. Moodle as a language-learning tool for students' autonomous study. *Chelovek i obrazovanie* = Human and education. 2018; 4: 101–104. (In Russ.)

3. Kern R. Perspectives on technology in learning and teaching languages. *Tesol Quarterly.* 2006; 40 (1): 183–210.

4. Toktarova T.I., Federova S.N. Electronic educational environment of higher education institution: interpretative and content analysis. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta* = Vestnik of the Mari State University. 2018; 12 (4): 77–87. (In Russ.)

5. The best practice of e-learning. *Materialy II metodich. konf.* = Materials of the II methodol. conf. Tomsk. 2016. (In Russ.)

6. Suppasetseree S., Dennis N. The use of Moodle for teaching and learning English at tertiary level in Thailand. *The International Journal of the Humanities.* 2010; 8 (6): 29–36.

7. Küfi E. O., Özgür B. Web 2.0 in learning English: the student perspective. Procedia Social and Behavioral Sciences. 2009; 1: 326–330.

Submitted 01.07.2019;
revised 08.07.2019.

About the author:
Samera M. Azizova, Associate Professor, foreign languages Department for student of humanitarian faculties, Dagestan State University (43-A M. Gadjiev St., Makhachkala, 36700, Russia), Ph.D. (Pedagogy), azizova-samera@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 373(045)

Условия формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования

Е. В. Барцаева*, Н. В. Рябова*
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**ezhovkina.elena@mail.ru, ***ryabovanv@bk.ru*

Введение: в статье представлен теоретический анализ литературы по проблеме формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста. Целью исследования является разработка условий, обеспечивающих эффективное формирование указанной готовности в организациях дополнительного образования.
Материалы и методы: анализ нормативно-правовых документов, психолого-педагогической и методической литературы; изучение, анализ и обобщение опыта работы организаций дополнительного образования; систематизация и классификация результатов исследования.
Результаты исследования: разработаны условия формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования (актуализация содержания социально-бытовой направленности образовательных областей в рамках ФГОС ДО; проектирование содержания программы кружка «Социально-бытовая ориентация: шаг за шагом»; реализация этапов формирования готовности у старших дошкольников; осуществление целенаправленного взаимодействия субъектов дополнительного образования).
Обсуждение и заключения: в статье раскрыта сущность понятия «дополнительное образование», представлены его основные характеристики. Описаны условия, способствующие овладению детьми определенными личностными качествами, совокупностью знаний и умений социально-бытовой направленности, что обеспечивает формирование готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников. Практическая значимость исследования заключается в том, что реализация указанных выше условий обеспечивает познание старшими дошкольниками окружающей социальной среды и включение их в социум, а также освоение социально-бытовой деятельности и различных ее видов.

Ключевые слова: готовность к социально-бытовой ориентации, старшие дошкольники, условия, дополнительное образование, организации дополнительного образования.

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00508\19).

Conditions of readiness formation for children of senior preschool age social orientation in the organizations of additional education

E. V. Bartsaeva*, N. V. Ryabova*
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
**ezhovkina.elena@mail.ru, ***ryabovanv@bk.ru*

Introduction: the article presents a theoretical analysis of the literature on the problem of formation of readiness for social orientation of preschool age children. The aim of the study is to develop conditions that ensure the effective formation of this readiness in organizations of additional education.
Materials and Methods: analysis of legal documents, psychological, pedagogical and methodical literature; study, analysis and generalization of the experience of organizations of additional education; systematization and classification of research results.
Results: the authors have developed the conditions of formation of readiness for social and domestic orientation of children of senior preschool age in the organizations of additional education (update the content of the social orientation of the educational regions in the framework of the FSES AE; design of the program contents of the circle «Of Social orientation: step by step»; the implementation of steps of formation of readiness of senior preschool children; implementation of the purposeful interaction of subjects of additional education).
Discussion and Conclusions: the article reveals the essence of the concept of «additional education», presents the main features of additional education. The article describes the conditions for the effective formation of readiness for social orientation, approbation of which contributes to the mastery of children certain personal qualities, a set of elementary ideas about themselves, about the world, about the norms and rules of behavior in society, about social and household activities, elementary socio-cultural ideas; a set of General intellectual,

General labor, social and communicative skills. The practical significance of the study lies in the fact that the implementation of the above conditions ensures the knowledge of senior preschoolers of the social environment and their inclusion in society, as well as the development of social activities and its various types.

Key words: readiness for social orientation, senior preschoolers, conditions, additional education, organization of additional education.

Acknowledgements: the study was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project № 19-013-00508\19).

Введение

На современном этапе развития общества особое внимание уделяется проблеме социализации личности. Понятие «социализация» представляет совокупность процесса и результата становления и развития личности в течение всей жизни. Успешность социализации определяется ее результатом, в качестве которого выступает готовность к социально-бытовой ориентации, обеспечивающая овладение знаниями, умениями и практико-ориентированным опытом, положенными в основу формирования личностных качеств, познания социальной среды и включения в нее, а также освоения различных видов социально-бытовой деятельности.

Актуальность исследования проблемы готовности к социально-бытовой ориентации определяется требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, в котором подчеркивается необходимость «… создания условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития …»[1]. Анализ данного документа свидетельствует о том, что ребенок с раннего детства должен стремиться адаптироваться к происходящим изменениям в социуме и активно участвовать в его жизни, вести взаимодействие с окружающим миром, ориентироваться в новых условиях жизнедеятельности. С этой целью у него необходимо формировать такие качества, которые позволили бы ему социализироваться в обществе, быть успешным во всех сферах деятельности. Особое внимание следует уделять включению ребенка в социально-бытовую среду и овладению социально-бытовой деятельностью.

Обзор литературы

Опираясь на работы Н. В. Рябовой и Т. А. Парфеновой [1; 2], а также на особенности детей старшего дошкольного возраста, мы определяем готовность к социально-бытовой ориентации как интегративную характеристику, проявляющуюся в активном взаимодействии человека с окружающей средой, в овладении элементарными знаниями и умениями, позволяющими успешно включиться в эту среду и овладевать социально-бытовой деятельностью [3].

В нашем исследовании интерес представляет дополнительное образование, в рамках которого у старших дошкольников происходит формирование готовности к социально-бытовой ориентации.

В настоящее время вопросами содержательного и организационного характера дополнительного образования детей занимаются такие исследователи, как А. К. Бруднов [4], В. П. Голованов [5] и др.; теоретическими основаниями дополнительного образования детей – Л. Н. Буйлова [6], З. А. Каргина [7] и др.; проблемами методического сопровождения в организациях дополнительного образования детей – Л. Г. Логинова [8] и др. Отдельные характеристики дополнительного образования исследованы в работах Е. Б. Евладовой и Л. А. Николаевой [9], А. В. Золотаревой [10], З. А. Каргиной [7]. По мнению О. Е. Лебедева, дополнительное образование выступает как один из основных социальных институтов, наиболее успешно обеспечивающих воспитательный процесс и развитие индивидуальных способностей детей, отличающийся от общеобразовательных организаций предоставлением обучающимся права выбора того или иного вида деятельности, а также уровня сложности образовательной программы дополнительного образования и темпа ее освоения в избранной сфере познания [11]; с точки зрения Е. Н. Никотиной – как условие, необходимое для личностного развития ребенка в условиях непрерывного образования [12].

Анализ работ исследователей (Л. Н. Буйлова [6], В. П. Голованов [5], Е. Б. Евладова [9], Л. Г. Логинова [8]) позволяет выделить следующие особенности дополнительного образования: мотивация развития личности; практическая направленность; создание ситуации успеха для каждого ребенка; личностная ориентация образования; расширение культурного пространства самореализации личности, стимуляция ее к творчеству; добровольность получения этого вида образования детьми; формирование гуманисти-

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html (дата обращения: 25.05.2019).

ческих ценностных ориентаций; учет индивидуальных интересов, способностей и уровня подготовленности детей; разнообразие содержания, форм и методов образования; свободный выбор ребенком видов и сфер деятельности; творческая и доброжелательная атмосфера; единство обучения, воспитания, развития; осуществление в сфере свободного времени детей.

Таким образом, дополнительное образование не регламентируется стандартами, его содержание определяется социальным заказом детей, родителей, других социальных институтов. Оно расширяет пространство развития ребенка. Здесь дети получат новые возможности для реализации личностных качеств, которые могут быть не востребованы основным образованием. В дополнительном образовании детям предоставляется возможность выбора формы и содержания занятий. В результате создается комфортная психологическая среда, которая оказывает позитивное влияние на развитие личности ребенка.

В нашем исследовании интерес представляют условия, способствующие эффективному формированию готовности к социально-бытовой ориентации. В словаре С. И. Ожегова термин «условие» – это «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; обстановка, в которой что-нибудь происходит … »[2]; в философском энциклопедическом словаре – это «… то, от чего зависит нечто другое …»[3]. Анализ работ А. С. Белкина, Л. П. Качаловой, Е. В. Коротаевой позволяет определить условия в виде факторов, обстоятельств, а также совокупности определенных мер, которые влияют на эффективность функционирования педагогической системы. Согласно В. М. Полонскому, данный термин рассматривается как совокупность воздействий (переменных, природных, социальных, внешних и внутренних), влияющих на развитие человека, формирование личности [13]. Нами условия определяются как определенная совокупность мер образовательного процесса, которая направлена на достижение детьми старшего дошкольного возраста высокого уровня сформированности готовности к социально-бытовой ориентации.

Материалы и методы

В нашем исследовании использовались следующие теоретические методы: анализ нормативно-правовых документов и научных источников по интересующей проблеме; изучение, анализ и обобщение опыта работы организаций дополнительного образования; систематизация и классификация результатов исследования. В процессе проведенного анализа психолого-педагогической литературы дана характеристика современного понимания термина «дополнительное образование», раскрыты условия формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования.

Результаты исследования

В результате проведенного исследования нами разработаны следующие условия формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования: а) актуализация содержания социально-бытовой направленности образовательных областей в рамках ФГОС ДО; б) проектирование содержания программы «Социально-бытовая ориентация»; в) реализация этапов формирования готовности у старших дошкольников; г) осуществление целенаправленного взаимодействия субъектов дополнительного образования.

Первое педагогическое условие направлено на актуализацию содержания социально-бытовой направленности образовательных областей в рамках ФГОС ДО. Анализ примерной региональной программы предшкольного образования (авт.-сост. Н. В. Винокурова, С. И. Васенина, С. Л. Уланова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – 113 с.) [14] позволяет выделить следующие основные направления развития детей предшкольного возраста: познавательно-речевое; социально-личностное; физическое; художественно-эстетическое; региональный компонент. Содержание направления познавательно-речевое развитие нацелено на формирование у ребенка необходимых знаний, понимание им самого себя и др. Оно реализует образовательные области подготовки детей предшкольного возраста через следующие виды организованной деятельности: области «Познание», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы». В процессе осуществления социально-личностного развития у детей воспитывается внимательное отношение к окружающим им людям, нравственные и моральные нормы и правила поведения. Включает следующие области: «Безопасность», «Социализация», «Труд». Содержание направления физическое развитие включает в себя реализацию задач физического, эмоционального и психологического благополучия детей. Реализует следующие образовательные области: «Физическая культура», «Здоровье». Содержание направления художественно-эстетическое развитие направлено на формирование графомоторных функций у ребенка, графической деятельности, развитие воображения, освоение средств худо-

---

[2] *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М. : Азбуковник, 1999. С. 839.

[3] Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев. М. : Сов. энциклопедия, 1983. С. 707.

жественной выразительности. Реализует образовательные области подготовки детей предшкольного возраста через следующие виды организованной деятельности: области «Художественное творчество», «Музыка». Региональный компонент направлен на расширение кругозора ребенка о животном и растительном мире на примере РМ; о культуре, музыкальном и изобразительном искусстве мордвы, богатства и меткости языка (на основе мордовских потешек, песенок, сказок, примет). Итак, анализ образовательных областей дал основание сделать вывод, что в них представлено содержание материала социально-бытового характера, который позволяет сделать акцент детей старшего дошкольного возраста на явлениях социума, природы и др. Таким образом, реализация первого условия предусматривает актуализацию содержания социально-бытовой направленности, это позволит формировать у детей старшего дошкольного возраста интерес к социально-бытовой деятельности, обогащать элементарные представления об окружающем их мире, что в свою очередь способствует последующему включению в социум и освоению различных видов социально-бытовой деятельности.

Второе педагогическое условие – проектирование содержания программы «Социально-бытовая ориентация: шаг за шагом», реализуемой в рамках кружковой деятельности. Программа предназначена для старших дошкольников. Ее целью является развитие интереса, любознательности и мотивации детей к социально-бытовой деятельности через последовательное, поэтапное овладение элементарными социально-бытовыми знаниями и умениями, расширение опыта указанной деятельности, познание окружающей социально-бытвой среды и включение в нее. В качестве основных задач выделим следующие: сформировать у детей личностные качества, которые позволяют успешно адаптироваться в обществе; сформировать элементарные представления и умения, которые позволяют им включаться в окружающую социально-бытовую среду; способствовать овладению практико-ориентированной деятельностью социально-бытового характера.

Программа «Социально-бытовая ориентация: шаг за шагом» включает в себя три модуля: «Морально-нравственная ориентация», «Познавательно-исследовательская ориентация», «Опытно-экспериментальная ориентация». Все темы программы взаимосвязаны и делают акцент на то, чтобы происходило усвоение детьми элементарных социально-бытовых представлений, социальных норм и образцов поведения за счет активной деятельности старших дошкольников и включения их в социально-бытовую среду. На занятиях, представленных в программе, были использованы такие игровые технологии, как технология моделирования реальных ситуаций, технология сюжетно-ролевой игры и технология подвижной игры. На каждом занятии используется сочетание указанных выше игровых технологий, и в связи с этим достигается большая эффективность в процессе формирования межличностных отношений и в целом в процессе формирования готовности к социально-бытовой ориентации. Таким образом, разработанная нами программа позволит обогатить образовательный процесс в рамках указанных выше областей и организовать эффективную работу по формированию интересующей нас готовности старших дошкольников.

Третье педагогическое условие – реализация этапов формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей в дополнительном образовании. Нами выделены следующие последовательно реализующиеся и взаимосвязанные этапы: от формирования у детей мотивов, интересов, любознательности к активизации имеющихся у них элементарных социально-бытовых представлений; к формированию элементарных социально-бытовых знаний и умений; к применению социально-бытовых знаний и умений в различных видах деятельности, в том числе – социально-бытовой; до расширения опыта указанной деятельности.

Четвертое педагогическое условие – осуществление целенаправленного взаимодействия субъектов дополнительного образования, в качестве которых выступают дети, педагоги дополнительного образования, узкие специалисты (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, социальный педагог), родители. Данное условие предполагает тесное сотрудничество педагога дополнительного образования, узких специалистов и родителей на этапах формирования интересующей нас готовности детей старшего дошкольного возраста. Реализация целенаправленного взаимодействия планируется через использование следующих форм: беседы, семинары, круглый стол, моделирование, консультации, групповые дискуссии, мастер-классы.

Обсуждение и заключения

Таким образом, апробация разработанных нами условий формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования (актуализация содержания социально-бытовой направленности образовательных областей в рамках ФГОС ДО; проектирование содержания программы «Социально-бытовая ориентация»; реализация этапов формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей в дополнительном образова-

нии; осуществление целенаправленного взаимодействия субъектов дополнительного образования) способствует овладению определенными личностными качествами (нравственные качества, инициативность, самостоятельность, ответственность, решительность, целеустремленность), совокупностью элементарных представлений о себе, об окружающем мире, о нормах и правилах поведения в социуме, о социально-бытовой деятельности, элементарных социокультурных представлений; совокупностью общеинтеллектуальных, общетрудовых, социально-бытовых, коммуникативных умений. Это в свою очередь обеспечивает познание старшими дошкольниками окружающей социальной среды и включению их в социум, а также освоению социально-бытовой деятельности и различных ее видов.

Список использованных источников

1. *Ryabova N. V., Parfyonova T. A.* Study of personal and social adjustment ability of the disabled pupils // International Education Studies. 2015. Vol. 8. No. 5. Pp. 213–221. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060914.pdf (дата обращения: 25.05.2019).
2. *Парфенова Т. А., Рябова Н. В.* Диагностика сформированности личностного компонента готовности к социально-бытовой ориентации учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 1. С. 61–67.
3. *Barcaeva E. V., Ryabova N. V., Zolotkova E. V.* Scientific and Methodological Basics of Formation of Preschoolers' Readiness for Social and Personal Orientation // International Journal of Engineering & Technology. 2018. Vol. 7. No. 4.38. Pp. 54–59. URL: https://www.sciencepubco.com/index.php/ijet/article/view/24320 (дата обращения: 25.05.2019).
4. *Бруднов А. К.* Неформальное и непрерывное. О развитии дополнительного образования детей // Директор школы. 1995. № 2. С. 56–59.
5. *Голованов В. П.* Методика и технология работы педагога дополнительного образования. М. : Владос, 2004. 252 с.
6. *Буйлова Л. Н.* Современные подходы к разработке дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ // Молодой ученый. 2015. № 15. С. 567–572.
7. *Каргина З. А.* Современные методологические подходы в сфере дополнительного образования детей // Вестник ТГПУ. 2011. № 1 (103). С. 5–11.
8. *Логинова Л. Г.* Методология управления качеством дополнительного образования детей. М. : АПКиПРО, 2003. 132 с.
9. *Евладова Е. Б., Николаева Л. А.* Дополнительное образование: содержание и перспективы развития // Педагогика. 1995. № 5. С. 39–44.
10. *Золотарева А. В.* Модели взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования // Образование личности. 2014. № 3. С. 18–26.
11. Дополнительное образование детей / под ред. О. Е. Лебедева. М. : Владос, 2000. 256 с.
12. *Никотина Е. Н.* Роль дополнительного образования детей в современном обществе // Проблемы современного образования : материалы междунар. науч.-практ. конф., 5–6 сентября 2010 г. : Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera-CZ s.r.o., 2010. № 5. С. 77–85.
13. *Полонский В. М.* Словарь по образованию и педагогике. М. : Высш. шк., 2004. 512 с.
14. Примерная региональная программа предшкольного образования / авт.-сост. Н. В. Винокурова, С. И. Васенина, С. Л. Уланова ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2012. 113 с.

Поступила 04.06.2019;
принята к публикации 08.06.2019.

Об авторах:

Барцаева Елена Васильевна, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13), ezhovkina.elena@mail.ru

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, dimsh@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Барцаева Елена Васильевна – сбор литературных данных, подготовка текста статьи, компьютерная работа с текстом.

Рябова Наталья Владимировна – научное руководство, определение замысла и методологии статьи, критический анализ и доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Ryabova N.V., Parfyonova T.A. Study of personal and social adjustment ability of the disabled pupils. *International Education Studies.* 2015; 8 (5): 213–221. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060914.pdf (accessed 25.05.2019).
2. Parfenova T.A., Ryabova N.V. Diagnosis of formation of the personal component of readiness for social orientation of students with disabilities. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2013; 1: 61–67. (In Russ.)

3. Bartsaeva E.V., Ryabova N.V., Zolotkova E.V. Scientific and Methodological Basics of Formation of Preschoolers' Readiness for Social and Personal Orientation. *International Journal of Engineering & Technology.* 2018; 7 (4.38): 54–59. Available at: https://www.science-pubco.com/index.php/ijet/article/view/24320 (accessed 25.05.2019).

4. Brudnov A.K. Informal and continuous. On the development of additional education of children. *Direktor shkoly* = Director of the school. 1995; 2: 56–59. (In Russ.)

5. Golovanov V.P. Methods and technology of the teacher of additional education. Moscow, 2004. 252 p. (In Russ.)

6. Buylova L.N. Modern approaches to the development of additional General educational programs. *Molodoj uchenyj* = Young scientist. 2015; 15: 567–572. (In Russ.)

7. Kargina Z.A. Modern methodological approaches in the field of additional education of children. *Vestnik TGPU* = Vestnik TSPU. 2011; 1 (103): 5–11. (In Russ.)

8. Loginova L.G. Methodology of quality management of additional education of children. Moscow, 2003. 132 p. (In Russ.)

9. Evladova E.B., Nikolaeva L.A. Additional education: content and prospects of development. *Pedagogika* = Pedagogics. 1995; 5: 39–44. (In Russ.)

10. Zolotareva A.V. Model of interaction of General, further and professional. *Obrazovanie lichnosti* = Education of the individual. 2014; 3: 18–26. (In Russ.)

11. Additional education of children / ed. O.E. Lebedev. Moscow, 2000. 256 p. (In Russ.)

12. Nikotina E.N. The role of additional education of children in modern society. *Problemy sovremennogo obrazovaniya: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 5–6 sentyabrya 2010 g.* = Problems of modern education: proceedings of the international scientific and practical conference, 5–6 September 2010: Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera-CZ s.r.o., 2010; 5: 77–85. (In Russ.)

13. Polonsky V.M. Dictionary of education and pedagogy. Moscow, 2004. 512 p. (In Russ.)

14. Approximate regional program of pre-school education / ed.-comp. N.V. Vinokurova, S.I. Vasenina, S.L. Ulanova. Saransk, 2012. 113 p. (In Russ.)

Submitted 04.06.2019;
revised 08.06.2019.

About the authors:

Elena V. Bartsaeva, Senior lecturer, Department of special pedagogy and medical bases of speech, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), ezhovkina.elena@mail.ru

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), dimsh@mail.ru

Contribution of the authors:

Elena V. Bartsaeva – the collection of literature data, drafting of article, computer text processing.

Natalia V. Ryabova – scientific management, the definition of the concept and methodology of the article, critical review and revision of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378(045)

Практико-ориентированная подготовка педагога к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося

И. Б. Буянова*, С. Н. Горшенина, И. А. Неясова, Л. А. Серикова
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**ibbuyanova@yandex.ru*

Введение: в статье рассматривается проблема подготовки будущих педагогов к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося. Целью исследования является выявление возможностей дополнительной профессиональной программы повышения квалификации как средства практико-ориентированной подготовки педагогов к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося.

Материалы и методы: в исследовании использовались теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы, систематизация материала по проблеме подготовки будущего педагога к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося, прогнозирование, сравнение, проектирование.

Результаты исследования: использование возможностей дополнительной профессиональной программы повышения квалификации как средства практико-ориентированной подготовки будущих педагогов позволяет обеспечить погружение студентов в профессиональную среду через проектирование индивидуального образовательного маршрута различных категорий обучающихся. В статье представлена авторская разработка дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Успех каждого ребенка: проектирование индивидуального образовательного маршрута» и результаты ее реализации.
Обсуждение и заключения: успешная подготовка будущих педагогов к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося возможна при реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации, способствующей становлению практико-ориентированной профессиональной деятельности студентов и стимулирующей их педагогическое творчество.

Ключевые слова: будущий педагог, практико-ориентированная подготовка, повышение квалификации, индивидуальный образовательный маршрут.

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

Practice-oriented training of a teacher for the design of individual educational route of the student

I. B. Buyanova*, S. N. Gorshenina, I. A. Neyasova, L. A. Serikova
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
**ibbuyanova@yandex.ru*

Introduction: the article considers the problem of training of future teachers for design of an individual educational route of the student. A research objective is identification of opportunities of the additional professional program of professional development as means of the practice-focused training of teachers for design of an individual educational route of the student.
Materials and Methods: the study used theoretical methods: analysis of psychological and pedagogical literature, systematization of the material on the problem of training future teachers to design individual educational route of the student, forecasting, comparison, design.
Results: using the possibilities of an additional professional continuing education program as a means of practice-oriented training of future teachers allows students to immerse themselves in the professional environment through the design of an individual educational route for various categories of students. The article presents the author's development of an additional professional continuing education program "Every Child's Success: Designing an Individual Educational Route" and the results of its implementation.
Discussion and Conclusions: Successful training of future teachers for designing an individual educational route for a student is possible with the implementation of an additional professional training program that promotes the formation of practice-oriented professional activities of students and stimulates their pedagogical creativity.

Key words: future teacher, practice-oriented training, professional development, individual educational route.

Acknowledgements: the study was supported by the Russian Foundation for Basic Research (Project No. 18-013-01084).

Введение

В современной социокультурной ситуации значительного успеха в жизни достигают люди, которые умеют планировать и реализовывать свое личное и профессиональное развитие, свой карьерный рост, процесс своего физического, нравственного, эмоционального, духовного самосовершенствования. Это актуализирует необходимость подготовки педагогов в аспекте разработки индивидуальных образовательных маршрутов, создания в открытом образовательном пространстве соответствующих условий и мотивации детей на их реализацию.

Проблема индивидуализации образования в целом и вопрос об индивидуальных образовательных траекториях образования рассматривается на двух уровнях – узкопредметном как разработка вариативного компонента учебного плана и на уровне образовательной организации в целом. Проблема подготовки педагога к проектированию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся отражена и в требова-

ниях профессионального стандарта Педагог. В контексте обобщенной трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» трудовой функции «Развивающая деятельность» указывается необходимость владения умением «разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся», трудовым действием «разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка»[1]. Исходя из этого, приоритетной задачей высшего педагогического образования является овладение проектировочной компетенцией, что обеспечивает формирование готовности осуществлять проектирование индивидуального образовательного маршрута обучающегося; создавать условия для реализации в будущей профессиональной деятельности дифференцированного подхода к обучающимся в образовательном процессе; развивать умения по созданию ситуаций успеха для каждого ребенка, эффективно работать над развитием их интересов, способностей, создавать условия для успешной социализации [1].

Целью статьи является определение возможностей дополнительной профессиональной программы повышения квалификации в практико-ориентированной подготовке педагогов к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося.

Обзор литературы

В современных исследованиях актуализируются вопросы практико-ориентированной подготовки педагогов (Н. В. Кузнецова, С. В. Маслова, О. И. Чиранова [2]), определяется специфика практико-ориентированной подготовки студентов в контексте требований профессионального стандарта педагога (И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина, И. А. Неясова, Л. А. Серикова, Т. И. Шукшина [3; 4]), рассматриваются методологические аспекты индивидуализации образования (Е. А. Александрова, В. Д. Колдаев, Т. В. Неженская), определяются условия разработки оптимальных индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся различных уровней образования (Т. В. Пожидаева [5]), разрабатываются технологические аспекты проектирования индивидуальных образовательных маршрутов (Н. С. Додонова, И. Ю. Исаева, С. А. Котова, Г. Е. Муравьева, И. Г. Харисова, В. В. Цветков, А. А. Шерстнева), рассматриваются вопросы подготовки педагогов к проектированию и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся (С. Н. Горшенина, Н. А. Маринкина [6] и др.). Анализ литературы подтверждает актуальность и значимость проблемы подготовки педагога к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося.

Материалы и методы

В процессе исследования проведен анализ педагогической литературы и педагогического опыта на предмет определения возможностей дополнительной профессиональной программы повышения квалификации в подготовке педагога к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося.

Экспериментальной базой исследования выступил Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева.

Исследование осуществлялось на основе применения теоретических (анализ психолого-педагогической литературы, синтез, обобщение, систематизация материала по проблеме подготовки будущего педагога к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося, прогнозирование, сравнение, проектирование) методов исследования.

Результаты исследования

В соответствии с федеральным проектом «Успех каждого ребенка» в рамках реализации национального проекта «Образование» авторским коллективом разработана и реализована дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Успех каждого ребенка: проектирование индивидуального образовательного маршрута». Общая трудоемкость программы составляет 108 часов.

Основной целью дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Успех каждого ребенка: проектирование индивидуального образовательного маршрута» является совершенствование компетенций по проектированию, реализации и педагогическому сопровождению индивидуальных образовательных маршрутов детей, оказанию помощи обучающимся в осознанном выборе стратегии образования, распределению и оценке имеющихся у ребенка ресурсов для реализации поставленных образовательных и жизненных целей.

Освоение данной программы обеспечивает совершенствование следующих компетенций педагогов:

[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).

– готовность использовать методики и технологии воспитания и обучения с учетом личностных, возрастных и индивидуальных особенностей, особых образовательных потребностей обучающихся;

– готовность к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных организациях, педагогическому сопровождению индивидуальных образовательных маршрутов.

Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации направлена на решение следующих задач:

– ознакомление с теоретико-методологическими основами проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов;

– освоение технологии проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута обучающихся;

– овладение технологией педагогического сопровождения реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Содержательный компонент программы выстроен по модульному принципу, который «позволяет проводить различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие индивидуализацию образовательного процесса»[2] [7].

Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации включает два модуля, каждый из которых предполагает освоение теоретического материала, формирование умений, способов деятельности и практического опыта.

Первый модуль «Теоретические основы проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов» ориентирован на рассмотрение проблемы индивидуализации образования в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, теоретических основ проектирования и педагогического сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов с целью оказания помощи обучающимся в определении личной образовательной стратегии на разных уровнях образования и эффективного использования ресурсов в продуктивном достижении образовательных и жизненных целей.

Второй модуль «Педагогическое сопровождение реализации индивидуальных образовательных маршрутов» способствует углублению познаний педагогов в вопросах проектирования, реализации индивидуального образовательного маршрута с учетом возрастных, психофизиологических особенностей и специфики развития обучающегося. Данный модуль ориентирован на формирование умений в области овладения технологией педагогического сопровождения реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся с низкой мотивацией и трудностями в обучении.

Освоение программы предполагает самостоятельное выполнение слушателями следующих учебных заданий:

– знакомство с нормативно-правовой базой проектирования индивидуальных образовательных маршрутов;

– разработка требований к педагогу при реализации индивидуализации образования в образовательной организации;

– проведение диагностики интересов и способностей обучающегося с целью последующего проектирования индивидуального образовательного маршрута на основе полученных результатов;

– разработка рекомендаций родителям по реализации индивидуального образовательного маршрута ребенком;

– изучение особенностей взаимодействия субъектов образовательных отношений по проектированию индивидуального образовательного маршрута;

– рассмотрение функциональных обязанностей различных специалистов в области проектирования индивидуальных образовательных маршрутов;

– разработка интеллект-карты для проектирования обучающимися индивидуального рабочего листа на уроке;

– проектирование технологической карты урока с использованием индивидуальных образовательных маршрутов;

– знакомство с деятельностью организаций дополнительного образования детей, с особенностями реализации модели мобильных детских технопарков «Кванториум» с целью проектирования элементов профильных индивидуальных образовательных маршрутов;

– разработка рекомендаций к проведению индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий с детьми с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации индивидуальных образовательных маршрутов;

[2] *Горшенина С. Н.* Дополнительная профессиональная программа как средство подготовки будущего педагога к деятельности в поликультурной образовательной среде // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 134. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=14477 (дата обращения: 14.06.2019).

– разработка маршрутной карты самостоятельной работы на уроке для обучающегося с трудностями в обучении.

Завершение дополнительной профессиональной программы повышения квалификации представлено итоговой аттестацией, предполагающей защиту проекта индивидуального образовательного маршрута обучающегося на выбор слушателя (обучающегося с низкой мотивацией, одаренного школьника, обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося с трудностями в обучении).

В результате освоения дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Успех каждого ребенка: проектирование индивидуального образовательного маршрута» слушатели овладеют знаниями:

– нормативно-правовых документов, регламентирующих проектирование и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов;

– закономерностей возрастного развития, стадий и кризисов развития и социализации личности;

– индикаторов индивидуальных особенностей траекторий личностного развития, возможных девиаций;

– способов и методов педагогической диагностики индивидуальных особенностей субъектов образовательных отношений;

– психофизиологических особенностей детей с особыми образовательными потребностями.

Программа ориентирована на формирование следующих умений:

– проводить диагностику субъектов образовательных отношений при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов;

– использовать образовательные события при проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута для удовлетворения образовательного запроса;

– использовать, апробировать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся с низкой мотивацией и трудностями в обучении.

Освоение дополнительной профессиональной программы повышения квалификации позволит овладеть следующими способами деятельности:

– проектировать индивидуальный образовательный маршрут с учетом возрастных, психофизиологических особенностей и специфики личностного развития обучающегося;

– осуществлять педагогическое сопровождение реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Оценка готовности будущего педагога к проектированию, реализации и педагогическому сопровождению индивидуальных образовательных маршрутов детей осуществлялась в ходе установления соответствия критериев сформированности совершенствуемых компетенций планируемым результатам.

В ходе итоговой аттестации в форме защиты проекта индивидуального образовательного маршрута различных категорий обучающихся 90 % слушателей продемонстрировали знание принципов, этапов проектирования образовательной среды, индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, форм и методов контроля качества образования; умение осуществлять помощь в педагогическом проектировании образовательной среды, осуществлять помощь в педагогическом проектировании индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, проектировать формы и методы контроля качества образования; владение системой технологий педагогического проектирования образовательной среды, системой технологий педагогического проектирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, системой технологий педагогического проектирования форм и методов контроля качества образования.

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Практико-ориентированная подготовка будущих педагогов в условиях вуза должна быть ориентирована на формирование профессиональных компетенций, позволяющих осуществлять проектирование, реализацию и педагогическое сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, оказывать им помощь в осознанном выборе стратегии образования, распределять и оценивать имеющиеся ресурсы для реализации поставленных образовательных и жизненных целей.

2. Готовность будущего педагога к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося представляет собой интегративное профессионально-личностное образование, характеризующееся наличием установки на осуществление профессиональной деятельности с учетом личностных, возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, совокупности знаний об индивидуализации образования, способности проектировать и реализовать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся, осуществлять педаго-

гическое сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

3. Одним из средств подготовки педагога к проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося, способствующих становлению практико-ориентированной профессиональной деятельности студентов и стимулирующей их педагогическое творчество, является дополнительная профессиональная программа повышения квалификации. Данная форма профессиональной подготовки, тесно связанная с освоением основной профессиональной образовательной программы, способствует созданию условий для выхода за пределы требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего педагогического образования и совершенствования проектировочных компетенций будущих педагогов.

4. Тщательный отбор содержания образования и педагогически целесообразное композиционное построение дополнительной профессиональной программы повышения квалификации обеспечивают достижение максимально возможного уровня готовности будущих педагогов к проектированию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, создают условия для совершенствования профессиональных компетенций и способствуют формированию устойчивой положительной мотивации к профессиональной деятельности педагогического работника.

Список использованных источников

1. *Липатова В. М., Митрохина С. В., Романов В. А., Шерстнева А. А.* Проектирование индивидуального образовательного маршрута обучающихся: педагогический аспект : монография. Тула : ООО Тульское производственное полиграфическое объединение, 2017. 192 с.

2. *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: 14.06.2019).

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

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

5. *Пожидаева Т. В.* Процесс проектирования индивидуальных образовательных маршрутов профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60–2. С. 289–292. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_36511013_19718453.pdf (дата обращения: 20.06.2019).

6. *Горшенина С. Н., Маринкина Н. А.* Подготовка учителя физической культуры к освоению технологии проектирования индивидуального образовательного маршрута детей с ограниченными возможностями здоровья // Интегративные процессы и межпредметные связи в системе образования физической культуры и спорта : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 20–21 декабря 2016 г. / под общ. ред. В. П. Губа. Москва, 2016. С. 39–43. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_27456129_13254372.pdf (дата обращения: 12.06.2019).

7. *Горшенина С. Н.* Дополнительная профессиональная программа как средство подготовки будущего педагога к деятельности в поликультурной образовательной среде // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 134–137. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=14477 (дата обращения: 14.06.2019).

Поступила 25.06.2019;
принята к публикации 14.07.2019.

Об авторах:

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

Горшенина Светлана Николаевна, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, 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, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1125-1345, 25909101@mail.ru

Серикова Лариса Александровна, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск,

ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8235-4408, larisaserikova1@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

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

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

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

Серикова Лариса Александровна – подготовка начального варианта текста; обеспечение ресурсами.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Lipatova V.M., Mitrohina S.V., Romanov V.A., Sherstneva A.A. Design of an individual educational route of students: pedagogical aspect. Tula, OOO Tula production printing association, 2017. 192 p. (In Russ.)

2. Kuznetsova N.V., Maslova S.V., Chiranova O.I. Practice-oriented approach in the training of primary school teachers. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2016; 4: 77–82.Available at: https://elibrary.ru/full_text.asp?id=27700971 (accessed 14.06.2019).

3. Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N. Practice-oriented training of Masters in terms of the networking of educational organization. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2015; 2 (22): 79–84. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23935788_39051644.pdf (accessed 21.06.2019). (In Russ.)

4. Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N., Neyasova I.A. Pedagogical conditions of practice-oriented training of Masters of pedagogical education. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of the Chelyabinsk state pedagogical University. 2017; 10: 102–108. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23935788_39051644.pdf. (accessed 20.06.2019). (In Russ.)

5. Pozhidaeva T.V. Designing process of individual educational routes of vocational training of future teachers of primary education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of modern pedagogical education. 2018; 60–2: 289–292. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_36511013_19718453.pdf (accessed 24.06.2019). (In Russ.)

6. Gorshenina S.N., Marinkina N.A. Training of a physical education teacher for mastering the technology of designing an individual educational route for children with disabilities. *Integrativnye process i mezhpredmetnye svyazi v sisteme obrazovaniya fizicheskoj kul'tury i sporta: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 20–21 dekabrya 2016 g.* = Integrative processes and intersubject communications in an education system of physical culture and sport: materials of the International scientific and practical conference, on December 20–21, 2016. Moscow, 2016. P. 39–43. Available at:https://elibrary.ru/download/elibrary_27456129_13254372.pdf (accessed 12.05.2019). (In Russ.)

7. Gorshenina S.N. The additional professional program as a means to training of the future teacher to the activity in a multicultural educational environment. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2014; 4: 134–137. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=14477 (accessed 14.06.2019). (In Russ.)

Submitted 25.06.2019; revised 14.07.2019.

About the authors:

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

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

Irina A. Neyasova, Associate Professor, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical Institute (11 AStudencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1125-1345, 25909101@mail.ru

Larisa A. Serikova, Associate Professor, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8235-4408, larisaserikova1@yandex.ru

Contribution of the authors:

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

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

Irina A. Neyasova – theoretical analysis of literature on the problem of research; resources provision; carrying out research.

Larisa A. Serikova – preparation of the initial version of the text; resources provision.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378

Формирование познавательного интереса младших школьников в процессе организации предметной недели по математике

О. В. Гаврилина
ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь, Россия
yaltaolya6@rambler.ru

Введение: в статье обозначена актуальность формирования у младших школьников познавательного интереса. В качестве исследуемой формы выбрана предметная неделя, поскольку одной из ее задач является повышение уровня познавательного интереса.
Материалы и методы: исследование проводилось на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме.
Результаты исследования: теоретически обоснована и практически подтверждена возможность использования во внеурочной деятельности предметных недель по математике для повышения у младших школьников познавательного интереса.
Обсуждение и заключения: предметные недели по математике позволяют повышать познавательный интерес независимо от успеваемости, таланта, способностей младших школьников, так как здесь необходима групповая работа, разносторонние знания и навыки. Они вводятся в учебно-воспитательный процесс школы не только с целью повышения интереса к предмету, но и для привлечения к творческой деятельности учащихся всего класса.

Ключевые слова: математика, начальная школа, интерес, познавательный интерес, уровни, внеурочная деятельность, школьники.

Благодарности: автор выражает благодарность анонимному рецензенту.

Formation of cognitive interest of younger students in the process of organizing the subject week in mathematics

O. V. Gavrilina
Crimean engineering-pedagogical University, Simferopol, Russia
yaltaolya6@rambler.ru

Introduction: the article outlines the relevance of the formation of cognitive interest in younger students. The subject week was chosen as the studied form, since one of its tasks is to increase the level of cognitive interest.
Materials and Methods: the study was conducted on the basis of the analysis of psychological, pedagogical and methodical literature on the studied problem.
Results: theoretically justified and practically confirmed the possibility of using in extracurricular activities of subject weeks in mathematics to increase the younger students cognitive interest.
Discussion and Conclusions: subject weeks in mathematics will increase cognitive interest, regardless of academic performance, talent, abilities of younger students, as there is a need for group work, diverse knowledge and skills. They are introduced into the educational process of the school not only to increase interest in the subject, but also to attract students to the creative activity of the whole class.

Key words: mathematics, primary school, interest, cognitive interest, levels, extracurricular activities, students.

Acknowledgments: the author is grateful to the anonymous reviewer.

Введение

В обстоятельствах модернизации образования основным направлением развития школы считается увеличение качества образования, формирование условий с целью развития личности учащегося.

В Федеральном государственном образовательном стандарте представлен «портрет выпускника начальной школы», в котором сказано, что выпускник должен быть «любознательным, активно и заинтересованно познающим мир»[1].

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357. URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения: 01.07.2019).

Исходя из данных положений, образовательные организации должны создавать условия, которые будут этому способствовать. На сегодняшний день одним из таких условий является организация внеурочной деятельности в начальной школе. Именно она позволяет формировать и развивать интерес младшего школьника к познанию окружающего мира. Однако, как показывает существующая практика, в настоящее время в начальной школе наблюдается спад интереса к предметам, в том числе и к математике. В связи с этим возникает противоречие между предъявляемыми требованиями общества и недостаточной реализацией этих требований в практике работы начального общего образования. Отсюда появляется необходимость в поиске таких форм организации внеурочной деятельности, которые будут способствовать повышению у младших школьников уровня познавательного интереса.

На наш взгляд, целенаправленное и систематическое использование во внеурочной деятельности предметных недель по математике будет положительно влиять на повышение познавательного интереса младших школьников к данному предмету. Интерес предполагает непростое, ценное становление личности, отражающее избирательную позицию к чему-либо; определенную направленность личности; условие познавательной деятельности; эмоционально окрашенное отношение к объектам и/или явлениям действительности.

Обзор литературы

По мнению В. В. Шаповалова, познавательный интерес – главный фактор развития познавательной активности младших школьников. Тем самым исследователь подтверждает предпозицию познавательного интереса школьника по отношению к активной деятельности по ликвидации пробелов базовой программы и углублению знаний по предмету [1].

Определим уровни развития познавательного интереса:

– *начальный* (школьники с данным уровнем характеризуются ситуативной активностью на уроках, часто отвлекаются, предпочитают решать репродуктивные задания и т. д.);

– *средний* (школьники с данным уровнем характеризуются включением в поисковый характер деятельности, их самостоятельность зависит от внешних стимулов, носит эпизодический характер);

– *высокий* (школьники с данным уровнем характеризуются активным участием в учебной деятельности более трудного характера, отличаются самостоятельностью, предпочитают решать продуктивные задачи).

Таким образом, познавательный интерес – одна из разновидностей общего интереса; сложное отношение человека к явлениям окружающей действительности, в котором сформулирована его направленность к всестороннему, глубокому исследованию их существенных качеств.

В настоящее время ученые отмечают, что круг познавательных интересов младших школьников существенно изменился. Это, вероятно, является следствием происходящих изменений в обществе. Глубокий интерес возникает и развивается не сразу, для этого необходимо не подбирать кратковременные средства воздействия, а проводить целенаправленную работу в учебной и во внеурочной деятельности, которая будет побуждать и поддерживать познавательный интерес учеников к предмету. Таким образом, младший школьный возраст – это важный период, в котором происходит развитие школьной мотивации, от которой зависит уровень и содержание познавательных интересов.

Ученые неоднократно отмечали, что формирование и развитие познавательных интересов у младших школьников зависит от личности учителя, содержания учебных предметов, организации познавательной деятельности учеников.

Исследованием различных аспектов внеурочной деятельности занимаются такие ученые, как Д. В. Григорьев, П. В. Степанов, Л. В. Байбородова, Н. А. Криволапова и др.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования внеурочная деятельность рассматривается как «деятельность, которая осуществляется во внеурочное время для удовлетворения потребностей обучающихся в досуге, их участии в самоуправлении и общественно-полезной деятельности. Это активность детей, проявляемая вне уроков, обусловленная их интересами и потребностями, обеспечивающая воспитание младшего школьника»[2].

На сегодняшний день наряду с термином «внеурочная деятельность» в педагогической науке используют также термин «внеурочная работа». В Федеральном государственном образовательном стандарте данные понятия равнозначны. Мы используем дефиницию «внеурочная деятельность», что позволяет более полно раскрыть деятельностную организацию образовательного процесса на основе вариативной со-

[2] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утв. приказом Минобрнауки России от 06 октября 2009 г. № 373, в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357. URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения: 01.07.2019).

ставляющей базисного учебного (образовательного) плана.

Целью внеурочной деятельности является развитие личности школьника, его социальной компетенции (в т. ч. создание условий для проявления и развития ребенком своих интересов на основе свободного выбора).

В связи с этим внеурочная деятельность может быть организована по следующим направлениям развития личности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное. Данные направления реализуются в различных видах внеурочной деятельности, к которым относят: игровую деятельность; проблемно-ценностное общение; досуго-развлекательную деятельность; художественное творчество; социальное творчество; трудовую деятельность; спортивно-оздоровительную деятельность; туристско-краеведческую деятельность; познавательную деятельность [2].

Благодаря направлениям и видам деятельности достигаются результаты, представленные ***тремя уровнями*** достижений. *Первый уровень* (знания) – приобретение школьником социальных знаний (об общественных нормах, устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т. п.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие. *Второй уровень* (отношения) – получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом. *Третий уровень* (опыт) – приобретение обучающимся опыта самостоятельного общественного действия.

Мы согласны с Д. В. Григорьевым и П. В. Степановым, что для получения положительных результатов в развитии личности обучающихся педагоги должны придерживаться следующих принципов организации внеурочной деятельности: учет возрастных особенностей обучающихся, преемственность с технологиями учебной деятельности; сочетание индивидуальных и коллективных форм работы; опора на ценности воспитательной системы школы; включение в активную жизненную позицию; системно-деятельностная организация образовательного процесса [2]. Исходя из этого, возникает необходимость в поиске таких форм работы, которые были бы интересны не только сильным школьникам.

Анализ литературы, а также педагогического опыта позволил обобщить и сформулировать особенности организации предметных недель в начальной школе:

1. Предметные недели проводятся с учетом возрастных особенностей учащихся.

2. Содержание предметной недели должно включаться в образовательный процесс, продолжая начатую учителем работу на уроках.

3. При составлении плана проведения тематических предметных недель учитываются: ее тема, цель и задачи проведения; разнообразие форм проведения мероприятий; возможности участия в мероприятиях любого ученика класса; четкое определение даты, времени и ответственного за проведение мероприятия [3].

Материалы и методы

В качестве методологической базы были использованы логические методы анализа понятий, а также аналитико-синтетическое изучение психологической, педагогической литературы. Исследование было проведено на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Добровская школа-гимназия им. Я. М. Слонимского» (Россия, г. Симферополь).

Результаты исследования

Процесс организации предметной недели можно разделить на три стадии – подготовительную, стадию проведения, рефлексивную. Опишем их содержание.

1. Подготовительная стадия. Для подготовки и проведения предметной недели создается организационный комитет, в состав которого могут входить учащиеся (как начальной школы, так и основной), учителя начальных классов, учителя-предметники, классные руководители, родители. В период подготовки изучается дополнительная литература, определяются направления и темы предметной недели, создаются сценарии проведения мероприятий, готовится наглядно-информационный материал, проводятся репетиции (при необходимости), подбираются команды участников, разрабатываются системы оценивания конкурсов и формы поощрений и награждений.

2. Стадия проведения предметной недели. Данный этап условно можно разделить на три части: вводную, основную и заключительную.

Вводная часть – первый день предметной недели. Стандартной формой организации данного этапа является линейка открытия. Данному мероприятию необходимо уделить особое внимание, так как от этого зависит весь ход недели математики и активность учащихся в предлагаемых мероприятиях. На линейке озвучивается план проведения мероприятий. На данном этапе может начать работу и математический киоск. Проведение данной формы возможно на боль-

ших переменах, когда у учеников есть достаточно времени, чтобы решить одну-две несложных математических задачу на смекалку. При правильном решении ученик получает специальные жетоны. В конце дня жетоны сдаются организаторам, а в конце недели все, кто заработал большое количество жетонов, награждаются. Математический киоск – способ активизации познавательного интереса учащихся [5].

Основная часть. На данном этапе могут быть использованы различные формы организации предметной недели.

Конкурсы:

1. Конкурс сочинений. Целью данного конкурса является формирование у учащихся представлений о прикладном значении математики, о ее важности в жизни человека, различных областях науки и техники. Темы, которые могут быть предложены ученикам для написания сочинений: «Зачем мне нужна математика?», «Математика вокруг нас», «Нужна ли математика в современном мире?» и др.

2. Конкурсы ребусов, головоломок, кроссвордов. Их цель – развитие творческих способностей, расширение кругозора учащихся. В связи с этим обязательным условием участия в конкурсе является самостоятельное создание занимательных заданий по математике.

Занимательная задача – это та, которая вызывает непроизвольный интерес, являющийся следствием необычности сюжета, непривычной формы ее подачи. Занимательность характеризуется следующими показателями: новизна, необычность, неожиданность, несоответствие прежним представлениям. Решение таких задач вырабатывает у учащихся внутренний положительный отклик, повышает познавательный интерес [5]. Темы, которые могут быть предложены ученикам для данного конкурса: «Занимательные задачи с разнообразными сюжетами», «Задачи шутки», «Магические квадраты, ребусы, головоломки», «Задачи со спичками, домино, шашками, шахматами», «Математическая смекалка», «Математические фокусы» и др.

Для того чтобы учащиеся имели возможность отгадывать головоломки во время перемен и после уроков, необходимо перед началом недели математики оформить стенд. Ответы учащиеся опускают в специальный ящик, за правильные ответы школьники могут быть награждены призами.

3. Конкурс стенгазет. В конкурсе могут быть представлены индивидуальные, коллективные, семейные работы. Стенгазета должна включать различные рубрики, посвященные жизни и творчеству великих математиков, открытиям в области математики, историческим событиям, прикладным вопросам математики, занимательным заданиям. Примерные названия, которые могут быть предложены ученикам для создания стенгазет: «Жизнь и деятельность ученых-математиков», «Важнейшие математические открытия», «История развития математики на Руси», «Развитие математики в истории разных стран», «Вычислительная техника: от счет до компьютеров», «Математика в пословицах и поговорках» и др.

Математические часы. Математические часы готовит учитель вместе с учениками. В качестве примера можно привести тему математического часа «Профессия – математик». В рамках проведения мероприятия можно включить информацию из истории, об ученых-математиках, о профессиях, которые неразрывно связаны с математикой. «Домашняя математика» – математический час, где учитель предлагает практические задания младшим школьникам, которые могут пригодиться в домашних условиях.

Заключительная часть – день завершения предметной недели. Как и во вводной части, основной формой организации данного этапа является линейка. На линейке объявляются результаты проведенных мероприятий, награждаются победители.

Рефлексивная стадия – анализ и оценка проведенного мероприятия.

Таким образом, предметная неделя по математике – комплекс мероприятий, направленных на формирование и развитие мотивации к обучению, формирование потребности к углублению и расширению знаний по предмету, а также повышение познавательного интереса учащихся к изучению предмета.

При проведении исследования было сделано предположение, что целенаправленное и систематическое использование во внеурочной деятельности предметных недель по математике будет положительно влиять на повышение познавательного интереса младших школьников к данному предмету.

Опытная работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

1. Констатирующий этап. Цель этапа: выявление у учащихся 3-го класса исходного уровня познавательного интереса к математике. Для достижения цели первого этапа была проведена стартовая диагностика. В качестве диагностического инструмента были выбраны:

1. Методика Н. В. Елфимовой «Лесенка уроков».

2. Методика А. А. Горчинской «Познавательный интерес младшего школьника».

Методика Н. В. Елфимовой «Лесенка уроков» позволяет определить степень выраженности у младших школьников познавательного ин-

тереса к предметам начальной школы. Данная диагностика проводилась со всем классом одновременно. Ученикам было дано задание выстроить «лесенку уроков». На верхнюю ступень каждый школьник имел возможность разместить название урока, который нравится ему больше всего; на нижнюю – название урока, который нравится меньше всего. Проанализировав работы детей, было выявлено, что у 65 % учеников предмет «Математика» расположен на первых четырех ступенях, причем у четырех обучающихся данный предмет зафиксировали на верхней ступени; у 35 % учеников математика была расположена на пятой-девятой ступенях. Случаев, когда математику разместили на самой нижней ступени, зафиксировано не было.

Далее в 3 классе была проведена методика А. А. Горчинской «Познавательный интерес младшего школьника», которая позволяет определить степень выраженности у младших школьников познавательного интереса к математике. Каждому ученику выдавались бланки стандартизированной анкеты, где им необходимо было выбрать из предъявленных возможных вариантов какой-либо один.

Таким образом, в 3 классе высокая выраженность познавательного интереса выявлена у 16 % учеников, средняя – у 64 %, низкая – у 20 %. Результаты констатирующего этапа опытной работы свидетельствуют о том, что у учащихся 3 класса невысокий познавательный интерес к математике.

2. Формирующий этап. Цель этапа: проведение предметной недели по математике, направленной на повышение у младших школьников познавательного интереса к данному предмету.

На втором этапе опытной работы с 15–19 апреля 2018–2019 учебного года проводилась предметная неделя по математике «В королевстве Математики» для учеников 3 класса, которая была составлена на основе ранее выявленных особенностей. Подготовительный период предметной недели занял одну учебную неделю. В течение этого времени был продуман план мероприятий, подготовлены сценарии их проведения. Предметная неделя включала различные формы организации деятельности – викторина, конкурсы, квест, выставка. Для поддержания интереса к математике был придуман главный герой предметной недели – Королева Математики и сюжет, который объединяет все вышеперечисленные формы.

Проиллюстрируем фрагмент квеста «Путешествие по королевству Математики». Данная форма представляет собой игру по станциям, на которых командам предлагались математические задания различного характера. В организации и проведении мероприятия приняли участие родители младших школьников. Традиционно мероприятие началось с прихода глашатая, который пригласил учеников на праздник в замок к Королеве. Каждой команде, состоящей из 4–5 человек, был выдан маршрутный лист, на котором обозначены пять станций, шестая станция – замок королевы (актовый зал). На станциях было необходимо выполнить следующие задания:

1-я станция – решить практико-ориентированную задачу;

2-я станция – разгадать «послание» и решить головоломку (магический квадрат);

3-я станция – сложить танграм по заданным изображениям;

4-я станция – решить логическую задачу;

5-я станция – решить кроссворд с использованием математических терминов.

Сюжеты заданий связаны с тематикой Королевства Математики. Особенность квеста заключается в том, что участники не могут его завершить, если не прошли хотя бы одну станцию.

3. Контрольный этап. Цель этапа: выявление у учащихся 3-го класса уровня познавательного интереса к математике после проведения формирующего этапа опытной работы.

Для достижения цели контрольного этапа была проведена повторная диагностика с использованием методики Н. В. Елфимовой «Лесенка уроков». Проанализировав работы детей, выявили, что у 87 % учеников предмет «Математика» расположен на первых четырех ступенях, причем у 8-ми учеников данный предмет был расположен на верхней ступени; у 13 % учеников математика была расположена на пятой-шестой ступенях. Случаев, когда математику разместили на самой нижней ступени, зафиксировано не было. Проанализировав работы детей, определили, что у 26 % учеников высокая выраженность познавательного интереса, средняя – у 61 %, низкая – у 13 %.

Сравним полученные результаты диагностик на контрольном этапе. Те ученики, у которых высокая степень выраженности познавательного интереса к математике, размещают предмет «Математика» на верхних ступенях в методике «Лесенка уроков». Ученики, у которых средняя и низкая степень выраженности познавательного интереса к математике, размещают данный предмет в середине или внизу лесенки.

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования был сформулирован ряд методических рекомендаций для учителя по организации и проведению предметной недели по математике:

1. Ежегодно меняйте план предметных недель по математике, формы организации деятельности и задания.

2. Продумывайте единую концепцию предметной недели (название, тема, формы проведения мероприятий и их содержание).

3. Подключайте к организации и проведению предметной недели младших школьников, а также их родителей.

4. Используйте такие формы работы, которые позволят участвовать ученикам с различными способностями и уровнем познавательного интереса.

Список использованных источников

1. *Шаповалов В. В.* Познавательный интерес как средство активизации познавательной деятельности // Наука и знание: векторы развития конкурентоспособности общества, науки и бизнеса : материалы XVII междунар. науч.-практ. конф. Саратов, 2015. С. 211–217.

2. *Григорьев Д. В., Степанов П. В.* Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2011. 223 с.

3. *Тарасова А. П. Сида Я., Ананьева Е. С.* Неделя математики в начальной школе // Концепт. 2013. Т. 5. С. 211–215. URL: http://e-koncept.ru/2013/54043.htm (дата обращения: 01.07.2019).

4. *Гончарова Л. В.* Предметные недели в школе. Математика. Волгоград : Учитель, М., 2010. 108 с.

5. *Шамова Т. И.* Активизация учения школьников : пособие для учителя М. : Педагогика, 1982. 208 с.

Поступила 03.07.2019;
принята к публикации 23.07.2019.

Об авторе:

Гаврилина Ольга Викторовна, доцент кафедры начального образования ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет» (295015, Россия, г. Симферополь, ул. Севастопольская, пер. Учебный, 8), кандидат педагогических наук, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1653-0386, yaltaolya6@rambler.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Shapovalov V. V. Cognitive interest as a means of enhancing cognitive activity. *Nauka i znanie: vektory razvitiya konkurentosposobnosti obshchestva, nauki i biznesa* = Science and knowledge: vectors of development of competitiveness of society, science and business: Proceedings of the XVII international scientific-practical conference. Saratov, 2015. P. 211– 217. (In Russ.)

2. Grigoryev D.V., Stepanov P.V. Extracurricular activities of students. Methodical constructor: manual for teachers. Moscow, Education, 2011. 223 p. (In Russ.)

3. Tarasova A.P. Sida Ya., Ananieva E.S. Week of mathematics in primary school. *Koncept* = Concept. 2013: 5: 211–215. Available at: http://e-koncept.ru/2013/54043.htm (accessed 01.07.2019). (In Russ.)

4. Goncharova L.V. The Subject of the week in school. Mathematics. Volgograd, Teacher, 2010. 108 p. (In Russ.)

5. Shamova T.I. Strengthening exercises of students. Moscow, Pedagogy, 1982. 208 p. (In Russ.)

Submitted 03.07.2019;
revised 23.07.2019.

About the author:

Olga V. Gavrilina, Associate Professor, Department of Primary Education, Crimean Engineering and Pedagogical University (8 Uchebnyj pereulok, Simferopol, 295015, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1653-0386, yaltaolya6@rambler.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 37.043.2-055.1

Онлайн-курс как эффективный инструмент современного образования

Т. В. Глухова*, Л. И. Ефремова
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
**asptg2004@mail.ru*

Введение: статья посвящена одному из перспективных направлений в образовании – онлайн-обучению, возможность которого признана на мировом уровне. Цель исследования – разработать на основе изучения теоретических аспектов и практического опыта проект онлайн-курса.

Материалы и методы: при проведении исследования использовались теоретические методы (анализ, систематизация и обобщение данных по проблеме исследования), а также практический опыт создания и использования массовых открытых онлайн-курсов.
Результаты исследования: в соответствии с поставленной целью исследуется опыт применения онлайн-образования как в отечественной, так и зарубежной практике. Рассмотрены основные платформы онлайн-обучения. Выделена возможность объединения открытых платформ и отдельных онлайн-курсов под эгидой информационного ресурса, обеспечивающего доступ к ним по принципу «одного окна». Описаны свойства и требования, предъявляемые к массовым открытым онлайн-курсам. Особое внимание уделено процессу формирования открытого онлайн-курса.
Обсуждение и заключения: уточнено понятие онлайн-курса, разработан проект открытого онлайн-курса «Архитектура корпоративных информационных систем». Представлены составные части разработанного проекта: основные сведения курса, концепция и кейсы курса, результаты обучения и технологическая карта.

Ключевые слова: онлайн-обучение, массовый открытый онлайн-курс, открытые платформы онлан-обучения, процесс формирования онлайн-курса, проект онлайн-курса, концепция и кейсы курса, технологическая карта.

Благодарности: авторы благодарны анонимному рецензенту, чьи комментарии позволили исправить фактические неточности и улучшить качество текста.

Online course as an effective tool for modern education

T. V. Glukhova*, L. I. Yefremova
Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia
**asptg2004@mail.ru*

Introduction: the article is devoted to one of the most promising areas in education – online learning, the possibility of which is recognized at the world level. The purpose of the study is to develop a specific online course project based on a study of theoretical aspects and practical experience in creating online courses.
Materials and Methods: the study used theoretical methods (analysis, systematization and synthesis of data on the research problem), as well as practical experience in creating and using mass open online courses.
Results: in accordance with the goal, the experience of using online education is studied in both domestic and foreign practice. The main online learning platforms are considered. The possibility of combining open platforms and separate online courses under the auspices of an information resource providing access to them on the principle of “one window” was highlighted. The article describes the properties and requirements for mass open online courses. Particular attention is paid to the process of forming an open online course.
Discussion and Conclusions: the concept of an online course was clarified, an open online course «Corporate Information Systems Architecture» was developed. The components of the developed project are presented: the basic information of the course, the concept and course cases, the learning outcomes and the technological chart.

Key words: online training, massive open online course, open online learning platforms, online course creation process, online course project, concept and case studies, flow chart.

Acknowledgements: the authors are grateful to the anonymous reviewer whose comments have helped to correct factual errors and improve the quality of the manuscript.

Введение

Современная система образования, как и все информационное общество в целом, претерпевает существенные качественные изменения, обусловленные развитием различных интерактивных технологий и их возрастающим влиянием на все сферы деятельности человека.

На данный момент существуют следующие тренды в обучении:

– персонализация. Она важна в рамках построения индивидуальной траектории обучения, так как позволяет корректировать маршрут развития обучающегося с учетом его первоначальных компетенций и поставленных целей через определение ключевых мотиваторов, подходящих форматов, интенсивности и скорости прохождения обучения;

– развитие массовых открытых онлайн-курсов (МООК). Массовый открытый онлайн-курс – это интернет-ресурс с интерактивным участием и открытым доступом, позволяющий любому желающему изучить тот или иной дис-

циплинарный курс и сдать экзамен в режиме онлайн;

– смешанное обучение – это сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения, в котором используются специальные информационные технологии, такие как компьютерная графика, аудио и видео, интерактивные элементы и т. п. Эффективное и интенсивное введение ИКТ в образовательный процесс является значимым фактором развития современной высшей школы, отвечающей процессу реформирования традиционной системы образования и требованиям информационного общества [1];

– социальные сети – способ взаимодействия и обмена информацией между пользователями. В настоящее время преподаватели создают и ведут свои образовательные блоги, которые зачастую более эффективны, чем стандартные способы взаимодействия со студентами;

– мобильное обучение – это любая учебная активность, в которой преимущественно или исключительно используются портативные устройства;

– виртуальная и дополненная реальности (VR и AR), целью которых является расширение физического пространства жизни человека объектами, созданными с помощью цифровых устройств и программ и имеющими характер изображения. Виртуальная и дополненная реальности чаще всего применяются в процессе обучения профессиям, в которых эксплуатация реальных устройств и механизмов связана либо с повышенным риском либо с большими затратами (пилот самолета, машинист, диспетчер, водитель, горноспасатель).

Одним из перспективных направлений в образовании является онлайн-обучение, основным преимуществом которого является доступность: новые знания можно получить, не выходя из дома, не вставая с инвалидного кресла, можно учиться тогда, когда это удобно, в любое время суток, достаточно подключиться к Интернету. Интенсивность и продолжительность занятий можно регулировать самостоятельно, что также немаловажно [2]. Использование технологий онлайн-обучения является в данный момент актуальным еще и потому, что компетентностный подход предполагает существенное возрастание объемов самостоятельной работы студента [3].

Обзор литературы

Что касается освещения онлайн-обучения в научной литературе, то его трудно отследить как процесс, поскольку в основном рассматриваются только отдельные его аспекты (описываются преимущества открытого образования, роль локальных и социальных сетей, облачных технологий и др.). Мы попытаемся рассмотреть онлайн-обучение как процесс, описать, какие технологии, относящиеся к образовательному процессу, его обеспечивают.

При онлайн-обучении применяются различные виды специализированных образовательных технологий, одним из которых являются массовые открытые онлайн-курсы.

Впервые термин «Массовые открытые онлайн-курсы» ввели канадские когнитивисты Джордж Сименс и Стивен Даунс в 2008 г. в результате работы над курсом «Connectivism and Connective knowledge» [4]. Дэвид Кормиер, специалист по веб-коммуникациям и инновационным технологиям из канадского Университета острова принца Эдуарда (University of Prince Edward Island, Charlottetown, Canada), и Брайен Александер из Национального института технологий в либеральном образовании (National Institute for Technology in Liberal Education, USA) ввели в оборот термин МООК – массовые открытые онлайн-курсы и определили их как открытое, коллективное, распределенное, непрерывное сетевое обучение [5; 6].

Развитию МООК способствовало использование онлайн-курса Стэнфордского университета «Введение в искусственный интеллект», разработанного С. Труном и П. Норвингом в 2011 г. В этом же году Стэнфорд предложил еще два открытых онлайн-курса, на которых в общей численности прошло обучение более 40 000 чел. [7]. Наиболее интенсивное развитие подобных курсов началось с 2012 г.

В настоящее время существует достаточно много коммерческих и некоммерческих организаций, которые занимаются разработкой онлайн-курсов и предлагают платформы для их продвижения. Сегодня число отечественных и зарубежных обучающих платформ исчисляется десятками, а онлайн-курсов – тысячами. Среди зарубежных платформ онлайн-обучения следует выделить такие, как Coursera, объединяющая 107 университетов и организаций, edX, созданная Массачусетским технологическим институтом и Гарвардским университетом и др. К отечественным платформам онлайн-обучения прежде всего следует отнести Национальную платформу открытого образования, учрежденную ведущими вузами России и предоставляющую пользователю возможность проходить курсы на русском языке по базовым дисциплинам бакалавриата и магистратуры. Можно выделить также портал «МООК – в образовании» МГУ им. М. В. Ломоносова (проект «Университет без границ»), портал онлайн-образования Поволжского РЦКОО, «Лекториум», «Универсариум», «Arzamas», онлайн-курсы Высшей школы экономики, Москов-

ского физико-технического института и Санкт-Петербургского государственного университета и др.

Как правило, информация об онлайн-курсах размещается непосредственно на площадке образовательной организации, которая реализует и поддерживает их, однако слушателю, если он не является обучающимся данной организации, не всегда доступен представленный перечень онлайн-курсов. Объединение онлайн-платформ и отдельных онлайн-курсов под эгидой информационного ресурса, обеспечивающего доступ к ним по принципу «одного окна», является одной из главных целей реализации приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в РФ». Воспользоваться возможностями ресурса «одного окна» может любой человек, независимо от места проживания и уровня образования. Единое окно в настоящее время объединяет 35 платформ, 1034 курса, 113 вузов[1].

ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государ-ственный университет имени Н. П. Огарева» (далее – МГУ им. Н. П. Огарева) также активно участвует в разработке онлайн-курсов. Сегодня в ресурсе «одного окна» представлено шесть курсов, правообладателями которых он является.

Материалы и методы

Для раскрытия понятия и особенностей онлайн-обучения использовались методы теоретического анализа изучаемой проблемы. Для обоснования целесообразности использования массовых открытых онлайн-курсов в системе высшего образования использовался метод системного анализа и синтеза. Авторами использованы материалы, разработанные и апробированные в МГУ им. Н. П. Огарева для обучения студентов направления подготовки «Бизнес-информатика» по дисциплине «Архитектура корпоративных информационных систем». При разработке проекта МООК авторы опирались на материалы курса повышения квалификации по программе «Организация создания и особенности проектирования онлайн-курсов» Поволжского государственного технологического университета (г. Йошкар-Ола).

Результаты исследования

МООК – это онлайн-курс, реализуемый одновременно для неограниченного количества обучаемых и предоставляющий открытый доступ для всех желающих без ограничений к содержанию и оценочным средствам в объеме, достаточном для достижения заявленных результатов обучения и их самооценки.

Ключевыми свойствами МООК являются: 1) реализация исключительно в форме электронного обучения через сеть Интернет; 2) отсутствие синхронных форм контактной работы; 3) полная автоматизация инструментов контроля, позволяющая масштабировать число обучаемых в широких пределах без увеличения затрат на сопровождение; 4) доступность для освоения широкому кругу заинтересованных лиц без жестких требований к исходному уровню образования.

Требования, предъявляемые к массовым открытым онлайн-курсам:

– харизматичность преподавателя (умение повести за собой, структури-ровать информацию, заразить интересом к предмету и мотивировать слушателей к его дальнейшему изучению);

– качественное визуальное оформление (гармоничное сочетание подо-бранных тематических и специальных материалов, их формата и насы-щенности полезной информации с аккуратным и легко воспринимаемым оформлением);

– последовательность и самодостаточность курса (охват всего курса от первой до последней темы, что позволит обучающимся вполне уверенно в нем ориентироваться);

– геймификация (способность курса вовлекать и удерживать обучающихся);

– масштабируемость (онлайн-курс может изучать одновременно неограниченное количество обучающихся);

– лицензионная чистота (соответствие объектов авторского права (видео, звуковых, графических, текстовых) законодательству Российской Федерации).

В настоящее время в мире используются различные варианты онлайн-обучения:

– использование онлайн-курсов при реализации образовательных программ внутри университетов;

– перезачет / переаттестация результатов онлайн-обучения (возможность использования вузами результатов онлайн-обучения при аттестации студентов);

– корпоративное обучение (онлайн-обучение как средство для повышения квалификации сотрудников организаций);

– онлайн-специализация (освоение новой профессиональной специализации);

– онлайн-обучение в магистратуре (получение студентом диплома государственного образца, не выходя из дома).

Мотивами ориентации обучения слушателя на платформе открытого образования могут быть смена постоянного места жительства, отсутствие возможности освоить образовательную

[1] Официальный сайт проекта «Современная цифровая образовательная среда в РФ». URL: https://online.edu.ru/ (дата обращения: 22.04.2019).

программу в нормативный срок в связи с занятостью на работе (по службе), при определенных семейных обстоятельствах, возможно, по состоянию здоровья.

В настоящее время существуют различные варианты включения онлайн-курсов в учебные планы студентов:

– онлайн-курс вводится как обязательный элемент образовательной программы для освоения в соответствии с учебным планом или индивидуальным учебным планом;

– онлайн-курс предлагается студентам как модуль / дисциплина по выбору, в том числе как альтернативный изучаемой дисциплине с применением традиционных или смешанных технологий, включающих аудиторную нагрузку;

– онлайн-курс по факту предъявления студентом документа об успешном освоении онлайн-курса вносится образовательной организацией в документе об образовании как дополнительный факультативный курс[2].

Образовательная организация по инициативе студента и по факту предъявления им документа об успешном освоении онлайн-курса осуществляет зачет определенной дисциплины / модуля образовательной программы, результаты обучения по которой совпадают с достигнутыми по факту освоения онлайн-курса.

Процесс формирования онлайн-курса достаточно длительный, включает в себя несколько этапов:

– формирование команды курса;
– определение содержания работ;
– составление календарного плана;
– составление сметы на разработку курса;
– составление технического задания для авторов курсов.

После составления технического задания начинается работа над онлайн-курсом, включающая разработку его проекта.

В МГУ им. Н. П. Огарева открытые онлайн-курсы строятся на основе требований портала онлайн-образования Поволжского РЦКОО, согласно которым разработка проекта курса предусматривает формирование основных сведений, концепции и кейсов, результатов обучения, технологической карты.

Основные сведения необходимы для представления курса на выбранной платформе и включают в себя такие разделы, как наименование, описание курса, целевую аудиторию, трудоемкость, информацию об авторах, цель курса, формируемые компетенции, краткую программу курса и формат обучения. Активными элементами онлайн-курса являются видео- и аудиоматериалы, презентации, тесты, форумы, чаты и т. п. [8].

Описание курса включает краткое и полное представление курса на платформе. Краткое описание доступно всем потенциальным слушателям, которые просматривают список курсов на портале. Более полное описание становится доступным пользователю после его регистрации для обучения.

Представим проект конкретного онлайн-курса «Архитектура корпоративных информационных систем» (табл. 1).

[2] Положение об организации образовательной деятельности с использованием онлайн-курсов / Министерство образования и науки Российской Федерации. 2017. URL: http://www.tsput.ru/sveden/document/Pologenie_ob_online_kursah.pdf (дата обращения: 22.04.2019).

Таблица 1

Основные сведения об онлайн-курсе

Общая информация о курсе	
Название курса	Архитектура корпоративных информационных систем
Краткое описание курса – доступно, когда просматривается список курсов на портале для беглого знакомства	В данном курсе рассматриваются современные корпоративные информационные системы (КИС), инструментальные средства для их разработки и интеграции, архитектура и структура КИС. Курс содержит лекционный материал, лабораторные работы, тестовый материал для проверки знаний. В рамках курса предусмотрено использование современных программных продуктов для проектирования КИС.
Основное описание курса (100–200 слов) – доступно для слушателей, когда они хотят подробнее ознакомиться с курсом	В результате освоения курса слушатели получат цельное представление о современных технологиях развертывания информационных систем, архитектуре и структуре КИС, научатся решать ситуационные задачи и кейсы. Для углубления изучения архитектуры КИС рассматриваются интеграционные решения информационных систем и особенности их использования, осуществляется проектирование прототипа КИС с использованием программных продуктов: IBM Rational Software Architect, Microsoft Navision, Microsoft Axapta, Microsoft Project, Microsoft Visio, Business Studio, ArisExpress, Ramus Educational, а также программная система СУБД ACCESS. Данный курс рассчитан на 144 часа работы обучающихся (17 недель + 1 неделя зачетная).
Логотип курса (гиперссылка на файл в облаке)	CIS корпоративные информационные системы

Окончание табл. 1

Целевая аудитория. Например: Без ограничения; Школьники; Студенты программ бакалавриата / специалитета; Магистранты; Аспиранты; Слушатели, имеющие профессиональное или высшее образование, желающие повысить квалификацию; Другое...	Студенты 4-го курса направления подготовки «Бизнес-информатика» и др. направлений подготовки в области ИТ.
Трудоемкость освоения курса	
Общая трудоемкость курса (з.е. / ч)	4 зачетных единицы (144 часа)
Длительность курса (в неделях)	17–18 недель
Трудоемкость в неделю	8–9 часов
Информация об авторах курса	
ФИО – 1	**Ефремова Лидия Ивановна**
звание, должность, место работы, опыт практической деятельности в проф. сфере	к.э.н., доцент, доцент кафедры статистики, эконометрики и информационных технологий в управлении, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева. Автор и преподаватель курсов для студентов по архитектуре КИС, архитектуре предприятия, базам данных, информационным системам в экономике.
Фотография (гиперссылка на файл в облаке)	https://www.mrsu.ru/ru/men/detail.php?ID=14812
ФИО – 2	**Глухова Татьяна Васильевна**
звание, должность, место работы, опыт практической деятельности в проф. сфере	к.э.н., доцент, доцент кафедры статистики, эконометрики и информационных технологий в управлении, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева. Автор и преподаватель курсов для студентов по информационному менеджменту, моделированию бизнес-процессов.

Разрабатываемый МООК ориентирован на слушателей, изучающих корпоративные информационные системы. Прежде всего, он может быть полезен для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Бизнес-информатика». Для более яркого представления курса целесообразно сформировать его логотип.

Целью курса «Архитектура корпоративных информационных систем» является обучение студентов теоретическим основам построения архитектуры корпоративных информационных систем (КИС) и приобретению практических навыков в области проектирования архитектуры предприятия с использованием современных инструментальных средств. В основных сведениях МООК указываются компетенции, формируемые у обучающихся в результате освоения данного курса: способность моделировать архитектуру КИС; способность применять инструментальные средства для проектирования архитектуры КИС; готовность применять полученные знания для решения конкретных профессиональных задач при разработке и использовании интегрированных информационных систем. Далее представляется программа курса, в которой перечислены названия разделов или их краткое содержание. При описании формата обучения перечисляются планируемые виды и формы занятий. Онлайн-курс содержит четыре зачетные единицы, которые могут быть включены в учебные планы студентов по одному из описанных выше вариан-тов в соответствии с правилами использования МООК при реализации программ высшего образования, а также слушателей программ переподготовки и повышения квалификации.

При реализация курса «Архитектура корпоративных информационных систем» используются видеолекции, примеры проектирования корпоративных информационных систем, тесты для самоконтроля и контроля усвоения курса, кейсы, итоговый тест.

В таблице 2 представлены концепция и кейсы онлайн-курса.

Таблица 2

Концепция и кейсы онлайн-курса

Концепция курса	
Концепцию онлайн-курса рекомендуется представить / описывать в свободной форме. При этом рекомендуется придерживаться следующей логики изложения: максимально объяснить предмет изучения, проблематику, используемые подходы, оригинальность, максимально при этом заинтересовать слушателей	

Окончание табл. 2

– описание замысла – основной (-ых) идеи(-й) курса с указанием на оригинальность используемых в онлайн-курсе решений, методических подходов, уникальность контента, авторитетность авторского коллектива или внешних экспертов	Опыт последних лет разработки ПО показывает, что архитектура информационной системы должна выбираться с учетом нужд бизнеса. Современные предприятия (корпорации) имеют сложную структуру, обусловленную многопрофильностью деятельности, территориальной распределенностью подразделений, большим числом кооперативных связей с партнерами. Корпоративная информационная система (КИС) призвана автоматизировать управление всеми ресурсами и деловыми процессами такого территориально-распределенного предприятия. Данный курс состоит из теоретической и практической частей, построенных вокруг практических заданий и системы кейсов, взятых из реальной практики построения и использования КИС. В процессе освоения курса слушатели приобретут практические навыки использования современных корпоративных информационных систем. Усвоят основные методы построения интегрированных распределенных информационных систем на основе объектно-ориентированного подхода. Смогут применять методы проектирования и разработки информационных систем для решения широкого класса прикладных задач в различных областях. Авторы курса более 3 лет используют данный курс в Национальном исследовательском Мордовском государственном университете имени Н. П. Огарева для чтения студентам 4-го курса направления подготовки «Бизнес-информатика». Курс будет полезен всем студентам, специализирующимся в области бизнес-информатики и прикладной математики
– ресурсное обеспечение онлайн-курса: описание используемых в курсе основных методических источников и методического инструментария (технологий, методов обучения, видов программных продуктов и сервисов и т. п.)	Основные источники: 1. Астапчук В. А. Архитектура корпоративных информационных систем / В. А. Астапчук, П. В. Терещенко. – Новосиб. : НГТУ, 2015. – 75 с. – Режим доступа: http://znanium.com/bookread2.php?book=546624 2. Варфоломеева А. О. Информационные системы предприятия : учеб. пособие / А. О. Варфоломеева, А. В. Коряковский, В. П. Романов. – М. : НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 283 с. – Режим доступа: http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=536732 3. Вдовенко Л. А. Информационная система предприятия : учеб. пособие / Л. А. Вдовенко. – 2-е изд., пераб. и доп. – М. : Вузовский учебник : НИЦ ИНФРА-М, 2015. – Режим доступа: http://znanium.com/bookread2.php?book=501089 4. Ефремова Л. И. Архитектура корпоративных информационных систем [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Л. И. Ефремова ; ФГБОУ ВО «Нац. исслед. Мордов. гос. ун-т им. Н. П. Огарева». – Электрон. дан. – Саранск : [Изд-во Мордов. ун-та], 2016. – (Электронные учебники МГУ им. Н. П. Огарева). 5. Заботина Н. Н. Проектирование информационных систем : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 080801 «“Прикл. информатика (по обл.)» и др. экон. спец. / Н. Н. Заботина. – М. : ИНФРА-М, 2015. – 330 с. – Режим доступа: http://znanium.com/bookread2.php?book=454282 В курсе используются видеоуроки с теорией, примеры проектирования КИС, кейсы, тесты для самоконтроля, для контроля усвоения. В качестве зачетной работы используется тест, разработанный проект КИС
Основные кейсы, вопросы курса, на решение которых направлен курс, сквозные задачи курса:	
Кейс-1	Какой набор компонентов включают в себя КИС?
Кейс-2	Какие системы классификации компьютеров представлены в отечественной и зарубежной литературе?
Кейс-3	Обзор и характеристика современного программного обеспечения КИС
Кейс-4	Характеристика основных проблем организации информационного обеспечения КИС
Кейс-5	Характеристика основных типов архитектуры КИС
Кейс-6	Исследование влияния развития облачных технологий на изменение принципов организации КИС

Концепция онлайн-курса представляется в свободной форме. Однако при ее изложении мы старались заинтересовать слушателей, интересно объяснив предмет изучения, проблематику, используемые подходы, оригинальность. Излагая концепцию, мы указываем, что архитектура информационной системы должна выбираться с учетом нужд бизнеса. Современные предприятия (корпорации) имеют сложную структуру, обусловленную многопрофильностью деятельности, территориальной распределенностью подразделений, большим числом кооперативных связей с партнерами. Корпоративная информационная система призвана автоматизировать управление всеми ресурсами и деловыми процессами такого территориально-распределенного предприятия.

Данный онлайн-курс курс состоит из теоретической и практической частей. Практическая часть включает разработку проекта корпоративной информационной системы с привязкой к конкретному экономическому объекту. В процессе освоения курса слушатели приобретут практические навыки использования современных корпоративных информационных систем, усвоят основные методы построения интегрированных распределенных информационных систем на основе объектно-ориентированного подхода, смогут применять методы проектирования и разработки информационных систем для

решения широкого класса при-кладных задач в различных областях. Основными формами представления материалов являются видеолекции, текстовые конспекты, презентации, интерактивные формы, гиперссылки, тестовые задания.

Ресурсное обеспечение курса включает описание используемых основных методических источников и методического инструментария (технологий, методов обучения, видов программных продуктов и сервисов и т. п.). В рамках проекта сформированы кейсы, ориентированные на применение теоретических аспектов и практических навыков в области проектирования архитектуры корпоративных информационных систем. В целом курс содержит все материалы, необходимые для реализации запланированных видов работ и достижения всех запланированных результатов обучения. Соотношение результатов освоения курса со сформированными кейсами представлено в таблице 3.

Таблица 3

Кейсы – Результаты освоения

РО	Уровень РО (базовый, продвинутый, высокий)	Кейс-1 Какой набор компонентов включают в себя КИС?	Кейс-2 Какие системы классификации компьютеров представлены в отечественной и зарубежной литературе?	Кейс-3 Обзор и характеристика современного программного обеспечения КИС	Кейс-4 Характеристика основных проблем организации информационного обеспечения КИС	Кейс-5 Характеристика основных типов архитектуры КИС	Кейс-6 Исследование влияния развития облачных технологий на изменение принципов организации КИС	Кейс-7 Каковы основные принципы построения функциональных подсистем КИС?	Кейс-8 Оценка функциональности современной КИС	Кейс-9 Анализ функциональных связей исследуемого экономического объекта и разработка его организационной структуры	Кейс-10 Оценка действующих информационных потоков и определение задач интеграции проектируемой КИС с другими информационными системами	Кейс-11 Описание бизнес-процессов, подлежащих автоматизации с целью установления взаимосвязей между функциями проектируемой КИС	Кейс-12 Разработка технического задания с планируемыми выходными параметрами проектируемой КИС	Кейс-13 Формирование логической модели КИС с разбиением ее на подсистемы	Кейс-14 Графическое проектирование КИС	Кейс-15 Проектирование функционального ядра и интерфейса пользователя КИС	Кейс-16 Планирование и управление проектом по созданию КИС с использованием специализированного программного обеспечения
РО-1.00 Понимать изучаемую предметную область. Знать связь с другими дисциплинами. Ознакомиться с планируемыми РО	Базовый															
РО-1.1 Знать роль и значимость корпоративной информационной системы (КИС) для успеха современного бизнеса	Базовый	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
РО-1.2 Знать состав и назначение обеспечивающей и функциональной частей КИС	Базовый	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
РО-1.3 Знать требования к техническому обеспечению КИС	Базовый		1			1										
РО-1.4 Знать основные системы классификации компьютеров	Базовый		1			1										

Исходя из фрагмента данных, представленных в таблице 3, видно, что каждый результат освоения соответствует одному (нескольким) кейсам, соотнесенными с формируемыми компетенциями. Предложенные примеры кейсов являются не просто набором творческих заданий, но и способствуют формированию у обучающихся системного взгляда на содержание курса. Большое внимание уделяется проекту разработки КИС, в котором непременно должен присутствовать индивидуальный подход к решению исследуемой проблемы.

В технологической карте разрабатываемого МООК (табл. 4) представлены изучаемые разделы курса, результаты обучения (в терминах результатов учебной деятельности студентов), дидактические единицы, с помощью которых формируются результаты обучения, краткое описание учебных заданий, которые формируют достижение запланированных результатов обучения, а также изложены рассматриваемые методы их решения.

Основным принципом разработки МООК является максимально полное и наглядное представление учебных материалов, обеспечивающее их самостоятельное изучение в индивидуальном темпе, а также создание достаточного количества внутренних и внешних связей, позволяющих организовать эффективный и быстрый доступ студентов к необходимой информации. В этой связи в технологической карте курса представлены используемые информационные ресурсы и технологии (объем, формат и т. п.). В рамках проектирования онлайн-курса требуется выделение планируемой трудоемкости разделов или тем, выраженной в часах.

Для контроля и оценки знаний по каждому разделу онлайн-курса разработаны тестовые задания, а также итоговый тест в целом по курсу для сдачи экзамена.

Таблица 4

Технологическая карта онлайн-курса

Цели курса:					
формирование теоретических основ в области корпоративных информационных систем и приобретение практических навыков по проектированию архитектуры КИС предприятия					
Задачи курса:					
1. Изучение теоретических основ в сфере корпоративных информационных систем. **2. Систематизированное изучение основных концептуальных подходов к построению архитектуры корпоративных информационных систем.** **3. Ознакомление с теоретическими основами современных методик моделирования архитектуры корпоративных информационных систем.** **4. Изучение современных моделей архитектуры корпоративных информационных систем и подходов к их моделированию на основе изученных моделей.** **5. Приобретение навыков работы в среде конкретных инструментальных средств автоматизации разработки КИС.** **6. Развитие умения применять полученные знания для решения конкретных профессиональных задач при разработке и использовании интегрированных информационных систем.**					
Технологическая карта курса (раздел содержит фрагмент проекта курса «Архитектура корпоративных информационных систем»)					
Раздел дисциплины (темы)	**Результаты обучения (в терминах результатов учебной деятельности студентов)**	**Дидактические единицы, основные концепты темы, с помощью которых формируются РО (желательно перечислять в том порядке, в котором они будут излагаться в курсе)**	**Краткое описание учебных заданий, формирующих достижение запланированных результатов обучения; вид задания / инд., груп.; рассматриваемые методы решения**	**Используемые информационные ресурсы и технологии (объем, формат)**	**Планируемая трудоемкость раздела / темы (часы)**
Раздел 1. Структура и функциональные задачи корпоративных информационных систем					**20 час.**
Тема 0. Знакомство с курсом	РО-1.00 Понимать изучаемую предметную область. Знать связь с другими дисциплинами. Ознакомиться с планируемыми РО	Задачи, которые решаются с помощью корпоративных информационных систем: повышение внутренней управляемости компании, гибкости и устойчивости к внешним воздействиям, увеличение эффективности компании, ее конкурентоспособности, а, в конечном счете – прибыльность, получение достоверной и оперативной информации о деятельности всех подразделений компании	– знание понятия корпоративной информационной системы; – знание классификаций корпоративных систем; – знание роли КИС для экономического объекта; – умение определять модули корпоративной системы; – знание концепции интеграции; – умение проектировать КИС	Видеолекция № 0.1 «Введение в курс. Знакомство с лектором» – 5 мин. Текст конспекта лекции – 3 стр. Презентация – 15 слайдов. Претест на знание дисциплин в области информационных систем и технологий; Анкетный опрос по выяснению мотивационного профиля; Список литературы курса; Список релевантных источников	1 час
Тест контроля знаний по дисциплинам информационного блока (не менее 30 тестовых заданий) 3 попытки					1 час

В целом разработка онлайн-курса требует детальной и длительной работы, тестирования, продвижения, сопровождения, мониторинга и доработки, однако участие преподавателя в этой разработке способствует приобретению им профессионального опыта для реализации задач образования в новых условиях.

Обсуждение и заключения

Обобщая изученный опыт и полученные результаты, мы предлагаем следующее определение онлайн-курса: это *целенаправленный образовательный процесс, разработанный на основе принципов электронного обучения, реализуемый с помощью современных информационных технологий одновременно для неограниченного количества обучаемых и представляющий собой логически законченную учебную дисциплину, обеспеченную совокупностью систематизированных электронных средств обучения и контроля.* Таким образом, онлайн-обучение – это инновационный метод образования, способствующий развитию новой культуры обучения, приобретению знаний через Интернет.

Список использованных источников

1. *Глухова Т. В., Бажанова С. В.* ИКТ-компетентность в современном образовании // Интеграция образования. 2013. № 2 (71). С. 130–135.
2. *Горбунова С. И., Ефремова Л. И.* Информационные технологии в образовании // Системное управление. 2012. № 1 (14). С. 55.
3. *Ефремова Л. И., Аникина Н. В.* Современные технологии обеспечения качества образования в национальном исследовательском университете // Интеграция образования. 2014. Т. 18. № 1. С. 6–13.
4. *Артеменко В. Б.* МООС и мониторинг качества жизни населения регионов Украины // Образовательные технологии и общество. 2014. Т. 17. № 1. С. 374–384.
5. *Ревич И. Б.* Совершенствование общекультурной компетентности студентов ВУЗов с помощью Массовых открытых онлайн-курсов // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 202. С. 143–148.
6. *Тимкин С. Л.* МООК и экономика образования в США. Теория подрывных инноваций применительно к МООК и ее критика // Новые образовательные технологии в вузе : материалы XI междунар. науч.-метод. конф. Екатеринбург, 2014. URL: http://hdl.handle.net/10995/24703 (дата обращения: 22.04.2019).
7. *Lewin T.* Instructioh for masses knocks down campus walls. Publiched: 4 March, 2012. URL: http://www.nytimcs.com/2012/03/05/education/moocs-large-courses-open-to-all-topple-campus-walls.html?_r=4&hpw& (дата обращения: 22.04.2019).
8. *Ефремова Л. И., Сысоева Е. А.* Роль дистанционного обучения в образовательном процессе вуза // Образование и общество. 2016. № 1 (96). С. 33–38.

Поступила 30.04.2019;
принята к публикации 23.05.2019.

Об авторах:

Глухова Татьяна Васильевна, доцент кафедры статистики, эконометрики и информационных технологий в управлении ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Полежаева, д. 44), кандидат экономических наук, asptg2004@mail.ru

Ефремова Лидия Ивановна, доцент кафедры статистики, эконометрики и информационных технологий в управлении ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Полежаева, д. 44), кандидат экономических наук, EfremovaLI@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Глухова Татьяна Васильевна – работа над проектом по созданию онлайн-курса, критический анализ и доработка текста.

Ефремова Лидия Ивановна – работа над проектом по созданию онлайн-курса, подготовка начального варианта текста, теоретический анализ литературы.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Gluhova T.V., Bazhanova S.V. ICT competence in modern education. *Integraciya obrazovaniya* = Integration of education. 2013; 2 (71): 130–135. (In Russ.)
2. Gorbunova S.I., Efremova L.I. Information Technology in Education. *Sistemnoe upravlenie* = System management. 2012; 1 (14): 55. (In Russ.)
3. Efremova L.I., Anikina N.V. Modern technologies to ensure the quality of education in the national research university. *Integraciya obrazovaniya* = Integration of education. 2014; 18 (1): 6–13. (In Russ.)
4. Artemenko V.B. MOOC and monitoring the quality of life of the population of the regions of Ukraine. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo* = Educational technologies and society. 2014; 17 (1): 374–384. (In Russ.)
5. Revich I.B. Improving the general cultural competence of university students through Massive open online courses. *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* = Proceedings of St. Petersburg State University of Culture and Arts. 2014; № 202: 143–148. (In Russ.)

6. Timkin S.L. MOOC and the economy of education in the United States. The theory of disruptive innovation in relation to the MOOC and its criticism. *Novyye obrazovatel'nyye tekhnologii v vuze: materialy XI mezhdunar. nauch.-metod. konf.* = New educational technologies in high school: materials of the XI international scientific and methodological conference. Yekaterinburg, 2014. Available at: http://hdl.handle.net/10995/24703 (accessed 22.04.2019). (In Russ.)

7. Lewin T. Instructioh for masses knocks down campus walls. Publiched: 4 March, 2012, Available at: http://www.nytimcs.com/2012/03/05/education/moocs-large-courses-open-to-all-topple-campus-walls.html?_r=4&hpw& (accessed 22.04.2019).

8. Efremova L.I., Sysoeva E.A. The role of distance learning in the educational process of the university. *Obrazovanie i obshchestvo* = Education and society. 2016; № 1 (96): 33–38. (In Russ.)

About the authors:

Tatiana V. Glukhova, Associate Professor, Department of Statistics, Econometrics and Information Technologies in Management of Ogarev Mordovia State University (44 Polezhaev St., Saransk, 430005, Russia), Ph.D. (Economics), asptg2004@mail.ru

Lidiya I. Efremova, Associate Professor, Department of Statistics, Econometrics and Information Technologies in Management of Ogarev Mordovia State University (44 Polezhaev St., Saransk, 430005, Russia), Ph.D. (Economics), EfremovaLI@mail.ru

Contribution of the authors:

Tatiana V. Glukhova – work on a project to create an online course, critical analysis and revision of the text.

Lidiya I. Efremova – work on a project to create an online course, the preparation of an initial version of the text, a theoretical analysis of the literature.

Submitted 30.04.2019;
revised 23.05.2019.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378

Говорение как вид речевой деятельности

М. Ш. Гусейнова
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»,
г. Махачкала, Россия
madina_alieva_75@mail.ru

Введение: статья посвящена проблеме использования говорения как вида речевой деятельности при обучении иностранному языку в высшей школе. Цель статьи − выявить трудности, возникающие у студентов в ходе овладения говорением как видом речевой деятельности, а также рассмотреть компенсаторную компетенцию как составляющую иноязычной коммуникативной компетенции.
Материалы и методы: в исследовании были использованы методы теоретического анализа рассматриваемой проблемы на основе изучения педагогической литературы, метод системного анализа и синтеза.
Результаты исследования: согласно поставленной цели исследования были получены следующие результаты: 1) охарактеризованы особенности говорения в обучении иностранному языку: речевая направленность, индивидуализация процесса обучения, профессиональная направленность обучения и др.; 2) обосновано значение говорения для межкультурного и межличностного общения; 3) выявлены проблемы, возникающие при обучении говорению как виду речевой деятельности, и пути их решения.
Обсуждение и заключения: по результатам исследования сформулированы следующие выводы: 1) говорение является продуктивным видом речевой деятельности, благодаря которому осуществляется устное вербальное общение; 2) содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме. Практическая значимость исследования состоит в том, что процесс общения происходит благодаря способности говорить друг с другом, поэтому обучение говорению играет существенную роль на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: говорение, иностранный язык, речевая деятельность, обмен информацией, высшее образование, коммуникативные умения, средство общения.

Благодарности: автор выражает благодарность анонимному рецензенту за полезные рекомендации и ценные советы в подготовке материалов статьи.

Speaking as a kind of speech activities

M. Sh. Huseynova
Dagestan State University, Makhachkala, Russia
madina_alieva_75@mail.ru

Introduction: the article is devoted to the problem of using speaking as a type of speech activity when teaching a foreign language in higher education. The purpose of the article is to identify the difficulties encountered by students in mastering speaking as a type of speech activity, and also to consider compensatory competence as a component of foreign language communicative competence.
Materials and Methods: the study used the methods of theoretical analysis of the problem under study based on the study of the pedagogical literature; system analysis and synthesis method are also used.
Results: on the base of the scientists' opinions the most effective methods of teaching a foreign language, developing students' creative activity, are identified; the potential of interactive methods of teaching students a foreign language are revealed; two types of foreign language teaching methods are characterized – the game method and the project method.
Discussion and Conclusions: the training of the students with the help of the latest information technologies allows to increase the motivation to learn, contributes to the development of their cognitive activity, significantly increases the interest in learning and the level of creative self-realization, forms communication skills. The practical significance of the research lies in the potential of using new technologies in teaching students a foreign language, in particular the game method and the project method that promotes students' independence, creative activity, strengthening interpersonal relations based on cooperation and co-creation of students in groups.

Key words: creative activity, information technologies, project method, role-playing, foreign language teaching, interactive methods, educational process.

Acknowledgments: the author would like to thank an anonymous reviewer for useful recommendations and valuable advice in the preparation of the article.

Введение

Современная система обучения иностранному языку характеризуется тем, что практическое владение иностранным языком стало потребностью каждого образованного человека. Иностранный язык благотворно влияет на общий уровень культуры людей, способствует развитию коммуникации.

Говорение является одним из важнейших средств общения, так как с помощью него устанавливается контакт, передается какая-либо информация, осуществляется взаимопонимание между людьми. Как вид речевой деятельности он представляет собой, по мнению Н. И. Геза и Н. Д. Гальсковой, форму «устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего» [1].

Говорение является продуктивным видом речевой деятельности, благодаря которому осуществляется устное вербальное общение. Его содержанием является выражение мыслей в устной форме. Любая речевая деятельность должна быть обусловлена ситуацией, поэтому при обучении говорению на иностранном языке учителю необходимо создавать речевые ситуации с целью мотивирования учащихся на активное общение.

Актуальность темы статьи обусловлена тем, что обучение иностранному языку, закономерности им овладения как видом речевой деятельности вызывают потребность в развитии у студентов не только коммуникативной компетенции, делающей их способными осуществлять иноязычную речевую деятельность, но и формировать у них комплекс личностных качеств и умений, присущих «поликультурной языковой личности и которые могут и не иметь прямой связи исключительно с вербальными способностями студента»[1] [2]. Достижение этих целей требует поиска новых эффективных форм обучения.

В настоящей статье мы детально рассмотрим говорение как один из видов речевой деятельности при обучении иностранному языку в вузе, проблемы, возникающие при обучении говорению, и пути их решения.

Обзор литературы

Многие ученые обращают внимание на использование говорения как формы обучения

[1] *Кузнецова О. Ю., Парфенова М. С.* Интерактивные формы обучения говорению на иностранном языке // Язык. Культура. Коммуникация : материалы XI всерос. науч.-практ. конф. (с международным участием) / отв. ред. С. А. Борисова, И. Н. Соколова. Ульяновск : Ульяновский государственный университет. 2018. С. 113.

иностранному языку. Именно благодаря ему собеседники устанавливают контакт, обмениваются информацией и достигают взаимопонимания. М. М. Ныркова отмечает, что «говорение как один из видов речевой деятельности определяется как обязательный компонент каждого занятия по иностранному языку. Благодаря говорению осуществляется устное общение, а значит происходит вовлечение учащихся в коммуникативную ситуацию, которая в свою очередь тесно связана с языком»[2] [3]. Е. И. Пассов считает, что «говорение – это речевая деятельность, у которой есть ряд характерных признаков, а именно: мотивированность, активность, целенаправленность, связь с действительностью, связь с коммуникативной функцией мышления, связь с личностью, ситуативность, эвристичность, самостоятельность и темп»[3] [4].

Обучение говорению является одной из главных целей обучения иноязычной речи. С. С. Кашлев среди признаков говорения выделяет «мотивацию, активность процесса, сопровождение других видов речевой деятельности, непредсказуемость, темп, ситуативность»[4] [5].

Говорение рассматривается многими отечественными исследователями как сложный и многоаспектный процесс. Так, И. А. Зимняя в своих работах подчеркивает, что «наряду со сложностью и многогранностью, данный процесс можно охарактеризовать внутренней мотивированностью, активностью и строгой организацией»[5] [6]. С ней согласен В. М. Филатов, также указывающий, что говорение как один из видов речевой деятельности является «сложным и многоаспектным явлением», выполняющим в жизни человека «роль средства общения» и реализующим такие функции, как передача и прием информации, регулирование поведения человека и определение эмоционального состояния[6] [7].

Как полагает О. Л. Каменская, одной из основных задач обучения говорению в настоящее время следует считать «формирование вторичной языковой личности, способной успешно осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры»[7] [8].

На трудность обучения говорению указывает Д. Нанан, подчеркивая, что «говорение включает в себя не только знание элементов языка, его грамматики, лексики, фонетики (языковая компетенция), но и осознание, когда, зачем и каким образом данный язык использовать (социолингвистическая компетенция)»[8] [9].

Преподаватель вуза на занятиях иностранного языка должен проявлять умения, направленные на снятие трудностей говорения, обращая внимание на значимость говорения для межкультурного и межличностного общения.

Материалы и методы

Основным методом исследования выступил метод системного анализа и синтеза. Нами использовались также методы теоретического анализа рассматриваемой проблемы на основе изучения педагогической литературы.

Результаты исследования

В результате проведенного исследования было выявлено, что вышеперечисленные характеристики говорения как вида речевой деятельности могут стать причиной возникновения у обучающихся проблем при овладении им. Опишем их подробнее.

Главной проблемой следует считать отсутствие у обучающихся мотивации для осуществления говорения или естественной потребности говорения на иностранном языке. При этом роль мотивации нельзя недооценивать, поскольку она является чрезвычайно важным фактором успешного участия в устно-речевой коммуникации[9] [10].

Проблема отсутствия мотивации способствует возникновению еще одной проблемы «молчаливого студента», когда он, хорошо зная иностранный язык, при выполнении задания по говорению путается, выражая собственные мысли[10]. Как представляется, данная проблема основывается, помимо отсутствия мотивации, на других проблемах, в частности таких, как боязнь совершать ошибки, неуверенность в собственных возможностях, формулировка мыслей сначала на родном языке, использование родного языка вместо иностранного, нехватка языковых

---

[2] *Ныркова М. М.* Проблемы обучения говорению на иностранном языке и способы их решения // Цивилизация знаний: российские реалии : труды 18-й междунар. науч. конф. : в 2 ч. 2017. С. 247.

[3] *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Рус. яз., 1989. С. 6.

[4] *Кашлев С. С.* Технология интерактивного обучения : учеб.-метод. пособие. М. : ТетраСистемс, 2013. С. 119.

[5] *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. С. 64.

[6] Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : учеб. пособие для студентов пед. колледжей / под ред. В. М. Филатова. Сер.: Среднее профессиональное образование. Ростов н/Д : Феникс, 2004. С. 258.

[7] *Каменская О. Л.* Текст и коммуникация : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 1990. С. 46.

[8] *Nunan D.* Second Language Teaching and Learning. Boston, Massachusetts : Heinle & Heinle Publishers, 1999. P. 216.

[9] *Попова К. С.* Стратегии компенсаторной компетенции для снятия трудностей иноязычного говорения // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе : сб. науч.-метод. тр. / отв. ред. С. С. Куклина. Киров, 2018. С. 65.

[10] *Hedge T.* Teaching and learning in the language classroom. Oxford : Oxford University Press Publ., 2000. P. 447.

средств, преодоление психологического барьера и др.

Еще одной проблемой является то, что обучающимся зачастую нечего сказать по обсуждаемой теме. Как отмечает Е. И. Пассов, любое высказывание должно обладать информативностью, иначе возникнет проблема «речевого партнерства», т. е. собеседникам нечего будет сообщить друг другу и потребность в общении отпадет[11].

Трудности определения смыслового содержания высказывания – еще одна проблема. Она появляется в том случае, если говорение в процессе обучения не преследует целей воздействия на собеседника и тем самым не воспринимается как средство общения, что приводит к непониманию обучающимися речевой задачи и цели коммуникации.

Существует множество способов преодоления этих проблем, например, поддержание располагающей к общению атмосферы в аудитории с целью устранения стеснения у студентов; похвала, позитивные комментарии. Для развития мотивации следует установить связь с собеседником. По мнению ряда авторов, решению данных проблем будет способствовать сформированная на должном уровне компенсаторная компетенция, входящая в состав иноязычной коммуникативной компетенции наряду с языковой, речевой, социокультурной и учебно-познавательной компетенциями. В понятие компенсаторной компетенции входят два ключевых компонента: компенсаторная стратегия и компенсаторное умение. Развитие данных умений может помочь изучающим иностранный язык выходить из сложных ситуаций при дефиците языковых средств[12]. Задачей преподавателя является четкое формулирование цели речевой деятельности и предоставление необходимых материалов и языковых средств с этой целью. Следует также помнить об индивидуальных особенностях студентов.

Обсуждение и заключения

Из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что говорение как вид речевой деятельности играет первостепенную роль в устно-речевом общении. В обучении говорению существуют определенные трудности, в частности, боязнь совершения ошибок, недостаток языковых средств, отсутствие личной мотивации. Чтобы устранить эти проблемы, следует использовать различные способы: правильно подобрать материал, создать комфортную атмосферу на занятии, предоставить возможность каждому студенту высказаться с учетом их индивидуальных особенностей. Эти способы будут способствовать продуктивному и содержательному подходу к обучению говорению на иностранном языке. К тому же они внесут значительный вклад в развитие профессионализма преподавателя, а также в овладение студентами устной речью. Считаем целесообразным согласиться с Ю. Ю. Кузнецовой и М. С. Парфеновой, которые полагают, что следует «организовать обучение таким образом, чтобы оно стимулировало высокую личную мотивацию студентов в общении на изучаемом языке и в изучении этого языка. Свободное использование языковых средств не означает совершенное, полное усвоение этих средств»[13].

В учебном процессе постоянно следует создавать условия, обеспечивающие студенту возможность для свободного проявления мыслительных операций, а также использования им языковых средств для реализации личных потребностей и преодоления «языковых барьеров».

Список использованных источников

1. *Гальскова Н. Д., Гез Н. Н.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингвистических ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2007. 336 с.

2. *Кузнецова О. Ю., Парфенова М. С.* Интерактивные формы обучения говорению на иностранном языке // Язык. Культура. Коммуникация: материалы XI всерос. науч.-практ. конф. (с международным участием) / отв. ред. С. А. Борисова, И. Н. Соколова. Ульяновск, Ульяновский государственный университет. 2018. С. 113–117.

3. *Ныркова М. М.* Проблемы обучения говорению на иностранном языке и способы их решения // Цивилизация знаний: российские реалии : труды 18-й междунар. науч. конф. М., 2017. С. 247–249.

4. *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Рус. яз., 1989. 276 с.

5. *Кашлев С. С.* Технология интерактивного обучения : учеб.-метод. пособие. М. : ТетраСистемс, 2013. 224 с.

6. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 222 с.

7. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе :

[11] *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Рус. яз., 1989. С. 8.

[12] *Попова К. С.* Стратегии компенсаторной компетенции для снятия трудностей иноязычного говорения // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе : сб. науч.-метод. тр. / отв. ред. С. С. Куклина. Киров, 2018. С. 63.

[13] *Кузнецова О. Ю., Парфенова М. С. Кузнецова О. Ю., Парфенова М. С.* Интерактивные формы обучения говорению на иностранном языке // Язык. Культура. Коммуникация : материалы XI всерос. науч.-практ. конф. (с международным участием) / отв. ред. С. А. Борисова, И. Н. Соколова. Ульяновск : Ульяновский государственный университет. 2018. С. 114.

учеб. пособие для студентов пед. колледжей / под ред. В. М. Филатова. Сер.: Среднее профессиональное образование. Ростов н/Д : Феникс, 2004. 414 с.

8. *Каменская О. Л.* Текст и коммуникация: учеб. пособие. М. : Высш. шк., 1990. 152 с.

9. *Nunan D.* Second Language Teaching and Learning. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1999. 330 p.

10. *Попова К. С.* Стратегии компенсаторной компетенции для снятия трудностей иноязычного говорения // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе : сб. науч.-метод. тр. / отв. ред. С. С. Куклина. Киров, 2018. 147 с.

Поступила 01.07.2019;
принята 08.07.2019.

Об авторе:

Гусейнова Мадина Шамильевна, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных факультетов ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (367000, Россия, г. Махачкала, ул. Коркмасова 8), кандидат филологических наук, madina_alieva_75@mail.ru

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Gal'skova N.D., Gez N.N. The theory of learning foreign languages. Lingvodidactics and methods: textbook for the students of linguistic universities. Moscow, Academy, 2007. 336 p. (In Russ.).

2. Kuznetsova O.Yu., Parfenova M.S. Interactive forms of learning to speak a foreign language. *Yazyk, kul'tura, kommunikatsiya* = Language. Culture. Communication: materials of the all-Russian scientific and practical conference (with international participation). Ulyanovsk, Ulyanovsk State University. 2018. P. 113–117. (In Russ.)

3. Nyrkova M.M. Problems of learning to speak in a foreign language and ways to solve them. *Tsivilizatsiya znanii: rossiiskie realii: trudy 18-i mezhdunar. nauch. konf.: v 2 ch.* = Civilization of knowledge: Russian realities: proceedings of 18-th intern. researcher. Moscow, 2017. P. 247–249. (In Russ.)

4. Passov E.I. Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication. Moscow, Russian Language, 1989. 276 p. (In Russ).

5. Kashlev S.S. Technology of interactive learning: textbook. Moscow, TetraSistems Publ., 2013. 224 p. (In Russ.)

6. Zimnyaya I.A. Psychology of teaching foreign languages at school. Moscow, House education, 1991. 222 p. (In Russ.)

7. Methods of teaching foreign languages in primary and basic secondary schools: textbook for the students of ped. Colleges. Ed. V.M. Filatov. Ser.: Secondary vocational education. Rostov n/D, Phoenix, 2004. 414 p. (In Russ.)

8. Kamenskaya O.L. Text and communication: textbook. Moscow, High school, 1990. 152 p. (In Russ.)

9. Nunan D. Second Language Teaching and Learning. Boston, Massachusetts, Heinle & Heinle Publishers, 1999. 330 p.

10. Popova K.S. Compensatory Competency Strategies for Dealing with the Difficulties of Foreign Language Speaking. *Sovershenstvovanie prepodavaniya inostrannykh yazykov v shkole i v vuze: sb. nauch.-metod. tr. / otv. red. S.S. Kuklina.* = Improving the teaching of foreign languages at school and in high school: Sat. scientific method. tr. / resp. ed. S.S. Kuklina. Kirov, 2018. 147 p. (In Russ.)

Submitted 01.07.2019;
revised 08.07.2019.

About the author:

Madina Sh. Guseinova, Associate Professor, Department of Foreign Languages for the Faculties of Humanities, Dagestan State University (8 Korkmasova St., Makhachkala, 367000, Russia), Ph.D. (Philology), madina_alieva_75@mail.ru

The author has read and approved
the final manuscript.

УДК 378.08

Инновационная мобильность педагогов: структурно-содержательная характеристика

Г. В. Дивеева

АУ «Институт развития образования», г. Ханты-Мансийск, Россия
dgv@iro86.ru

Введение: в статье анализируются составные компоненты инновационной мобильности педагога, дается их содержательная характеристика. Целью исследования является анализ структурно-содержательного конструкта инновационной мобильности педагогов.
Материалы и методы: в исследовании использовались теоретические методы, направленные на выявление содержания инновационной мобильности педагогов.

Результаты исследования: в результате анализа выявлены и охарактеризованы компоненты инновационной мобильности педагогов: мотивационно-ценностный, адаптивно-активный, когнитивный, деятельностный, креативный, рефлексивный.
Обсуждение и заключения: внедряемые инновационные процессы в образовании обусловливают потребность современной школы в профессионально-мобильном педагоге, что влечет за собой необходимость формирования нового качества личности – инновационной мобильности. Теоретическая значимость работы заключена в уточнении структурно-содержательной характеристики инновационной мобильности педагогов, практическая – определяется возможностью разработки целостной функциональной модели педагога, обладающего готовностью к осуществлению инновационно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, инновации, инновационная деятельность, инновационная мобильность педагога, компоненты инновационной мобильности педагога.

Благодарности: автор выражает благодарность анонимному рецензенту за ценные советы в подготовке материалов статьи.

Innovative mobility of teachers: structural and content characteristics

G. V. Diveeva
AU «Institute of education development», Khanty-Mansiysk, Russia
dgv@iro86.ru

Introduction: the article analyzes the components of innovative mobility of the teacher, gives their meaningful characteristics. The aim of the study is to analyze the structural and content construct of innovative mobility of teachers.
Materials and Methods: the study used theoretical methods aimed at identifying the content of innovative mobility of teachers.
Results: the analysis revealed and characterized the components of innovative mobility of teachers: motivational-value, adaptive-active, cognitive, activity, creative, reflective.
Discussion and Conclusions: the introduced innovative processes in education determine the need of a modern school for a professional and mobile teacher, which entails the need to form a new quality of personality – innovative mobility. The theoretical significance of the work is to clarify the structural and content characteristics of innovative mobility of teachers, the Practical significance is determined by the possibility of developing a holistic functional model of the teacher, who is ready to implement innovative and pedagogical activities.

Key words: professional mobility, innovations, innovative activity, innovative mobility of the teacher, components of innovative mobility of the teacher.

Acknowledgments: the author would like to thank an anonymous reviewer for valuable advice in the preparation of the article.

Введение

Происходящие социально-экономические изменения в современной ситуации ставят систему образования перед необходимостью модернизации, что влечет за собой и повышение требований к педагогам современной школы, их готовности к инновационной педагогической деятельности. Для осуществления инновационных процессов в обучении и воспитании учащихся, преобразования деятельности школы необходимым является формирование таких профессионально-педагогических качеств, которые позволят педагогам мобильно и эффективно принимать решения в различных профессиональных ситуациях, самоуправлять собственной инновационной деятельностью, постоянно самосовершенствовать профессиональный потенциал, результаты своего педагогического труда.

Обзор литературы

Выявляя содержание и структуру инновационной мобильности, считаем необходимым обратиться к научным исследованиям, раскрывающим сущность и содержание понятий мобильность. В имеющихся научных изысканиях мы отмечаем ее неоднозначное толкование. Так, в аспекте необходимости действовать в новых экономических условиях инновационную мобильность И. А. Степанова определяет как способность и готовность педагогов к активной и творческой деятельности[1] [1]. Е. А. Подвигина, сопрягая инновационную мобильность с инновационной деятельностью, указывает, что их содержательно объединяют функциональные

[1] *Степанова И. А.* Профессиональная мобильность педагога как научно-педагогический феномен // Образование и наука. 2009. № 5 (62). С. 39.

компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-исполнительский, креативный, в содержании которых выделены знания, творческие возможности, интерес к профессиональной деятельности, умения и навыки инновационной деятельности, рефлексивное осмысление[2] [2]. В контексте взаимодействия традиций и инноваций в образовании инновационная мобильность Н. Н. Тулькибаевой характеризуется как важнейшее свойство профессионала, обусловливающее успешную профессионально-личностную самореализацию и обеспечивающее конкурентоспособность на рынке труда [3]. Исследуя особенности инновационной деятельности и готовности к ней, Н. Я. Борисова [4], Е. Э. Воропаева [5] вкладывают в смысл инновационной мобильности личностные и специальные качества, ориентации педагогов в новшествах и их умение идти на определенный риск при осуществлении этой деятельности. Б. М. Игошев обращается к проблеме формирования мобильности как интегративно-личностного качества, которое «становится инструментом, обеспечивающим мобильное реагирование в своей профессиональной деятельности на изменяющиеся потребности общества, рынка труда»[3] [6].

Приведенные определения показывают, что исследование инновационной мобильности как дефиниции в научно-педагогическом аспекте только начинается, выявленные характеристики этого феномена пока субъективно конституированы по содержательному признаку, частично исследователи выделяют инновационную мобильность как самостоятельную категорию, в то же время она чаще всего включена в состав профессиональной мобильности.

Синтезируя определения инновационной мобильности, выделим в ней то существенное, что дает возможность сформулировать ее содержательную характеристику.

Если исходить из понимания мобильности как способности человека быстро реагировать на изменяющиеся условия, внутренне перестраивать свои ценностные ориентации, мотивы деятельности, то вполне обоснованно понимать, что одним из признаков инновационной мобильности является быстрое реагирование на изменения в педагогическом аспекте. Но, как отмечается в ряде исследований, инновационная мобильность педагога не может ограничиваться только реагированием на изменения, необходимы готовность к нововведениям, востребована интеллектуальная стабильность, активность и креативность. Педагог должен быть готов к переменам, которые касаются его профессиональной деятельности. Существенным является умение педагога своевременно и грамотно решать возникшие проблемы и профессионально принимать решения в сложных ситуациях [7; 8].

Обобщение вышеперечисленного позволяет понимать инновационную мобильность педагога как его готовность к успешной адаптации к изменяющимся условиям в сфере образования, организации инновационной деятельности, готовность к нововведениям в образовательном процессе, иметь профессионально-педагогическую гибкость, направленную на осуществление инновационной деятельности, включенность в инновационную деятельность, характеризующуюся активностью и креативностью.

Материалы и методы

В исследовании использовался метод теоретического анализа научных исследований, направленных на выявление содержания инновационной мобильности педагогов, решения проблемы формирования профессионально-педагогической, инновационной мобильности.

Результаты исследования

Анализ научных исследований, решающих проблемы формирования инновационной мобильности педагогов, позволил выделить ее структурные компоненты, дать их описательную характеристику с содержательным наполнением сущности и смысла. В качестве таковых мы выделяем: мотивационно-ценностный, адаптивно-активный, когнитивный, деятельностный, креативный, рефлексивный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент проявляется во внутренней мотивации в профессиональной деятельности, ориентации на саморазвитие, самосовершенствование, нацеленность на успех. Мы рассматриваем его с позиции отношения педагогов к изменениям, их потребности в педагогических новшествах, восприимчивости инновационных процессов в образовательном процессе, в организации инновационной деятельности [9].

В аспекте инновационной деятельности педагога исследователи уточняют, что мотивационно-ценностный компонент определяет избирательную направленность на инновационную деятельность, потребность самостоятельно ставить цели инновационной профессионально-творческой деятельности и достигать их, стремление к достижению поставленных целей [10].

---

[2] *Подвигина Е. А.* Педагогические условия формирования готовности будущего педагога к инновационной деятельности // Вопросы современной науки и практики. 2011. № 4 (35). С. 205. URL: http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2011/04/28.pdf (дата обращения: 20.06.2019).

[3] *Игошев Б. М.* Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2014. № 1. С. 26. URL: http://journals.uspu.ru/attachments/article/2014_1.pdf (дата обращения: 20.06.2019).

Таким образом, мотивационно-ценностный компонент инновационной мобильности мы содержательно наполняем следующим:

– осознание ценности инновационной деятельности;

– положительная мотивация к нововведениям, восприимчивость к нововведениям;

– стремление участвовать в создании, реализации и распространении педагогических инноваций;

– мотивация к обновлению знаний о сущности педагогических инноваций и использование их как средства саморазвития;

– потребности в обновлении способов и средств осуществления педагогической деятельности;

– направленность на творческую самореализацию в профессиональной деятельности;

– познавательный интерес к инновационным преобразованиям в образовательном процессе школы;

– потребность в реализации инноваций.

Ценностная составляющая указанного компонента в понимании его как компонента инновационной мобильности педагога включает отношение к инновациям как к педагогической ценности, принятие смысла и ценности педагогической деятельности, ответственности за ее результаты, мотивационная составляющая – потребность в создании инноваций как способа решения педагогических проблем.

Адаптивно-активный компонент предусматривает:

– способность эффективно приспосабливаться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, это, по сути, основа профессионально-педагогической гибкости;

– активность, выраженная в готовности к деятельности, к освоению новых форм и видов деятельности;

– открытость ко всему новому, неизвестному, способность отказываться от стереотипов и шаблонов в деятельности [11; 12].

В инновационной мобильности данный компонент обусловливает необходимость адаптироваться к реальным профессионально-педагогическим изменениям; активное реагирование на поступающую информацию внутри профессии и необходимостью включаться в инновационные процессы образовательного учреждения.

Когнитивный компонент характеризуется наличием педагогических знаний, способностью осваивать новые формы и виды инновационной деятельности, обновлять формы и методы педагогической деятельности. В своем содержании он отражает специфику целостной когнитивной мобильности педагога, представляющую собой интегративную динамическую характеристику познавательной сферы, что позволяет эффективно адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды. Сущностная составляющая когнитивного компонента, включенного в структуру профессиональной компетентности, может быть проецирована на мобильность педагога к инновационной деятельности в силу того, что в ней предусматривается уход от устоявшихся стереотипов педагогической деятельности и овладение новыми способами профессиональной самореализации [13]. На наш взгляд, в контексте инновационной мобильности педагога данный компонент сосредотачивается на комплексе «инновационных знаний», обеспечивает способность к постоянному совершенствованию знаний об инновационных процессах, гибкость и критичность мышления выступают как неотъемлемая часть, вхождение в рефлексивную позицию.

Обоснованием для введения когнитивного компонента в структуру инновационной мобильности педагогов служит устоявшееся в научных исследованиях понимание его как качества знаний (теоретических, практических и методических), информированности по вопросам инноватики; владение и умения оперировать основными понятиями, категориями и закономерностями в области инновационной деятельности. Это составляет совокупность знания целей, задач, способов инновационной деятельности, методов работы[4].

В инновационной мобильности данный компонент обеспечивает совокупность знаний, необходимых для осуществления инновационной деятельности образовательного учреждения, наличие педагогических, психологических, технологических компетенций педагога; готовность и способность личности к конструктивному решению проблемных задач в изменяющихся условиях современной педагогической действительности[5].

Рефлексивный компонент включает умение обретать новые смыслы и ценности [14]. Обращение к данному компоненту исходит из понимания педагогической рефлексии как составной профессионализма педагога. Педагогическая рефлексия представляет собой «процесс мысленного (предваряющего или ретроспективного) анализа какой-либо профессиональ-

---

[4] *Воропаева Е. Э.* Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=13880 (дата обращения: 04.07.2019).

[5] *Гуцу Е. Г.* Когнитивный компонент в структуре профессиональной компетенции преподавателя высшей школы // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. С. 450. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=8501 (дата обращения: 18.07.2019).

ной проблемы, в результате чего возникают личностно окрашенное осмысление сущности проблемы и новые перспективы ее решения»[6] [15]. Иначе говоря, способность педагога к рефлексии существенным образом определяет успешность его профессиональных действий в новых для него условиях. Поэтому значение педагогической рефлексии особенно возрастает в инновационной деятельности. В структуре инновационной мобильности рефлексией определяется успешность выбора и реализации новых педагогических идей и технологий[7]; педагог осваивает различные подходы к организации педагогической деятельности [16]; осуществляет анализ собственных возможностей по созданию или освоение новшества.

Креативный компонент обеспечивает творческое, созидательное отношение к организации собственной деятельности, готовность к целенаправленному и целесообразному преобразованию, творческое отношение к инновационной деятельности, готовность к преобразованию [17; 18]. В инновационной мобильности педагогов данный компонент отражает оригинальные и креативные решения профессиональных задач, проблемных ситуаций; характеризуется отношением педагогов к инновационной деятельности как к преобразованию процессов и явлений в образовании.

Деятельностный компонент включает наличие конструктивных и проектировочных умений; организованность; владение и умение применять на практике инновационные педагогические технологии; внедрение новшеств в педагогический процесс; реализация инновационных действий: введение новшества в педагогический процесс и отслеживание хода его развития и внедрения; умения и навыки в сфере инновационной деятельности, умение перевести знания в область практического применения, использование в педагогической деятельности современных педагогических технологий, инновационных форм и методов, владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми умениями и навыками для реализации инновационной деятельности [19]. Умения в составе деятельностного компонента включают следующее: умение выбирать инновационную проблему; умение определять проблему и формулировать тему исследования; умение разрабатывать программу поисковой работы, «авторскую программу», а также владение «способами введения новаций в педагогический процесс»[8] [20].

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного теоретического исследования были сформулированы выводы:

1. Инновационная мобильность педагога – это готовность к успешному адаптированию к изменяющимся условиям в сфере образования, организации инновационной деятельности, готовность к нововведениям в образовательном процессе, иметь профессионально-педагогическую гибкость, направленную на осуществление инновационной деятельности, включенность в инновационную деятельность, характеризующуюся активностью и креативностью.

2. Значимыми компонентами инновационной мобильности педагога являются мотивационно-ценностный, адаптивно-активный, когнитивный, деятельностный, креативный, рефлексивный.

3. Инновационная мобильность является интегративной характеристикой, определяющей адекватное реагирование на нововведения, активную позицию включенности педагогов в процесс осознания ценности инновационных нововведений, стремления реализовать свой личный инновационный потенциал в инновационной деятельности.

Список использованных источников

1. *Степанова И. А.* Профессиональная мобильность педагога как научно-педагогический феномен // Образование и наука. 2009. № 5 (62). С. 38–41.

2. *Подвигина Е. А.* Педагогические условия формирования готовности будущего педагога к инновационной деятельности // Вопросы современной науки и практики. 2011. № 4 (35). С. 204–207. URL: http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2011/04/28.pdf (дата обращения: 20.06.2019).

3. *Тулькибаева Н. Н.* Проблема инновационной деятельности // Инновационные процессы в образовании : материалы VIII междунар. науч.-практ. конф. : в 3-х ч. Ч. 1. Челябинск, 2004. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01002461267 (дата обращения: 20.06.2019).

4. *Борисова Н. Я.* Сопровождение инновационной деятельности педагогов // Приложение к журналу Среднее профессиональное образование. 2010. № 8. С. 16–21. URL: http://ecsocman.hse.ru/articles/j16074936/y2010/number33544445/ (дата обращения: 20.06.2019).

[6] *Бизяева А. А.* Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ, 2004. С. 62.

[7] *Сластенин, В. А., Подымова, Л. С.* Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997. 224 с.

[8] *Никитина Н. Н.* Инновационная деятельность учителя // Школьные технологии. 2003. № 2. С. 159–165. URL: https://cat.libnvkz.ru/CGI/irbis64r_ (дата обращения: 20.06.2019). С. 161.

5. *Воропаева Е. Э.* Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=13880 (дата обращения: 04.07.2019).

6. *Игошев Б. М.* Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2014. № 1. С. 25–40. URL: http://journals.uspu.ru/attachments/article/ 2014_1.pdf (дата обращения: 20.06.2019).

7. *Солдатова Л. А.* Формирование профессиональной мобильности будущих экономистов // Вестник ОГУ. 2015. № 2. С. 156–159. URL: https://globalf5.com/Zhurnaly/Inzhenerno-tehnicheskie-nauki/Vestnik_OGU/vypusk-2015-2 (дата обращения: 20.06.2019).

8. *Солдатова Л. А.* Профессиональная мобильность будущего экономиста и ее роль в инновационном развитии региона // Молодой ученый. 2015. № 11 (91). С. 110–112. URL: https://moluch.ru/archive/91/19379/ (дата обращения: 18.07.2019).

9. *Сластенин В. А., Подымова Л. С.* Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997. 224 с.

10. *Гайдукова С. С., Радченко Т. В.* Исследование мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования детей // Концепт. 2015. № S7. С. 71–75.

11. *Амирова Л. А., Багишаев З. А.* Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего профессионального образования // Alma mater. 2004. № 1. С. 55–60.

12. *Горюнова Л. В.* Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : монография. Ростов н/Д : РГПУ, 2006. 228 с.

13. *Гуцу Е. Г.* Когнитивный компонент в структуре профессиональной компетенции преподавателя высшей школы // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. С. 450. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=8501 (дата обращения: 18.07.2019).

14. *Чарская В. И.* Рефлексивная культура педагога как субъекта педагогической деятельности // Теория и практика современной науки. 2016. № 5 (11). С. 43–52. URL: https://docplayer.ru/68524533-Kultura-pedagoga-kak-subekta-pedagogicheskoy-deyatelnosti.html (дата обращения: 20.06.2019).

15. *Бизяева А. А.* Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ, 2004. 216 с.

16. *Тарханова И. Ю.* Академическая мобильность современного педагога как фактор формирования профессионально-рефлексивной позиции // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. № 1. С. 10–16.

17. *Амирова Л. А., Багишаев З. А.* Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего профессионального образования // Alma mater. 2004. № 1. С. 55–60.

18. *Мищенко В. А.* Формирование профессиональной мобильности в системе высшего профессионального образования // Ханты-Мансийск : Информационно-издательский центр, 2010. 215 с.

19. *Трифонова С. А.* Структура готовности педагогов к реализации инновационной деятельности // Молодой ученый. 2010. № 12. Т. 2. С. 129–131.

20. *Никитина Н. Н.* Инновационная деятельность учителя // Школьные технологии. 2003. № 2. С. 159–165. URL: https://cat.libnvkz.ru/CGI/irbis64r (дата обращения: 20.06.2019).

Поступила 02.08.2019;
принята к публикации 20.08.2019.

Об авторе:

Дивеева Галина Вячеславовна, доцент кафедры педагогики, психологии и управления образованием АУ «Институт развития образования» (628012, Россия, г. Ханты-Мансийск, ул. Мира, д. 13), кандидат педагогических наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3195-0661, dgv@iro86.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Stepanova I.A. Professional teacher mobility as a scientific and pedagogical phenomenon. *Obrazovanie i nauka* = Education and science. 2009; 5 (62): 38–41. (In Russ.)

2. Podvigina E.A. Pedagogical conditions of formation of readiness of the future teacher to innovative activity. *Voprosy sovremennoj nauki i praktiki* = Questions of modern science and practice. 2011; 4 (35): 204–207. Available at: http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2011/04/28.pdf (accessed 06.20.2019). (In Russ.)

3. Tulkibaeva N.N. The problem of innovation activity. *Innovacionnye processy v obrzovanii: materialy VIII mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: v 3-h ch. Ch. 1.* = Innovative processes in education: materials of VIII Intern. scientific-practical conf.: in 3 p. P. 1. Chelyabinsk, 2004. Available at: https://search.rsl.ru/ru/record/01002461267 (accessed 06.20.2019). (In Russ.)

4. Borisova N.Ya. Accompaniment of innovative activity of teachers. *Prilozhenie k zhurnalu Srednee professional'noe obrazovanie* = Appendix to the secondary vocational education. 2010; 8: 16–21. Available at: http://ecsocman.hse.ru/articles/j16074936/y2010/number33544445/ (accessed 06.20.2019). (In Russ.)

5. Voropaeva E.E. Structure and criteria of a teacher's readiness for innovative activity. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of sci-

ence and education. 2014; 4. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=13880 (accessed 07.04.2019). (In Russ.)

6. Igoshev B.M. System-integrative organization of training professional mobile teachers. *Vestnik social'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki* = Bulletin of socio-humanitarian education and science. 2014; 1: 25–40. Available at: http://journals.uspu.ru/attachments/article/ 2014_1.pdf (accessed 06.20.2019). (In Russ.)

7. Soldatova L.A. Formation of professional mobility of future economists. *Vestnik OGU* = Bulletin of OSU. 2015; 2: 156–159. Available at: https://globalf5.com/Zhurnaly/Inzhenerno-tehnicheskie-nauki/Vestnik_OGU/vypusk-2015-2 (accessed 06.20.2019). (In Russ.)

8. Soldatova L.A. Professional mobility of the future economist and its role in the innovative development of the region. *Molodoj uchenyj* = Young scientist. 2015; 11 (91): 110–112. Available at: https://moluch.ru/archive/91/19379/ (accessed 07.18.2019). (In Russ.)

9. Slastenin V.A., Podymova L.S. Pedagogy: innovative activities. Moscow, 1997. 224 p. (In Russ.)

10. Gaidukova S.S., Radchenko T.V. Study of the motivational and value component of the professional competence of teachers of additional education of children. *Koncept.* 2015; S7: 71–75. (In Russ.)

11. Amirova L.A., Bagishaev Z.A. Professional-pedagogical mobility of a teacher as a target for higher professional education. *Alma mater.* 2004; 1: 55–60. (In Russ.)

12. Goryunova L.V. Professional mobility of a specialist as a problem of developing education in Russia: monograph. Rostov on Don, RSPU, 2006. 228 p. (In Russ.)

13. Gutsu E.G. Cognitive component in the structure of the professional competence of a higher school teacher. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2013; 1: 450. Available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=8501 (accessed 07.18.2019). (In Russ.)

14. Charskaya V.I. Reflexive Culture of a Teacher as a Subject of Educational Activity. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki* = Theory and practice of modern science. 2016; 5 (11): 43–52. Available at: https://docplayer.ru/68524533-Kultura-pedagoga-kak-subjekta-pedagogicheskoy-deyatelnosti.html (accessed 06.20.2019). (In Russ.)

15. Bizyayeva A.A. Psychology of a thinking teacher: pedagogical reflection. Pskov, PSPI, 2004. 216 p. (In Russ.)

16. Tarkhanov I.Yu. Academic mobility of a modern teacher as a factor in the formation of a professional-reflexive position. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* = Bulletin of the Kostroma State University Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2012; 1: 10–16. (In Russ.)

17. Amirova L.A., Bagishaev Z.A. Professional-pedagogical mobility of a teacher as a target for higher professional education. *Alma mater.* 2004; 1: 55–60. (In Russ.)

18. Mishchenko V.A. Formation of professional mobility in the system of higher professional education. Khanty-Mansiysk, Information and Publishing Center, 2010. 215 p. (In Russ.)

19. Trifonova S.A. The structure of teachers' readiness to implement innovation activity. *Molodoj uchenyj* = Young scientist. 2010; 12 (2): 129–131. (In Russ.)

20. Nikitina N.N. Innovative activity of a teacher. *Shkol'nye tekhnologii* = School of technology. 2003; 2: 159–165. Available at: https://cat.libnvkz.ru/CGI/irbis64r (accessed 06.20.2019). (In Russ.)

Submitted 02.08.2019;
revised 20.08.2019.

About the author:

Galina V. Diveeva, Associate Professor, Department of Pedagogy, Psychology and Education Management of the Institute of Educational Development (13 Mira St., Khanty-Mansiysk, 628012, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3195-0661, dgv@iro86.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 378(045)

Проблема разработки научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов в условиях практико-ориентированной подготовки в педагогическом вузе

П. В. Замкин

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

p.zamkin@yandex.ru

Введение: в статье рассматривается проблема разработки научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов в условиях практико-ориентированной подготовки в педагогическом вузе.

Материалы и методы: в исследовании использовались методы анализа российских и зарубежных научных источников, моделирование, методы изучения и обобщения педагогического опыта и научно-методических разработок.
Результаты исследования: анализ педагогической теории и вузовской образовательной практики показал, что потенциал исследовательской деятельности студентов в условиях компетентностно-ориентированной модели высшего образования используется не в полной мере. В плане организации исследовательская деятельность студентов в педагогических вузах не имеет необходимой целостности и системности, обнаруживается слабая связь научной и практической деятельности, недостаточно разработанными остаются вопросы наставничества и сопровождения; задания исследовательского типа, исследовательские кейсы включаются в содержание учебных дисциплин и программ практик лишь фрагментарно. Как следствие, в структуре образовательных результатов выпускника исследовательские компетенции представлены довольно слабо. В связи с этим актуализируется проблема разработки научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов. В рамках поисково-экспериментальной работы определен методологический базис исследования и разработки научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов в условиях практико-ориентированной подготовки в вузе. Рассмотрены основные компоненты научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов: целевой, нормативно-регулятивный, организационно-управленческий, содержательно-процессуальный, мотивационно-обучающий и оценочно-диагностический.
Обсуждение и заключения: проектирование научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов включает последовательную разработку таких компонентов, как цели, принципы, формы и механизмы планирования и организации студенческого исследовательского процесса в вузе; исследовательские задачи, алгоритмы их постановки и решения, обеспечивающие единство исследовательской работы студентов и образовательного процесса; механизмы включения и сопровождения студентов в исследовательской деятельности; дидактическое и методическое обеспечение практико-ориентированной исследовательской деятельности; методические рекомендации к определению тематики и содержания студенческих учебных и научных исследований с учетом их ориентации на требования федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, профессиональных стандартов, будущую профессиональную сферу деятельности, приоритетные направления развития педагогической науки и образовательной практики; методы диагностики и оценки результативности исследовательской деятельности.

Ключевые слова: исследовательская деятельность студентов, практико-ориентированная подготовка, научно-методическое обеспечение.

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-01084).

The problem of development of scientific and methodological support of students research activities in the conditions of practice-oriented training at pedagogical University

P. V. Zamkin
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
p.zamkin@yandex.ru

Introduction: the article deals with the problem of development of scientific and methodological support of students research activities in the conditions of practice-oriented training at a pedagogical University.
Materials and Methods: the study used methods of analysis of Russian and foreign scientific sources, modeling, methods of study and generalization of pedagogical experience and scientific and methodological developments.
Results: the analysis of pedagogical theory and University educational practice showed that the potential of research activities of students in the conditions of competence-oriented model of higher education is not fully used. In terms of organization, research activities of students in pedagogical universities do not have the necessary integrity and consistency, a weak connection between scientific and practical activities is revealed, issues of mentoring and support remain insufficiently developed; tasks of a research type, research cases are included in the content of educational disciplines and programs of practice only fragmentary. As a result, research competencies are poorly represented in the structure of educational results of a pedagogical University graduate. In this regard, the problem of development of scientific and methodological support of research activities of students is actualized. As part of the search and experimental work, the methodological basis for research and development of scientific and methodological support for research activities of students in the conditions of practice-oriented training at the University is determined. The main components of scientific and

methodological support of research activities of students are considered: target, regulatory, organizational and managerial, content-procedural, motivational-training and evaluation-diagnostic.
Discussion and Conclusions: the design of scientific and methodological support for the research activities of students includes the consistent development of components such as goals, principles, forms and mechanisms of planning and organizing the student research process at the university; research tasks, algorithms for their formulation and solutions, ensuring the unity of students' research work and the educational process; mechanisms for the inclusion and support of students in research activities; didactic and methodological support of practice-oriented research activities; guidelines for determining the subject and content of student study and research, taking into account their focus on the requirements of federal state educational standards of higher education, professional standards, the future professional sphere of activity, priority areas for the development of pedagogical science and educational practice; methods of diagnosis and assessment of the effectiveness of research activities.

Key words: research activities of students, practice-oriented training, scientific and methodological support.

Acknowledgements: the study was supported by the Russian Foundation for Basic Research (Project No. 18-013-01084).

Введение

Непрерывные процессы обновления, происходящие в образовании, их динамизм и высокая степень неопределенности порождают устойчивую тенденцию к усилению роли исследовательской деятельности студента на этапе высшего педагогического образования, а также исследовательского компонента в различных видах профессиональной деятельности педагога.

В рамках компетентностно-деятельностной образовательной модели исследовательскую деятельность студентов в вузе следует рассматривать как органическую часть образовательного процесса, а системную интеграцию исследовательской и учебно-познавательной деятельности – как важную научно-педагогическую проблему, решение которой будет способствовать индивидуализации образовательной траектории обучающегося, формированию его субъектной позиции в образовательном процессе, повышению качества образования, достижению определенного уровня образовательных результатов, усилению его практикоориентированности.

Исследовательская деятельность студентов, ориентированная на актуальные проблемы современной образовательной практики, обеспечивает конвергентный характер образовательного процесса. Она имеет значительные педагогические возможности в расширении и укреплении межпредметных связей, способствует проблематизации и диалогизации содержания и процесса педагогического образования, установлению связей исследовательской и образовательной деятельности, универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Вместе с тем, как показывает анализ педагогической теории и вузовской образовательной практики, обмен опытом в рамках всероссийских научных школ молодых ученых, потенциал исследовательской деятельности студентов в условиях компетентностно-ориентированной модели высшего образования используется не в полной мере. В организационном плане исследовательская деятельность студентов в педагогических вузах имеет зачастую слабые признаки целостности и системности. Отмечается низкий уровень самоуправления студенческой наукой. Не развиты институты наставничества и сопровождения исследовательской деятельности студентов в вузе и на площадках образовательных организаций. Обнаруживается слабая связь научной и практической деятельности – тематика НИР в большей степени формально связана с актуальными проблемами развития образования. Недостаточно представлены задания исследовательского типа, исследовательские кейсы в структуре и содержании учебных дисциплин и программ практик. Значительная часть руководителей не уделяет достаточно внимания обучению студентов научному поиску, организации и проведению различных видов экспериментального исследования. Как следствие, обнаруживается противоречие между требованиями ФГОС ВО и профессиональных стандартов педагога к необходимости достижения в качестве образовательных результатов исследовательских компетенций и исследовательской направленности специалиста, его ориентировки в современных проблемах образовательной практики, готовности к использованию исследовательских умений при решении учебно-профессиональных и профессиональных задач и недостаточной представленностью этих компонентов в системе образовательных результатов выпускника педагогического вуза. В связи с этим актуализируется проблема разработки научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов, включая та-

кие ее аспекты, как организация, проектирование содержания исследовательской деятельности, управление, руководство, сопровождение, оценка и анализ эффективности исследовательского процесса студентов в условиях практико-ориентированной подготовки в вузе.

Обзор литературы

Проблема исследовательской деятельности студентов в вузовском образовании, значительный практический опыт вузов по организации исследовательской работы студентов получили широкое обсуждение в российской и зарубежной научной литературе. Различные ее аспекты становились предметом исследования педагогов, психологов, социологов. На первый взгляд проблема разработана достаточно. Однако, как показал анализ выполненных в последние три десятилетия научных исследований, применительно к системе высшего образования и высшего педагогического образования в частности в основном изучены вопросы формирования исследовательских умений, исследовательских компетенций, готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности, развитие научно-исследовательской культуры учителя, мотивации и стимулирования исследовательской работы. Так, в рамках социологических работ представлен анализ исследовательской культуры современной студенческой молодежи (О. Н. Шихова). В области психологических наук проведены исследования динамики мотивации научно-исследовательской деятельности на этапах профессионализации (А. Л. Мазалецкая), мотивационных факторов формирования исследовательских способностей личности (М. Н. Жафярова), самодетерминации становления субъекта научно-исследовательской деятельности в вузовском обучении (И. В. Балымова), психологической структуры и типов исследовательской позиции (А. М. Скотникова), развития исследовательских способностей студентов педагогического вуза (Е. М. Раздульева). Представляют интерес исследования психологических аспектов компьютеризации научно-исследовательской деятельности в образовательных системах (Л. П. Гурьева).

В педагогических работах разработаны дидактические основы применения исследовательского метода в образовании (Л. А. Казанцева), методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования (Е. В. Бережнова); проблемы формирования исследовательских умений обучающихся в системе педагогического образования (П. Ю. Романов), исследовательской культуры студентов в учебно-познавательной деятельности (Н. В. Ардашева), исследовательской компетенции у будущих педагогов (О. Г. Чугаинова, Н. А. Сухина, Б. Ш. Баймухамбегова); механизмы стимулирования исследовательской деятельности студентов (Е. Ю. Гирфанова) и др.

Вместе с тем вопросы научно-методического обеспечения системной организации и сопровождения исследовательской деятельности студентов как компонента образовательного процесса в условиях практико-ориентированной вузовской подготовки в педагогической теории остаются недостаточно изученными и разработанными.

Материалы и методы

Поисково-экспериментальное исследование проводится на базе МГПИ имени М. Е. Евсевьева в период с 2009 г. по настоящее время. Участие в эксперименте принимали студенты бакалавриата и магистратуры направлений подготовки: «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Туризм», «Физическая культура», «Менеджмент», «Перевод и переводоведение», а также профессорско-преподавательский состав вуза, тьюторы исследовательской деятельности, кураторы и руководители студенческих исследовательских объединений, административно-управленческий персонал института.

В исследовании использовались методы анализа российских и зарубежных научных источников, моделирование, методы изучения и обобщения педагогического опыта и научно-методических разработок.

Результаты исследования

Методологическим базисом исследования и разработки научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов в условиях практико-ориентированной подготовки в вузе стало сочетание системного, компетентностно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Опора на указанные подходы позволяет проектировать образовательную среду вуза как пространство профессионально-личностного развития будущего специалиста, в котором создаются условия и ситуации творческого самовыражения, позволяющие студенту проявить себя как инициативного и самостоятельного субъекта разнообразных видов и форм исследовательской деятельности: учебной, учебно-профессиональной, научно-исследовательской и проектной. Через включение студента в различные виды деятельности, их контекстное наполнение профессиональным содержанием происходит овладение трудовыми функциями и действиями. Ключевое значение в становлении студента как субъекта исследовательской деятельности имеет функция педагогического наставничества и сопровождения на основе принципов сотрудничества, сотворчества, взаимного

диалогичного обмена личностными смыслами и опытом.

Интеграция теоретических положений, развиваемых в рамках личностно-ориентированного и компетентностно-деятельностного подходов, позволяет определить в числе приоритетных метапрофессиональных образовательных результатов и показателей качества образования – исследовательские компетенции и исследовательскую направленность личности выпускника педагогического вуза. Системный подход позволяет увидеть различные типы связей между отдельными компонентами выстраиваемой работы со студентами в вузе с учетом изменений в школьном образовании и новых требований к педагогической деятельности.

Опираясь на указанные теоретико-методологические подходы, в рамках поисково-экспериментального исследования были определены основные компоненты научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов: целевой, нормативно-регулятивный, организационно-управленческий, содержательно-процессуальный, мотивационно-обучающий и оценочно-диагностический.

Целевой компонент. Цель системной организации практико-ориентированной исследовательской деятельности заключается в формировании у студентов исследовательских компетенций, исследовательской направленности, способности анализировать современные проблемы образовательной практики, готовности к использованию исследовательских умений при решении учебно-профессиональных и профессиональных задач.

Нормативно-регулятивный компонент. Источниками нормативных требований к организации и содержанию исследовательской деятельности студентов являются: ФГОС ВО, профстандарты, цели и политика вуза в области менеджмента качества образования, программа стратегического развития вуза. Локальное нормативно-правое обеспечение исследовательской деятельности студентов может включать: положения об учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов, положение о планировании исследовательской деятельности, положение о студенческом самоуправлении в научно-исследовательской работе, положение о деятельности научно-исследовательских групп и кружков, положения о кураторе (тьюторе) студенческого научного общества, руководителе научного студенческого объединения на кафедре, положения об исследовательских конкурсах и смотрах; положения о мерах поддержки и стимулировании исследовательской деятельности студентов, в том числе о грантовой поддержке молодых исследователей; регламенты, определяющие порядок мониторинга, диагностики и оценки эффективности исследовательской деятельности студентов и др. [1].

Полагаем, что разработка концепции и программы развития молодежной науки, иной нормативно-правовой базы функционирования и развития исследовательской деятельности студентов должна быть интегрирована в действующую в вузе систему менеджмента качества образования.

Организационно-управленческий компонент.

В ходе поисково-экспериментальной работы было обнаружено, что активность и результативность студентов в исследовательской деятельности существенно зависит от ряда факторов:

– от того, насколько развита инфраструктура исследовательской деятельности студентов, насколько она интегрирована в систему исследовательской деятельности вуза;

– от позиции и статуса студента-исследователя в вузе;

– от выбора тематики и содержания исследовательской деятельности студентов; от того, насколько они связаны с актуальными современными проблемами науки и практики, с карьерными целями обучающихся;

– от организации тьюторского сопровождения исследовательской деятельности студентов;

– от целенаправленного обучения их исследовательской работе;

– от того, насколько развито самоуправление исследовательской деятельности в вузе;

– от создания в вузе совместного пространства, среды, где в различных формах могло бы осуществляться насыщенное, интересное профессионально-развивающее научно-исследовательское общение и взаимодействие преподавателей, ученых, практических работников образования и студентов [2].

В МГПИ имени М. Е. Евсевьева инфраструктуру исследовательской деятельности обучающихся составляют студенческие научные объединения при кафедрах института: научно-исследовательские, проектно-исследовательские, проблемные группы, исследовательские кружки, лаборатории, дискуссионные клубы под руководством ведущих ученых.

Для координации их работы в структуре научного управления введена штатная единица специалиста, функционал которого напрямую связан с организацией и координацией исследовательской деятельности студентов. На факультетах эту координирующую роль берут на себя не только деканы и заведующие кафедрами, которые составляют расписание и планы работы студенческих научных объединений, но и ор-

ганы студенческого самоуправления – советы СНО. Кроме того, в вузе создан институт тьюторства – это кураторы на факультетах, которые осуществляют консультационную, информационную, научно-методическую, организационную помощь и сопровождение студенческих исследовательских объединений.

Развитие студенческих научных объединений при кафедрах позволяет интегрировать студентов-исследователей, их исследовательскую работу в систему научной деятельности вуза, создать условия для преемственности поколений научной школы: научный руководитель – докторант – аспирант – студент-исследователь.

В таких коллективах могут быть созданы благоприятные условия для обучения научному поиску, организации и проведению различных видов экспериментального исследования, формирования исследовательской культуры, повышения престижа и привлекательности учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности. Здесь молодым исследователем может быть накоплен необходимый научный задел (публикации, конкурсные работы, поисковые и экспериментальные материалы).

С целью профилактики формальной организации исследовательской работы в студенческих объединениях должна последовательно утверждаться идея самоуправления. На начальном этапе развития самоуправления, безусловно, нужна помощь, поддержка, консультирование. Эту функцию могут выполнять кураторы (тьюторы) студенческого научного общества (СНО), руководители студенческих объединений, Совет СНО и Совет молодых ученых.

В целях координации исследовательской деятельности студентов в начале каждого семестра факультеты и кафедры проводят работу по планированию и организации научно-исследовательской деятельности студентов, подготовке расписания работы студенческих объединений. План предполагает не только определение актуальной тематики, постановку конкретных целей и задач, но и значимых результатов (участие в конкурсах НИР, конкурсах грантов, подготовку и публикацию статей в изданиях различного вида и уровней, выступления на конференциях, получение результатов интеллектуальной деятельности, подлежащих регистрации в Роспатенте, и др.), которые должны быть достигнуты в определенные сроки.

Такой развернутый план имеет несколько смыслов. Для факультетов и кафедр, а также научного управления – это эффективный инструмент систематического мониторинга продуктивности работы научных руководителей и студенческих объединений. Наряду с этим расширяются возможности оперативного формирования эффективных исследовательских коллективов и команд для участия в различных конкурсах и проектах. Оценка перспективных исследовательских тем позволяет оказывать адресную поддержку в виде грантов, финансирования выездов для участия в крупных научных мероприятиях и др. Для студенческого научного общества развернутое планирование – это инструмент самоконтроля и самоуправления. Научному руководителю такой план позволяет грамотно распределить время и ресурсы на достижение целевых показателей результативности работы исследовательской группы [3].

Разработка ***содержательно-процессуального компонента*** научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов предполагает, в первую очередь, создание алгоритмов постановки и выполнения практико-ориентированных учебно-исследовательских и научно-исследовательских задач и кейсов на различных уровнях образовательного процесса в вузе (учебный курс, образовательный модуль, научное студенческое объединение, исследовательская работа кафедры, исследовательская лаборатория, инновационное структурное подразделение вуза и др.). Такие алгоритмы исследовательской деятельности могут быть как универсальными, так и вариативными в зависимости от специфики профиля подготовки. Они представляют собой определенную совокупность и последовательность способов постановки и решения исследовательских задач, набор инструкций, описывающих порядок действий студентов для решения этих задач. Контекстный принцип конструирования содержания исследовательских задач обеспечивает связь исследовательской работы студентов, образовательного процесса в вузе и будущей профессионально-педагогической деятельности [4].

Практика показывает, что кроме традиционных форм организации исследовательской деятельности студентов, эффективно внедрение таких, как: научные школы, теоретические, методические, научно-практические семинары для молодых исследователей, проектно-исследовательская деятельность в научно-практических лабораториях и центрах.

Перспективным является привлечение студентов к исследовательской деятельности в рамках различных видов практик и стажировок в образовательных организациях. Отдельного внимания заслуживает проблема расширения базы поисково-экспериментальной работы, выход для проведения полноценного эксперимента в образовательные организации. Это предполагает обеспечение тесного взаимодействия студенческих исследовательских коллективов и практических работников системы образования с целью пла-

нирования и реализации наиболее актуальных, социально и профессионально востребованных исследовательских проектов. Такое взаимодействие дает возможность лучше ознакомиться с современным уровнем развития интересующей области профессиональной деятельности, практически апробировать и внедрить результаты исследований и разработок.

Так, осуществляющий свою работу при МГПИ имени М. Е. Евсевьева научно-образовательный центр «Центр продленного дня» является не только структурным подразделением института, апробирующим новые технологии воспитания и развития ребенка, но и экспериментальной площадкой для проведения исследований и разработок современных образовательных технологий, базой поисково-исследовательской и практической подготовки студентов, обучающихся по профилям «Психология», «Логопедия», «Начальное образование», «Дошкольное образование».

Научно-практический центр «Ресурсный центр интегрированного образования» является площадкой, где студенты проводят консультации, оказывают методическую помощь в диагностике и проектировании индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Научно-исследовательская лаборатория «Научно-методическое обеспечение профилактики экстремизма и ксенофобии в системе российского образования», в состав коллектива которой входят студенты, проводит исследования практических вопросов овладения будущими учителями технологиями профилактики экстремизма и ксенофобии. Разрабатываются методические рекомендации по формированию в молодежной среде культуры национальной и религиозной терпимости.

Научная деятельность, как правило, начинается с учебно-исследовательской работы в рамках учебного предмета, курсовой работы, ВКР. Перспективные темы исследования могут продолжаться при обучении в магистратуре, а затем в аспирантуре. В условиях работы научных студенческих объединений обеспечивается постепенный переход от учебно-исследовательской к научно-исследовательской деятельности.

Особо сложной представляется организация студенческих исследований полного цикла: от постановки актуальной проблемы (в которой прослеживалась бы связь науки и практики) – генерирования идей – до организации и проведения поисковых и экспериментальных исследований – представления результатов в публикациях, конкурсных заявках, проектах.

В процессе решения задачи проектирования содержательно-процессуального обеспечения исследовательской деятельности в вузе одной из главных проблем становится создание интегрированного межпредметного пространства научно-исследовательской деятельности, в котором студенты, молодые ученые и педагоги могут обсуждать общие проблемы науки, знакомиться с достижениями частных наук, необходимых для решения собственных учебно-исследовательских и научно-исследовательских задач, овладевать современными методологическими основами научного поиска. Важным моментом при этом является то, что приобретенные знания имеют максимально инициативный характер благодаря активному включению в самостоятельный поиск и проблемные дискуссии, что служит основой не только формирования целостного представления о научных фактах, явлениях, причинах и следствиях, но и понимания смысла познавательной и преобразовательной деятельности. Взаимодействие обучающихся, ученых, педагогов, специалистов производственной сферы в проблемно-поисковой и диалоговой форме направлены на формирование аксиологической направленности внутренних ориентиров познавательной деятельности. Такой подход к организации исследовательской деятельности позволяет реализовывать идею подготовки специалиста не в предметной парадигме, а в проблемной.

Разработка ***мотивационно-обучающего компонента*** предполагает выявление эффективных механизмов включения и сопровождения студентов в процессе исследовательской деятельности, формирования у них ценностного отношения к научному познанию; разработку учебно-методических материалов, необходимых для обучения исследовательской деятельности (учебно-методические пособия по исследовательской деятельности; исследовательский практикум, программы и методические рекомендации по выполнению студентами различных видов исследовательских работ и др.).

Для решения этой проблемы, с одной стороны, необходимо повышать квалификацию научных руководителей и тьюторов в части планирования, организации и руководства исследовательской деятельностью студентов. А с другой – использовать различные формы обучения студентов исследовательской деятельности (постановке проблемы, поиску источников, овладение методами сбора данных, их обработке и анализу, формулировке «нетривиальных» решений и их апробации, подготовке выводов и овладению навыками грамотного представления результатов исследования). С этой целью в МГПИ имени М. Е. Евсевьева разработана и реализуется до-

полнительная профессиональная программа для студентов старших курсов и преподавателей вуза «Научно-исследовательская и проектная деятельность в вузе». Проводятся циклы тьюториалов, обучающие семинары, научные конференции, форумы, площадки, форсайт-площадки, мастер-классы, практикумы, которые организуются как преподавателями, так и студенческим активом для студентов, кураторов и научных руководителей студенческих исследовательских групп. Как весьма продуктивные формы работы зарекомендовали себя студенческие адаптивы – недели науки, проводимые в начале учебного года для включения студентов-первокурсников в исследовательскую деятельность. Значительный эффект имеет проведение работы по командообразованию с членами студенческого органа самоуправления.

В целях повышения статуса студента-исследователя, популяризации среди студентов исследовательской деятельности, повышения качества исследовательских работ, выполняемых студентами, выявления и поощрения студентов, проявивших себя в научной работе, а также определения перспективных НИР ежегодно проводятся конкурсы: «Научно-исследовательские работы студентов МГПИ», «Лучший студент-исследователь года», «Лучшее студенческое научно-исследовательское объединение».

Отметим, что популяризация исследовательской деятельности эффективна, если она начинается с обучающихся выпускных классов общеобразовательных школ и продолжается в вузе. С этой целью широко практикуется проведение школьных, вузовских олимпиад, научно-практических конференций студентов, аспирантов, молодых ученых, мастер-классов и выставок, разработка и практическая реализация мер по мотивации талантливой молодежи для профессиональной карьеры в области науки и образования.

Оценочно-диагностический компонент направлен на организацию систематического мониторинга и анализа студенческой исследовательской деятельности, а также определение мер по повышению качества проводимой работы.

Этапы диагностики включают: создание индивидуальных и групповых моделей (планов) достижений студентов; разработку системы критериев и показателей результативности; формирование базы методического инструментария оценки достижений; планирование, организацию и проведение мероприятий по контролю достижений студентов; сбор, обработку и анализ полученной информации с целью выявления причин, влияющих на качество научно-образовательных достижений; разработку предложений по устранению причин, снижающих качество достижений студентов, и повышению качества образовательного и исследовательского процессов в вузе.

Одним из эффективных инструментов мониторинга динамики развития компетенций студентов в течение всего периода обучения в вузе является метод критериально-рейтинговых оценок исследовательских достижений, представленных в портфолио студента.

Критериями и показателями профессионально-личностных результатов исследовательской деятельности студентов являются:

– познавательная активность при изучении учебного материала;

– повышение в сознании студенческой молодежи престижа учебно-исследовательской, научно-исследовательской и проектной деятельности;

– ценностное отношение к научному знанию, мотивация научного поиска; исследовательские компетенции;

– умение определять актуальную и перспективную проблематику исследовательской деятельности с учетом основных направлений и содержания профессиональной подготовки в вузе;

– способность планировать и организовывать поисковую деятельность, научный эксперимент, обобщать, обрабатывать научные данные, формулировать выводы и практические предложения;

– способность применять результаты исследовательской деятельности в практике;

– умение организовывать самостоятельную и групповую исследовательскую и проектную деятельность, проводить коллективное обсуждение, проблемные дискуссии, защиту проектов и презентацию результатов исследовательской деятельности;

– активная социальная позиция, участие в общественно-значимых мероприятиях, в деятельности органов студенческого самоуправления [5].

Среди широкого спектра методов диагностики следует выделить группу методов аутентичного оценивания, которые позволяют определить уровень сформированности компетенций в условиях помещения студентов в ситуацию, приближенную к реальной профессиональной (ситуационные, интегрированные и практико-ориентированные задания, исследовательские проекты, научные эксперименты, кейсы, презентации, дискуссии, творческие работы, организационно-деятельностные и ролевые игры, метод развивающейся кооперации и др.). Диагностический и тренинговый потенциал имеют такие методы, как: праксиологический анализ и выработка мер по повышению качества исследова-

тельского процесса; SWOT-анализ (выделением положительных / отрицательных результатов, а также препятствий); GAP-анализ (сравнение реальных образовательных достижений с потенциальными возможностями); корреляционный анализ, установление причинно-следственных связей. Предметом диагностики также является качество процесса разработки и реализации планов исследовательской работы кафедр со студентами, качество организации, содержания и руководства исследовательской деятельностью студентов.

Обсуждение и заключение

Таким образом, проектирование научно-методического обеспечения исследовательской деятельности студентов включает последовательную разработку таких компонентов, как:

– цели, принципы, формы и механизмы планирования и организации студенческого исследовательского процесса в вузе, включающие постановку организационно-управленческих, образовательно-развивающих и исследовательских задач на различных уровнях образовательного процесса (учебный курс, образовательный модуль, научное студенческое объединение, исследовательская работа кафедры, исследовательская лаборатория, инновационное структурное подразделение вуза и др.) и обеспечивающие единство исследовательской работы студентов и образовательного процесса;

– механизмы включения и сопровождения студентов в исследовательской деятельности; методы и приемы формирования у студентов ценностного отношения к исследовательской деятельности, профессионально-личностных целей и стратегий исследовательской деятельности;

– методические рекомендации к определению тематики и содержания студенческих учебных и научных исследований с учетом их ориентации на требования ФГОС ВО, профессиональных стандартов, будущую профессиональную сферу деятельности, приоритетные направления развития педагогической науки и образовательной практики, проблемы социального развития региона;

– универсальные и вариативные алгоритмы исследовательской деятельности студентов как определенная совокупность и последовательность способов решения исследовательских задач, набор инструкций, описывающих порядок действий студентов для решения этих задач;

– дидактическое и методическое обеспечение практико-ориентированной исследовательской деятельности: учебно-методические материалы метапредметного и междисциплинарного характера; учебно-методические материалы с интегрируемым предметным содержанием исследовательской деятельности; исследовательский практикум; методические рекомендации для самостоятельной работы; дополнительная профессиональная программа и методические рекомендации по подготовке преподавателей, научных руководителей, кураторов, тьюторов к педагогическому сопровождению практико-ориентированной исследовательской деятельности студентов в вузе;

– формы и методы обучения студентов исследовательской деятельности (научные школы для молодых исследователей, теоретические семинары, проблемные дискуссии, практикумы и др.);

– механизмы создания совместного образовательно-развивающего пространства исследовательского общения и взаимодействия студентов, студенческих исследовательских коллективов, преподавателей вуза, ученых, работников сферы образования, представителей работодателей, чья деятельность связана с внедрением научно-педагогических разработок и инноваций;

– методы диагностики и оценки результативности исследовательской деятельности.

Представленные компоненты научно-методического обеспечения охватывают такие аспекты исследовательской деятельности студентов, как организация, содержание, управление, руководство, сопровождение, оценка и анализ эффективности исследовательского процесса студентов в условиях практико-ориентированной подготовки в вузе. Вовлечение студентов в активную исследовательскую работу в рамках студенческих исследовательских объединений, использование исследовательских задач и кейсов в образовательном процессе способствует их профессиональному становлению и личностному росту, формированию исследовательских компетенций и исследовательской направленности выпускника педагогического вуза.

Список использованных источников

1. *Горшенина, С. Н.* Нормативно-правовое обеспечение практико-ориентированной подготовки педагогов / С. Н. Горшенина // Практико-ориентированная подготовка педагога в условиях инновационной образовательной среды вуза : монография. Саранск, 2018. С. 48–65.

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

3. *Паршина Л. Г., Парватова И. И.* Организационные формы научно-исследовательской работы студентов в педагогическом вузе // Концептуальные

основы и опыт профессионально-личностного становления и развития специалиста : сб. трудов научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. Н. В. Мартишина. – Рязань : Концепция, 2015. С. 14–150.

4. *Татьянина Т. В.* Проектирование поэтапно-градуированных учебных заданий для самостоятельной работы бакалавров педагогического образования // European social science journal. 2018. № 5–1. С. 215–219.

5. *Shukshina T. I., Zamkin P. V., Burkanova O. P.* Diagnosing the Quality of Educational Achievements in Students of Pedagogical Higher Education Institutions // Astra Salvensis. Year VI. Special Issue 2018. P. 645–654.

Поступила 30.07.2019;
принята к публикации 09.08.2019.

Об авторе:

Замкин Петр Васильевич, начальник управления научной и инновационной деятельностью ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-9935-9333, p.zamkin@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Gorshenina S.N. Regulatory and legal support of practice-oriented training of teachers. *Praktiko-orientirovannaya podgotovka pedagoga v usloviyah innovacionnoj obrazovatel'noj sredy vuza* = Practice-oriented teacher training in an innovative educational environment of the University. Saransk, 2018. P. 48–65. (In Russ.)

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

3. Parshina L.G., Parvatova I.I. Organizational forms of research work of students at the pedagogical University. *Konceptualnye osnovy i opyt professional'nolichnostnogo stanovleniya i razvitiya specialista* = Conceptual bases and experience of professional and personal formation and development of the specialist: proceedings of the scientific and practical conference with international participation. Editor: N.V. Martyshina. Rayzan, 2015. P. 14–150. (In Russ.)

4. Tatyanina T.V. Design of step-by-step graded educational tasks for independent work of bachelors of pedagogical education. *European social science journal.* 2018; 5–1: 215–219. (In Russ.)

5. Shukshina T.I., Zamkin P.V., Burkanova O.P. Diagnosing the Quality of Educational Achievements in Students of Pedagogical Higher Education Institutions. *Astra Salvensis*. 2018; Year VI. Special Issue: 645–654.

Submitted 30.07.2019;
revised 09.08.2019.

About the authors:

Petr V. Zamkin, Head of scientific and innovation activity Department, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogics), ORCID: http://orcid.org/0000-0002-9935-9333, p.zamkin@yandex.ru

The author has read and approved
the final manuscript.

УДК 37.016: 811.161.1(045)

Инновационная образовательная технология формирования лингвистической компетенции обучающихся (на примере изучения лексико-грамматических разрядов имен существительных)

***Л. В. Кирдянова*[*], *Ю. И. Трушкина*[**]**
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
[*]kirdaynova-luda@mail.ru, [**]tyi_80@mail.ru

Введение: в статье обозначаются пути формирования лингвистической компетенции обучающихся при изучении лексико-грамматических разрядов имен существительных в средних классах. Целью работы авторов является описание разработанной и внедренной эффективной образовательной модели продуктивного изучения лексико-грамматических разрядов имен существительных на занятиях научно-образовательной смены «Секреты русского языка» Республиканского научно-образовательного центра «Академия успеха».

Материалы и методы: в работе использовались методы педагогического моделирования и проектирования компонентов образовательных систем, позволяющие описать образовательную модель продуктивного изучения лексико-грамматических разрядов имен существительных, способную обогатить и расширить представления учащихся о данном языковом феномене, содействовать совершенствованию у них лингвистической компетенции.
Результаты исследования: актуализирован функционально-семантический аспект изучения лексико-грамматических разрядов имен существительных на занятиях по русскому языку, способный обогатить и расширить представления учащихся о данном языковом явлении, совершенствовать их лингвистическую компетентность, а также пополнить знания об идиостиле и языковой личности автора, чьи тексты послужат материалом для языковых наблюдений.
Обсуждение и заключения: применение инновационных технологий в работе над лексико-грамматическими разрядами имен существительных на занятиях по русскому языку способствует повышению познавательного интереса учащихся к данному языковому явлению, помогает интенсифицировать их учебную деятельность, наглядно демонстрировать способы включения различных языковых единиц в механизмы повышения изобразительно-выразительного потенциала художественной речи, что оказывает благотворное воздействие на формирование лингвистической компетенции учащихся.

Ключевые слова: инновационная образовательная технология, лингвистическая компетенция, лексико-грамматические разряды имен существительных.

Innovative educational technology of students linguistic competence formation (on the example of the study of lexical and grammatical categories of nouns)

L. V. Kirdyanova*, Yu. I. Trushkina*
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
**kirdaynova-luda@mail.ru, ***tyi_80@mail.ru*

Introduction: the article describes the ways of formation of linguistic competence of students in the study of lexical and grammatical categories of nouns in the middle classes. The aim of the authors is to describe the developed and implemented effective educational model of productive study of lexical and grammatical categories of nouns in the classroom of scientific and educational change «Secrets of the Russian language» of the Republican scientific and educational center «Academy of success».
Materials and Methods: methods of pedagogical modeling and design of components of educational systems were used in the work. These methods allow to describe the educational model of productive study of lexical and grammatical categories of nouns, which can enrich and expand the students‘ understanding of this linguistic phenomenon, to contribute to the improvement of their linguistic competence.
Results: the functional and semantic aspect of the study of lexical and grammatical categories of nouns in the Russian language classes is actualized. It is able to enrich and to expand the students’ understanding of this linguistic phenomenon, to improve their linguistic competence, as well as to replenish knowledge about the idiostyle and language personality of the author, whose texts will serve as the material for language observations.
Discussion and Conclusion: the use of innovative technologies in the work on lexical and grammatical categories of nouns in the classroom in the Russian language helps to increase the cognitive interest of students to this language phenomenon, helps to intensify their learning activities, to demonstrate the ways of including different language units in the mechanisms of increasing the visual and expressive potential of artistic speech, which has a beneficial effect on the formation of linguistic students competence.

Key words: innovative educational technology, linguistic competence, lexical and grammatical categories of nouns.

Введение

Инновационная образовательная технология – это комплекс трех взаимосвязанных составляющих: современного содержания образования, предполагающего развитие компетенций обучающихся, современных методов обучения и современной инфраструктуры обучения.

Современная инфраструктура ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (МГПИ), включающая информационную, технологическую, организационную и коммуникативные составляющие, позволяет эффективно использовать преимущества различных форм обучения. Одной из

таких форм работы со школьниками, организованной на базе института, являются научно-образовательная смена «Секреты русского языка» Республиканского научно-образовательного центра «Академия успеха». Опыт обучения школьников в период таких научно-образовательных смен показал отличный результат и заинтересованность учащихся в формировании необходимых компетенций.

Именно компетентностный подход, получивший в настоящее время широкое распространение в образовании, позволяет формировать лингвистическую компетенцию у учащихся, а это предполагает совершенствование знаний о системе языка на всех языковых уровнях. А расширение лингвистической компетенции на морфологическом уровне имеет, на наш взгляд, большое значение в современном образовании.

В центре внимания школьной грамматики и школьной практики изучения частей речи оказываются преимущественно их грамматические категории, обусловливающие особенности образования отдельных форм слов и правила их написания. Однако не менее важным выступает и семантический аспект в их освоении, поскольку именно семантика определяет набор грамматических признаков, которые в совокупности с общим грамматическим значением образуют языковую специфику той или иной части речи. Наиболее отчетливо это можно проследить в парадигме склонения имен существительных, принадлежащих к разным лексико-грамматическим разрядам (у некоторых из них она отличается неполнотой и семантически обоснованной редукцией). Это указывает на необходимость более подробного и внимательного рассмотрения лексико-грамматических разрядов имен существительных, наглядно демонстрирующих разнообразие и дифференцированность системы семантико-грамматических признаков данной части речи. Этому был посвящен цикл занятий смены «Секреты русского языка» Академии успеха.

Обращение к наблюдениям за функционированием лексико-грамматических разрядов в художественной речи на этих занятиях позволил углубить, обогатить и систематизировать представления о них у учащихся, разнообразить и интенсифицировать работу в данном направлении, развивая тем самым их лингвистическую компетентность.

Обзор литературы

Вопросы формирования лингвистической компетенции в настоящее время находятся в центре научных интересов многих педагогов-лингвистов. Данные вопросы получили свое частичное отражение в работах Н. А. Беловой и Е. А. Кашкаревой [1], О. А. Бурукиной и М. И. Михеевой [2], М. Д. Пашовой [3], Л. В. Табаченко [4] и других авторов, обращавшихся в своих исследованиях к описанию путей формирования лингвистической компетенции.

Предложенный нами функционально-семантический аспект изучения лексико-грамматических разрядов имен существительных затронут также частично в специальной литературе. Это исследования Е. В. Белоглазовой [5], Е. В. Захаровой и Юй Сяохуй [6], С. Л. Орловой [7] и других ученых, посвятивших свои работы описанию лексико-грамматических разрядов имен существительных и поиску эффективных путей их изучения.

Актуальность исследования объясняется необходимостью описания эффективной образовательной модели продуктивного изучения лексико-грамматических разрядов имен существительных, реализованной в работе научно-образовательной смены «Секреты русского языка» Академии успеха.

Материалы и методы

В исследовании использовались методы функционально-семантического анализа лексико-грамматических разрядов имен существительных в художественном тексте, что позволило, с одной стороны, выявить их количественно-качественное соотношение в повествовании, с другой стороны, выделить круг свойственных им функций, непосредственно связанных с особенностями их семантики и грамматики, а также употребления в тексте.

Методы педагогического моделирования и проектирования компонентов образовательных систем позволили разработать и внедрить образовательную модель продуктивного изучения лексико-грамматических разрядов имен существительных, способную обогатить и расширить представления учащихся о данном языковом феномене, содействовать совершенствованию у них лингвистической компетенции.

Результаты исследования

Для эффективного изучения лексико-грамматических разрядов имен существительных учащимися средних классов мы построили методическую систему работы с ними на занятиях научно-образовательной смены «Секреты русского языка» Академии успеха в функционально-семантическом аспекте.

Усилению функционально-семантического аспекта в изучении лексико-грамматических разрядов имен существительных способствует работа поисково-исследовательского характера по художественным произведениям, позволяющая актуализировать изобразительно-выразительные возможности данных единиц с учетом их лексико-грамматической специфики и с при-

влечением дополнительных лингвокультурологических сведений, элементов лингвокультурологического и лингвостилистического анализа.

В качестве материала исследования были выбраны различные произведения школьной программы, что позволило сформировать более полное представление об идиостиле авторов, уже знакомых учащимся из уроков литературы, расширить знания об их языковой личности и творческой манере в целом. К таким произведениям относится и поэма А. С. Пушкина «Руслан и Людмила», по которой мы предложили ряд исследовательских заданий функционально-семантической направленности.

Во-первых, к заданиям с привлечением лингвокультурологического комментария относятся, например, следующие: *Из хорошо знакомой вам поэмы А. С. Пушкина «Руслан и Людмила» выпишите собственные имена существительные. Насколько часто они встречаются в тексте? Все ли они вымышленные? Распределите их по группам в зависимости от того, имеют ли они реальных исторических прототипов, снабдив необходимым культурно-историческим комментарием. Какую роль они играют в тексте? Какими устойчивыми образными определениями (эпитетами) их «награждает» автор и с какой целью, по вашему мнению, он это делает?* Среди выписанных учащимися имен собственных были: имена собственные, имевшие реальных исторических прототипов: *Владимир-солнце*; вымышленные имена собственные: *Черномор*; вымышленные имена собственные, имеющие в качестве прототипов известных существ славянской мифологии: *Баба Яга.* Источником лингвокультурологических сведений стали материалы интернет-источников, к которым учащиеся обращались в процессе работы над заданием, а также заранее подготовленные учителем карточки-информаторы, несущие опорную информацию, необходимую для успешного выполнения задания. Результаты выполнения данного задания были отражены в сводной таблице, в одном столбце которой указаны группы имен собственных, фигурирующих в поэме, в другом – их функции; проверка осуществлялась методом фронтального опроса.

Во-вторых, мы предлагаем задания на основе семантических групп и тропов (метафор, олицетворений), которые позволяют не только закрепить уже имеющиеся у учеников сведения о тех или иных лексико-грамматических разрядах имен существительных в русском языке, но и существенно обогатить и расширить их в процессе изучения выполняемых ими функций в художественной речи, раскрыть авторские установки, связанные с ними в тексте, особенности идиостиля писателя в целом. Например: *В чем заключается различие между одушевленными и неодушевленными именами существительными в смысловом и грамматическом отношении? Из уроков литературы вам известен такой прием, как олицетворение, который заключается в придании свойств живого неживому. Приведите примеры олицетворения из текста поэмы А. С. Пушкина. Меняется ли лексико-грамматический разряд имен существительных? Какой еще троп способствует условному «переходу» существительных из одного лексико-грамматического разряда в другой? Какова их функция в художественной речи?* Среди примеров олицетворения, приведенных учащимися, были дым бежит и т. д. С ними схожи в смысловом отношении метафоры: *немой мрак, шепот старины болтливой* и т. д. Анализируя представленные в них неодушевленные имена существительные, учащиеся отмечают, что данные художественные приемы не приводят к изменению их лексико-грамматических характеристик, влияя лишь на их образный и выразительный потенциал в художественной речи автора. Данная работа может осуществляться в индивидуальной, парной или групповой форме; свои наблюдения учащиеся оформили в виде небольшого исследовательского проекта; проверка осуществлялась методом фронтального опроса.

Задания, которые мы предлагаем, основаны на лингвостилистическом и сравнительно-сопоставительном анализе языковых единиц с элементами эвристики и предусматривают обращение к дополнительной информации лингвокультурологического характера, при этом достаточно универсальны в применении, допускают вариативность в организации учебной деятельности, связанной с ними как в форме работы индивидуального, так и парного, группового характера.

Обсуждение и заключения

В своем исследовании мы предложили собственную методическую систему работы с лексико-грамматическими разрядами имен существительных в функционально-семантическом аспекте, расширяющую лингвистическую компетентность учащихся средних классов.

Функционально-семантический аспект изучения лексико-грамматических разрядов имен существительных способен обогатить и расширить представления учащихся о данном языковом явлении, совершенствовать их исследовательские способности, а также пополнить знания об идиостиле и языковой личности того автора, тексты которого послужат материалом для языковых наблюдений. Отличительными особенностями заданий функционально-семантической направленности выступают: а) исследовательская основа; б) интерактивная форма выполнения (не исключающая и индивидуальные формы

работы); в) широкое использование проблемности (эвристических вопросов и заданий), а также других элементов развивающего обучения. Продуктивным является, на наш взгляд, включение подобных заданий в содержание урока-исследования, адаптирующего процесс получения нового знания о лексико-грамматических разрядах имен существительных на основе имеющихся у учащихся сведений к их психолого-возрастным особенностям.

Применение инновационных технологий на занятиях языковой смены Академии успеха в средних классах в работе над лексико-грамматическими разрядами имен существительных способствует повышению познавательного интереса учащихся к данному языковому явлению, помогает интенсифицировать их учебную деятельность, наглядно продемонстрировать способы включения различных языковых единиц в механизмы повышения изобразительно-выразительного потенциала художественной речи, что оказывает также благотворное воздействие на развитие коммуникативного потенциала обучающихся в целом и лингвистической компетентности в частности. Сказанное указывает на образовательную и развивающую значимость предложенной нами методической модели изучения лексико-грамматических разрядов имен существительных, необходимость ее освоения для расширения лингвистической компетенции.

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. *Бурукина О. А., Михеева М. И.* Специальная лингвистическая и коммуникативная компетенции и компетентность // Научный вестник МГИИТ. 2014. № 6 (32). С. 83–92.

3. *Пашова М. Д.* Лингвистическая компетентность как средство формирования социального капитала личности // Студенческая наука XXI века. 2015. № 4 (7). С. 93–97.

4. *Табаченко Л. В.* Языковедческая компетентность учителя как основа формирования коммуникативной, языковой, лингвистической и культуроведческой компетенций ученика // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 11. С. 129–134.

5. *Белоглазова Е. В.* Имена существительные, выполняющие градуальную функцию в современном русском языке // Гуманитарные науки и образование. 2014. № 3 (19). С. 109–111.

6. *Захарова Е. В., Сяохуй Юй.* Языковая категория количества и лексико-грамматические разряды имён существительных // Гуманизация и гуманитаризация образования 21 века: духовно-нравственные основы образования : материалы 15-й Междунар. науч.-метод. конференции памяти И. Н. Ульянова / под ред. Л. И. Петриевой. Ульяновск, 2014. С. 107–109.

7. *Орлова С. Л.* Переходные явления в системе лексико-грамматических разрядов имени существительного в русском языке // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. Оренбург, 2016. С. 2070–2073.

Поступила 05.12.2018;
принята к публикации 24.12.2018.

Об авторах:

Кирдянова Людмила Викторовна, 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, kirdaynova-luda@mail.ru

Трушкина Юлия Ивановна, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, tyi_80@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Кирдянова Людмила Викторовна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; анализ полученных результатов; критический анализ и доработка текста.

Трушкина Юлия Ивановна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; подготовка начального варианта текста; анализ полученных результатов; критический анализ и доработка текста; компьютерные работы; обеспечение ресурсами.

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. Burukina O.A., Mikheeva M.I. Special linguistic and communicative competency and competence. *Nauchnii vestnik MGIIT* = Scientific Bulletin of the MGIIT. 2014; 6 (32): 83–92. (In Russ.)

3. Pashova M.D. Linguistic competence as a means of social capital formation. *Studencheskaya nauka XXI veka* = Student science of XXI century. 2015; 4 (7): 93–97. (In Russ.)

4. Tabachenko L.V. Linguistic competence of the teacher as a basis for the formation of communicative, language, linguistic and cultural competence of the student. *Izvestiya Yujnogo federalnogo universiteta. Pedagogicheskie nauki* = News of the southern Federal University. Pedagogical science. 2017; 11: 129–134. (In Russ.)

5. Beloglazova E.V. Nouns performing a graded function in the modern Russian language. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2014; 3 (19): 109–111. (In Russ.)

6. Zakharova E.V., Xiaohui Qu. Language category of quantity and lexico-grammatical categories of nouns. *Gumanizaciya i gumanitarizaciya obrazovaniya 21 veka. Duhovno-nravstvennie osnovi obrazovaniya: materiali 15-i Mejdunar. nauch.-metod. konferencii pamyati I.N. Ulyanova* = Humanization and humanitarization of education in the 21st century: Spiritual and moral foundations of education: proceedings of the 15th international scientific and methodological conference in memory of I.N. Ulyanov. Ulyanovsk, 2014. P. 83–92. (In Russ.)

7. Orlova S.L. Transitional phenomena in the system of lexical and grammatical categories of a noun in the Russian language. *Universitetskii kompleks kak regionalnii centr obrazovaniya, nauki i kulturi: materiali Vseros. nauch.-metod. konferencii* = The University complex as a regional center of education, science and culture: materials of the all-Russian scientific-methodical conference. Orenburg, 2016. P. 2070–2073. (In Russ.)

Submitted 05.12.2018;
revised 24.12.2018.

About the authors:

Lyudmila V. Kirdyanova, Associate Professor, Department of Russian Language and Language Teaching Methodology, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), kirdaynova-luda@mail.ru

Yuliya I. Trushkina, Associate Professor, Department of Russian Language and Language Teaching Methodology, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), tyi_80@mail.ru

Contribution of the authors:

Lyudmila V. Kirdyanova – theoretical analysis of the literature on the problem of research; analysis of the results; critical analysis and revision of the text.

Yuliya I. Trushkina – theoretical analysis of the literature on the problem of research; preparation of the initial version of the text; analysis of the results; critical analysis and revision of the text; computer work; provision of resources.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 373.2: 81’ 24(045)

Современные подходы и технологии приобщения детей к родному языку и национальной культуре в дошкольном учреждении

Е. Н. Киркина*, Н. В. Кондрашова

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

Введение: в статье анализируются особенности и технологии приобщения детей дошкольного возраста к родному языку и национальной культуре с позиций современных методологических подходов. Цель исследования – определение методолого-теоретических основ и современных технологий эффективной организации работы в дошкольных образовательных организациях (ДОО).

Материалы и методы: исследование основано на анализе, обобщении и систематизации современных достижений педагогической теории и практики по вопросам приобщения дошкольников к родному языку и этнокультуре.

Результаты исследования: в результате проведенного исследования с позиций аксиологического, системно-деятельностного, культурологического и иных подходов выявлены ценностно-целевые ориентиры, основные направления, технологии и особенности приобщения дошкольников к этнокультурному наследию в детском саду с учетом требований ФГОС.

Обсуждение и заключения: приобщение дошкольников к родному языку и национальной культуре – сложный и целенаправленный процесс, который должен реализовываться через все области основной образовательной программы ДОО. С позиций современных методологических подходов и с уче-

том ФГОС проектирование и организацию работы необходимо осуществлять в условиях грамотно обустроенного этнопедагогического, речевого, музейного и других составляющих образовательного пространства детского сада. Она должна базироваться на идеях культурного плюрализма, билингвизма, сохранении уникальности, ценности дошкольного детства и ведущих видов детской деятельности, ценностного отношения к ребенку как важному участнику образовательных отношений в детском саду. Для успешной интеграции в содержании работы по приобщению дошкольников к родному языку и культуре аффективно-волевого, когнитивного, действенно-практического и рефлексивно-творческого компонентов целесообразно использовать современные технологии, которые могут подбираться и реализоваться в полинациональных группах с учетом возрастного, национального состава воспитанников и педагогического мастерства педагогов-носителей родного языка и национальной культуры (технологии «Я.Л.И.К.» и «Языковое гнездо», игровые и технологии проектной деятельности, мультикультурного лингвистического интеграционного образования, технологии и инструменты психолого-педагогического сопровождения ребенка и его семьи в ситуации поликультурной среды и интегративного образования, а также технологии организации гостевых дней и культурных практик ребенка).

Ключевые слова: дошкольное образование, родной язык, национальная культура, дошкольник, технология, поликультурная среда.

Благодарности: статья подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПИ им. М. Е. Евсевьева) по теме «Национальные языки и культура в дошкольном образовании».

Modern approaches and technology introducing children to native language and national culture in the modern preschool educational institutions

E. N. Kirkina*, N. V. Kondrashova
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
**kirkinaelena@yandex.ru*

Introduction: the article analyzes the features of introducing preschool children to the native language and national culture from the standpoint of modern methodological approaches. The purpose of the study is to determine the scientific and theoretical foundations and modern technologies for effective work in this direction in the kindergarten.
Materials and Methods: the study is based on the analysis, generalization and systematization of modern achievements of pedagogical theory and practice on the issues of familiarizing preschool children with their native language and ethnic culture.
Results: as a result of the study from the standpoint of axiological, qualimetric, system-activity, cultural and other approaches, the value-targets, the main directions, principles, technologies and features of the organization of work on the introduction of preschoolers to the ethno-cultural heritage in the kindergarten, taking into account the requirements of the Federal state educational standard, are identified.
Discussion and Conclusions: introducing preschool children to their native language and national culture is a complex and purposeful process that should be implemented through all educational areas of the basic educational program of kindergarten. From the standpoint of modern methodological approaches and the Federal state educational standard of preschool education the design and organization of such work must be carried out in a competently organized ethno-pedagogical, speech, museum and other components of the educational space of the preschool educational institutions, based on the ideas of cultural pluralism, bilingualism, preserving the uniqueness, values of preschool childhood and leading children's activities, value attitude to the child as an important participant in educational relations in the modern kindergarten. For a successful integration in the content and technologies of pre-school affective-volitional, cognitive, effective, and reflective and creative components forming ethno-cultural competence appropriate to use modern technology, which can be selected and realized in polynational groups taking into account age, ethnic composition of students and pedagogical skills of teachers of speakers of your native language and national culture (technology «L. L. D. C.» and «Language nest», games and technology project work, multicultural education, linguistic integration, technology and tools of psychological and pedagogical support of the child and his family in a situation of multicultural environment and integrative education, and technology organization of guest days and cultural practices of the child).

Key words: pre-school education, native language, national culture, preschooler, technology, multicultural environment.

Acknowledgements: the article was supported by within the framework of the project on research on priority directions of scientific activity of the universities-partners in networking (South Ural state University of Humanities and education and the Mordovian State Pedagogical Institute) on the topic «National languages and culture in pre-school education».

Введение

На современном этапе дошкольная образовательная организация (ДОО) незаменима в обеспечении непрерывности существования этнокультурного наследия в едином временном и языковом пространстве и т. д. Постепенно усиливается общекультурная и духовная миссия ДОО, которая призвана содействовать приобщению детей к родному языку и национальной культуре и решению культурно-воспитательных, духовно-нравственных проблем. Однако обнаруживаются противоречия между важностью приобщения дошкольников к этнокультурному и языковому наследию и необходимостью переосмысления научно-теоретических основ и подходов к проведению этой работы с учетом ключевых положений ФГОС дошкольного образования (ДО) (основных направлений работы, ценностно-целевых ориентиров, принципов и технологий, особенностей проектирования этнопедагогической работы в ДОО и пр.).

Обзор литературы

Реформирование современной системы отечественного образования характеризуется вариативностью, разработкой и введением ФГОС, изменением подходов к определению целевых ориентиров и содержания дошкольного образования. Важной составляющей профессиональной деятельности педагогов ДОО является проектирование, поликультурное образование, внедрение новых технологий в образовательный процесс, обновление образовательного пространства и пр. Особенности проектирования образовательного процесса, развивающей предметно-пространственной среды и контекста педагогической действительности детских садов представлены в работах О. В. Бережновой [1], О. В. Бережновой и Л. Л. Тимофеевой [2] и др. Современные технологии, используемые в работе с дошкольниками, отражены в публикациях Н. В. Абрамовских [3], Ю. В. Атемаскиной [4], Т. В. Хабаровой [5] и др. Об особенностях поликультурного образования и этнопедагогической деятельности в ДОО говорят Л. Н. Захарова [6], М. Б. Кожанова [7] и др.

Материалы и методы

Для выявления ценностно-целевых ориентиров, основных направлений, принципов, эффективных технологий и особенностей приобщения дошкольников к этнокультурному наследию в условиях внедрения ФГОС осуществлялся анализ современных достижений педагогической теории и практики с позиций аксиологического, культурологического, системно-деятельностного, комплексного и иных подходов. Были основательно изучены результаты инновационной этнопедагогической деятельности детских садов Республики Мордовия, апробированы отдельные технологии и механизмы приобщения детей к родному языку и культуре в условиях поликультурной среды и пр.

Результаты исследования

На современном этапе система дошкольного образования стремится базироваться на идеях культурного плюрализма и вариативности, поэтому с позиций культурологического подхода в садах целесообразно учитывать идею о единстве национального, общероссийского и мирового этнокультурного наследия. В этой связи важны три основных направления приобщения дошкольников к накопленному богатому языковому и этнокультурному достоянию: 1) ознакомление с родным языком, национальной культурой и историко-культурным ценностями своего народа и родного края и пр.; 2) приобщение к общероссийскому этнокультурному наследию и принятым нормам межнационального поведения; 3) приобщение к общечеловеческим ценностям и нормам как объединяющим различные культуры нравственным основам. Реализация всех трех направлений позволит показать не только уникальность культурного наследия определенных этносов и родного языка, но и акцентировать внимание на основах, объединяющих разные культуры, и воспитывать уважительное отношение к представителям различных этносов.

Аксиологический подход в процессе приобщения детей к родной речи и национальной культуре ориентирует на сохранение уникальности и ценности дошкольного детства, ведущих видов детской деятельности, ценностного отношения к ребенку для формирования у него этнокультурной компетентности при реализации пяти основных образовательных областей: «Речевое развитие» (формирование готовности к общению и позитивному взаимодействию с людьми других культур, взглядов и традиций посредством приобщения к родному языку, обогащение представлений о нормах межнационального и толерантного поведения); «Физическое развитие» (обеспечение духовного здоровья и гармоничного развития дошкольника с использованием средств народной педагогики, воспитывание стремления к познанию самого себя и со-

хранению душевной гармонии в условиях поликультурной среды); «Познавательное развитие» (формирование представлений об окружающем социокультурном мире и ценностно-смысловых установок на уважение или позитивное взаимодействие с людьми других культур, взглядов и традиций, приобщение к историко-культурным ценностям народов родного края, общероссийскому культурному наследию и общепринятым в стране нормам межнационального и толерантного поведения, воспитание любви к родному краю, его достопримечательностям, уроженцам и природе и пр.); «Художественно-творческое развитие» (гармоничное духовно-нравственное развитие ребенка в различных видах деятельности, воспитание доброжелательного и уважительного отношения к окружающим, их взглядам, мнениям, традициям, привычкам и поведению в условиях совместной этнопедагогической творческой деятельности и пр.); «Социально-личностное развитие» (социализация и этнизация личности в поликультурной среде, формирование готовности к проявлению сотрудничества, лояльного отношения к различиям между людьми во мнениях, внешности или идеях в поликультурном пространстве) [8]. С позиций гуманистического подхода при приобщении дошкольников к родному языку и культуре приоритетным должно быть становление растущей личности, готовой к моральному выбору и индивидуальному усилию к уважению себя и других, терпимой к представителям иных культур и национальностей.

Системно-деятельностный подход ориентирует на использование современных технологий и реализацию основополагающих принципов (субъектности, проектирования, конструирования и создания ситуации воспитывающей деятельности, нравственного и культурного обогащения используемых в контексте различных видов детской деятельности, принцип активности ребенка в образовательном процессе и пр.).

Особый интерес представляет **технология «Я.Л.И.К.»** («Я.» – язык, «Л.» –логика, «И.» – игра, «К.» – культура), которая направлена на освоение двух и более языков и включает три ступени: первая (диагностическая) предполагает разработку диагностического инструментария для оценки исходного уровня и результатов образования детей в поликультурной среде; вторая (проектировочная) связана с разработкой и апробацией содержания технологии, основывающейся на игровых методах и краеведческой или народоведческой составляющих; третья (организационно-творческая) – с взаимодействием педагога и детей в следующей последовательности: аффективно-волевое (хочу), когнитивное (узнать), действенно-практическое (делаю), рефлексивно-творческое (оцениваю и творю) [9].

В основе **проектной технологии** лежит идея о направленности деятельности на результат, который достигается в процессе совместной работы взрослого и детей над определенной практической проблемой содействующих приобщению к родному языку и культуре. Как правило, в этнопедагогической и речевой работе с детьми практикуются следующие виды проектов: исследовательские («Проект по формированию и развитию национальной культуры в дошкольном возрасте», «Народная игрушка» и пр.); познавательные («Народные праздники», «Традиции и обычаи народов России», «Мое Поволжье», «Театр народного костюма» и т. д.); игровые (например, театрализованные постановки по мотивам народных сказок для осуществления морального выбора и пр.); информационные («Дружат дети всей Земли», «Народы Поволжья» и пр.); творческие («С чего начинается родина?», «Национальный дом» и пр.).

Игровые технологии позволяют сделать достаточно эффективным педагогический процесс в детском саду посредством реализации социокультурного назначения игры, возможности межнациональной коммуникации, реализации коммуникативной, диагностической, воспитательной и иных функций игровой деятельности («Театр народного костюма», «Чей орнамент?», «Двигательный рассказ», «Музыкальная шкатулка» и пр.).

Основной целью технологии **формирования этнотолерантности у дошкольников** (О. В. Акулова, Т. И. Бабаева и др.) является развитие этнотолерантности у детей старшего дошкольного возраста, понимаемое как становление когнитивного, эмоционального и практического компонентов. Преобразующая ступень технологии реализуется в продуктивной деятельности (рисование, аппликация, составление красочного панно-коллажа «Наш удивительный и прекрасный мир» и пр.), в содержании театрализованной деятельности (игровые воображаемые путешествия по разным странам) или заочных экскурсий по зарубежным городам, игровых ситуаций «Письмо далекому другу» (рассказ в доступной для ребенка форме о себе, своей стране и пр.) и пр. [10].

В основе технологии **«Мультикультурное лингвистическое интеграционное образование»** лежит использование «естественного двуязычия», обучения языкам в естественной для детей игровой форме с опытными педагогами – носителями языка. Каждый ребенок при помощи педагога на двух языках ведет свое портфолио, которое он получает, уходя из садика. Педагоги-

носители языка говорят с ребенком на родном и втором языке (немецком, русском, английском); второй язык предлагают на уровне родного языка; ни одному из языков не отдается предпочтения и пр.[1]

Технология обучения языкам «Языковое гнездо», основанная на идее погружения в языковую среду дошкольников, является эффективным способом содействия формированию так называемого билатерального билингвизма. Ведущие идеи данной технологии: 1) обучение детей осуществляется на языке национального меньшинства; 2) воспитатели обращаются к ребенку на языке национального меньшинства всегда и без исключения, но никогда не переводят сказанное на язык национального большинства; 3) дети имеют возможность общения на любом из двух языков; 4) овладение национальным языком осуществляется на основе интеграционного подхода к содержанию и приемам организации погружения детей в языковую среду, позволяющего создавать благоприятные условия для практического овладения языком посредство интеграции различных видов и форм деятельности, обеспечивающих мотивацию речевых действий, их наглядность и конкретность и т. д. [11].

Технологии организации «гостевых дней» рассматриваются как организация дней встреч воспитанников разных возрастных групп, когда дети идут в гости друг к другу играть, участвовать в разнообразной деятельности по собственному выбору, в том числе и в поликультурной среде. В их числе: 1) **«игровой гостевой день»** (предполагает разновозрастное игровое взаимодействие, в котором дети старшего дошкольного возраста передают игровой опыт младшим детям в поликультурной среде); 2) **«гостевой день (мастерские)»** (практикуются мастер-классы различной направленности для детей и родителей: коллективные работы детей по изготовлению народных игрушек, создание творческих работ в нетрадиционных техниках изобразительной деятельности и т. п.); 3) **«клуб по интересам»** (после озвучивания воспитателями мероприятий дети самостоятельно выбирают, куда они пойдут, а затем педагоги организуют соответствующие площадки в физкультурном и музыкальном залах или игровой комнате и пр. [12].

Ключевыми принципами **психолого-педагогического сопровождения ребенка и его семьи в ситуации поликультурной среды и интегративного образования** следует считать развитие коммуникативной компетенции билингвов, представление о языках как инструментах общения, а не самоцели. Для реализации такого сопровождения коллективом ученых (Е. Л. Кудрявцевой, А. А. Тимофеевой, Л. Б. Бубековой и др.) разработаны электронная «Дорожная карта дошкольника» и интерактивный «Календарь-портфолио билингва», представляющие собой рабочие листы с заданиями на определенные темы, имеющие отношение к повседневной жизни ребенка-дошкольника («Я расту», «Моя семья», «Мои друзья и др.), пособия «Сказочный алфавит» и «Речевая палитра» (содержат материалы и систему упражнений, активизирующие речемыслительную деятельность, погружающие в культурно-языковую среду и пр.); игротека «Дети мира» [13].

В условиях внедрения ФГОС ДО важное значение отводится **технологии организации культурных практик ребенка**, в процессе которых обогащаются культурный опыт и этнокультурная компетентность, являющиеся результатом культурной деятельности и ее регулятором, обеспечивающим преемственность существования национальной культуры и общества или возможность социокультурного развития все новых и новых поколений. Для дошкольников важна организация культурных практик следующей направленности: коммуникативно-диалоговые, в ходе которых генерируются идеи по поводу решения проблемы (их обосновывают с помощью тех или иных аргументов, выявляют и сопоставляют разные точки зрения); вербально-практические, которые обогащают жизненный опыт; игровые или имитационные, необходимые для творческого переноса полученных представлений в новые условия. Технологию организации культурных практик можно представить следующим образом: целевой блок, связанный с согласованием задач участников взаимодействия и постановки проблемы, которую нужно решать; содержательный блок, характеризующий пространство межнационального общения посредством детских видов деятельности, возникающих по инициативе взрослых или детей: воображаемую ситуацию, игровую роль и игровые правила и пр.; организационно-деятельный блок, позволяющий использовать опыт общения и взаимодействия в поликультурной среде для формирования этнокультурной компетентности и опыта толерантного взаимодействия и пр.

Сущность комплексного подхода находит выражение в рассмотрении процесса приобщения дошкольников к родному языку и культуре как сложноорганизованного процесса, в котором в условиях детского сада должны быть представлены этнопедагогическое, речевое и музейно-педагогическое пространство, интегрирован-

[1] *Шлат Н. Ю., Орлов О. А.* Технологии и инструменты поликультурного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста // Концепт. 2016. № 15. Вып. 5. С. 2116–2120. URL : http://e-koncept.ru/2016/86959. htm (дата обращения: 26.05.2018).

ная и слаженная народоведческая, градоведческая, родиноведческая и краеведческая работа и пр. С учетом средового и деятельно-возрастного подходов для приобщения детей к родному языку и национальной культуре должно быть создано образовательное пространство, то есть совокупность факторов субъективно-объективного характера, оказывающих влияние на процесс социализации и этнизации ребенка в детском саду. Наиболее эффективным способом создания соответствующего пространства в детском саду являются: оформление народных изб, комнат краеведения, уголков национальной культуры в групповых помещениях; организация мини-музеев в свободных помещениях сада, интерактивных мини-музеев в группах и музейно-педагогических комплексов, включающих сразу несколько мини-музеев («Горница», «Русская изба», «Куклы наших бабушек» и пр.); создание речевой развивающей среды с тремя основными компонентами: 1) речь педагога, которой должны быть свойственны правильность, точность, логичность, чистота, выразительность, лексическое и семантическое богатство, уместность; 2) специальное оборудование в групповых помещениях для овладения детьми речевыми умениями и навыками (центры и уголки – «Уголок речевых игр»; «Театральный уголок»; «Уголок родной речи и грамотности» и пр.); 3) методы и приемы руководства развитием разных сторон родной речи дошкольников). Оформление такого этнопедагогического, речевого, музейного и игрового пространства важно осуществлять на основе следующих принципов: вариативности, поликультурности, оптимальности и открытости детского сада к этнокультурному достоянию; обеспечения активной языковой практики; интеграции; интерактивности; научности; культуросообразности, динамичности и вариативности; безопасности, глобализма и регионализма; непрерывности и партнерства и пр.

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования нами были сформулированы выводы: в соответствии с ФГОС современные методологические подходы обусловливают изменение общей парадигмы поликультурного образования дошкольников посредством использования современных технологий, которые находят отражение в переходе: а) от определения цели поликультурного образования как простого усвоения краеведческих и народоведческих знаний к обеспечению коммуникативно-деятельностного и системно-деятельностного подходов к развитию речи и формированию этнокультурной компетентности (готовности признавать этнокультурное разнообразие нормой, воспитанию положительной направленности на партнерство в поликультурной среде и пр.); б) от «изолированного» изучения детьми системы научных понятий или отдельных языков, составляющих содержание пяти образовательных областей, к включению содержания этнопедагогическй деятельности в контекст решения значимых жизненных задач к практике мотивированной для дошкольников культурно-смысловыми контекстами и связанной с текущими интересами детей и пр.; в) от организации краеведческой или речевой деятельности ребенка к ее целенаправленной организации и планомерному формированию, созданию индивидуальных образовательных траекторий этнокультурного образования. При проектировании и реализации процесса приобщения детей к родному языку и культуре важно учитывать ряд принципов: а) принцип поликультурности ориентирует на развитие этнокультурной осведомленности личности в социокультурном и поликультурном пространстве; б) принцип оптимальности ориентирует на важность основательного отбора минимально необходимого и дидактически адаптированного для дошкольников языкового и краеведческого материала и пр.; в) принцип интеграции различных образовательных областей для успешной интеграции личности через национальную культуру в мировую и т. д.; г) принцип интеграции и рационального сочетания разных видов деятельности, содействующих поликультурному образованию; д) принцип открытости ДОО к этнокультурному достоянию социума; принцип вариативности осуществления различных подходов к отбору технологий и содержания работы в этом направлении.

Список использованных источников

1. *Бережнова О. В.* Проектирование основной образовательной программы дошкольной организации : рабочая программа педагога. М. : Цветной мир, 2014. 144 с.

2. *Бережнова О. В., Тимофеева Л. Л.* Технология проектирования образовательного процесса в дошкольной организации. М. : Цветной мир, 2014. 144 с.

3. *Абрамовских Н. В.* Педагогические технологии в дошкольном образовании: понятие и сущность // Концепт. 2015. № 17. URL : http://ekoncept.ru/2015/75230.htm (дата обращения: 25.05.2018).

4. *Атемаскина Ю. В., Богославец Л. Г.* Современные педагогические технологии в ДОУ. СПб. : Детство-пресс, 2012. 112 с.

5. *Хабарова Т. В.* Педагогические технологии в дошкольном образовании. СПб. : Детство-пресс, 2012. 80 с.

6. *Захарова Л. М.* Полиэтническая действительность и содержание дошкольного образования : исторический аспект : монография. Ульяновск : УлГПУ, 2007. 121 с.

7. *Кожанова М. Б.* Регионально-этническая направленность воспитания как системообразующий фактор педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении : монография. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2006. 264 с.

8. *Кондрашова Н. В., Андреева О. Н.* Формирование этнокультурной осведомленности у детей старшего дошкольного возраста (примерная парциальная программа) // Концепт. 2016. №. 15. С. 291–295. URL: http://e-koncept.ru/2016/86959. htm (дата обращения: 25.05.2018).

9. *Шлат Н. Ю., Орлов О. А.* Технологии и инструменты поликультурного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста // Концепт. 2016. № 15. Вып. 5. С. 2116–2120. URL: http://e-koncept.ru/2016/86959. htm (дата обращения: 26.05.2018).

10. *Бабаева Т. И., Березина Т. А., Римашевская Л. С.* Образовательная область «Социализация». Как работать по программе «Детство» : учеб.-метод. пособие / науч. ред. А. Г. Гогоберидзе. СПб. : Детство-пресс, 2012. 256 с.

11. *Памасян А.* «Языковое гнездо» в процессе возрождения финно-угорских языков: опыт и перспективы // Финно-угорский мир. 2011. № 3. С. 20–25.

12. *Гришаева Н. П.* Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации. М. : Вентана-Граф, 2015. 184 с.

13. Календарь портфолио дошкольника / сост. Е. Л. Кудрявцева ; авт. Е. Л. Кудрявцева, А. А. Тимофеева, Л. Б. Бубекова. Рига : Retorika A, 2015. 420 с.

Поступила 29.05.2018;
принята к публикации 19.06.2018.

Об авторах:

Киркина Елена Николаевна, 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 филологических наук, kirkinaelena@yandex.ru

Кондрашова Наталья Владимировна, доцент 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), кандидат педагогических наук, kirkinaelena@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Киркина Елена Николаевна – проведение экспериментов, анализ полученных результатов, критический анализ и доработка текста;

Кондрашова Наталья Владимировна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, сбор данных и анализ полученных результатов, компьютерные работы; обеспечение ресурсами.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Berezhnova O.V. Design of the basic educational program of preschool organization: the working program of the teacher. Moscow, Colour world, 2014. 144 p. (In Russ.)

2. Berezhnova O.V., Timofeeva L.L. Technology of designing the educational process in preschool organization. Moscow, Colour world, 2014. 144 p. (In Russ.)

3. Abramovskikh N.V. Pedagogical technologies in preschool education: concept and essence. *Kontsept* = Concept. 2015; 17. Available at: http://ekoncept.ru/2015/75230.htm (accessed 25.05.2018) (In Russ.)

4. Atemaskina Yu.V., Bogoslavets L.G. Modern pedagogical technologies in preschool. St. Petersburg, The Publishing House “Childhood-press”, 2012. 112 p. (In Russ.)

5. Khabarova T.V. Pedagogical technologies in preschool education. St. Petersburg, The Publishing House “Childhood-press”, 2012. 80 p. (In Russ.)

6. Zakharova L.M. Polyethnic reality and content of preschool education: historical aspect: monograph. Ulyanovsk, UlGPU, 2007. 121 p. (In Russ.)

7. Kozhanova M.B. Regional-ethnic orientation of education as a system-forming factor of the pedagogical process in a preschool educational institution: monograph. Cheboksary, Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, 2006. 264 p. (In Russ.)

8. Kondrashova N.V., Andreeva O.N. Formation of ethno-cultural awareness in children of preschool age (approximate partial program). *Kontsept* = Concept. 2016; 17. Available at: http://e-koncept.ru/2016/86959.. htm (accessed 25.05.2018) (In Russ.)

9. Shlat N.Yu., Orlov O.A. Technologies and tools of multicultural education of children of preschool and primary school age. *Kontsept* = Concept. 2016; 15, 5: 2116–2120. Available at: http://e-koncept.ru/2016/86959. htm (accessed 26.05.2018). (In Russ.)

10. Babayeva T.I., Berezina T.A., Rimashevskaya L.S. Educational area «Socialization». How to work on the program «Childhood»: methodical manual. St. Petersburg, The Publishing House “Childhood-press”, 2012. 256 p. (In Russ.)

11. Pamasyan A. «Language nest» in the process of revival Finno-Ugric languages: experience and prospects. *Finno-ugorskiy mir* = The Finno-Ugric World. 2011; 3: 20–25. (In Russ.)

12. Grishayeva N.P. Modern technologies of effective socialization of the child in preschool education-

al organization. Moscow, Ventana-Graf, 2015. 184 p. (In Russ.)

13. Portfolio calendar of the preschooler / comp. E.L. Kudryavtseva. Ed. E.L. Kudryavtseva, A.A. Timofeeva, L.B. Boobekova. Riga, Retorika A, 2015. 420 p. (In Russ.)

Submitted 29.05.2018;
revised 19.05.2018.

About the authors:

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

Natalya B. Kondrashova, Associate Professor, Department of pedagogy of pre-school and primary education Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), nata-kondrashova@mail.ru

Contribution of the authors:

Elena N. Kirkina – conducting experiments analysis of the results, critical analysis and revision of the text;

Natalya B. Kondrashova – theoretical analysis of literature on the research problem, data collection, and analysis of the obtained results, computer work; resources.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378(045)

Осмысление духовного пути личностного развития студентов-музыкантов педагогического вуза

И. С. Кобозева[1*], Н. В. Теплова[2**]

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

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

[*]kobozeva_i@mail.ru, [**]Natalyat@mail.ru

Введение: в условиях современных требований к подготовке будущего учителя вопросы его духовного личностного развития находятся в русле актуальных проблем образования. Исходя из этих требований, авторами сделан вывод о необходимости развития личности студентов-музыкантов в процессе организации учебного и внеучебного процесса педагогического вуза. В статье рассмотрены трактовки таких категорий, как «личностное развитие» и «духовность». Выявлены условия осмысления духовного пути личностного развития студентов-музыкантов педагогического вуза.

Материалы и методы: исследование проходило на основе использования теоретических методов, основным из которых является анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы; наблюдение за ходом учебного и внеучебного процесса;

Результаты исследования: в статье раскрываются понятия «личностное развитие», «духовный путь». Обращается внимание на субъективные психологические условия осмысления духовного пути личностного развития студентов-музыкантов педагогического вуза. Результаты исследования могут быть использованы при формировании музыкально-образовательного процесса в педагогическом 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 духовным потенциалом, который на основе личностного смысла проявляется в таких качествах, как честь, совесть, личное достоинство, добро, милосердие, сострадание, забота, поддержка, человеколюбие; сформировать такие профессиональные качества, как ответственность, самостоятельность, гибкость мышления, осведомленность; развить умение анализа получаемой информации.

Ключевые слова: личностное развитие, духовность, духовный путь.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Пермский ГГПУ и МГПИ) по теме «Научно-методическое обеспечение магистерской подготовки студентов-музыкантов педагогического вуза».

Judgment of a spiritual way of personal development of students musicians of pedagogical higher education institution

***I. S. Kobozeva*[a*], *N. V. Teplova*[b**]**
[a]*Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia*
[b]*Yaroslavl state pedagogical university of K. D. Ushinsky», Yaroslavl, Russia*
[*]*kobozeva_i@mail.ru,* [**]*Natalyat@mail.ru*

Introduction: in the conditions of modern requirements to training of future teacher, issues of his spiritual personal development are in the course of current problems of education. Proceeding from these requirements, authors drew a conclusion on need of personal development of students musicians in the course of the organization of educational and nonlearning process of pedagogical higher education institution. In the article interpretations of such categories as «personal development» and «spirituality» are considered. Conditions of judgment of a spiritual way of personal development of students musicians of pedagogical higher education institution are considered.
Materials and Methods: the research took place on the basis of use of theoretical methods, the analysis of philosophical, psychology and pedagogical and methodical literature on the studied problem is basic of which; observation of the course of educational and nonlearning process;
Results: the article reveals the concepts «personal development», «spiritual way». The attention to subjective psychological conditions of judgment of a spiritual way of personal development of students musicians of pedagogical higher education institution is paid. Results of a research can be used when forming musical and educational process in pedagogical higher education institution.
Discussion and Conclusions: the generalized review of theoretical and practical material on the chosen subject demonstrates that musical pedagogical education has to be oriented on training of specialists, having the spiritual potential which on the basis of personal sense is shown in such qualities as honor, conscience, personal advantage, good, mercy, compassion, care, support, philanthropy; to create such professional qualities as responsibility, independence, flexibility of thinking, awareness; to develop ability of the analysis of the obtained information.

Key words: personal development, spirituality, spiritual way.

Acknowledgments: 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 (Perm State Humanitarian and Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute) on the theme «Scientific and methodological provision of master‘s training of students-musicians of pedagogical university».

Введение

Проблема осмысления духовного пути личностного развития студентов-музыкантов является одной из важных задач современного образования. Об этом свидетельствует ряд основополагающих документов: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (приказ Минюста России от 22 декабря 2009 г. № 15782009), «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (Распоряжение правительства РФ от 12 марта 2016 г. № 423). Дисциплины учебного плана подготовки студентов-музыкантов педагогического вуза должны отвечать вышеуказанной задаче и способствовать личностному развитию студентов, их духовному становлению.

Обзор литературы

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что к настоящему времени осуществлено достаточное количество исследований, в которых рассматривается категория «личностное развитие». Л. В. Выготский определяет развитие личности как путь освоения, интериоризации исторически сложившихся форм и видов социальной деятельности [1]. Л. И. Божович, В. А. Сластенин и Е. Н. Шиянов говорят о постоянном процессе развития личности как самодвижении и самосовершенствовании. С. Л. Рубинштейн считает, что содержанием развития личности является «борьба противоречий между старыми отмирающими формами психики и новыми нарождающимися»[1] [2].

Изучение психолого-педагогической и педагогической литературы дает нам основание под личностным развитием понимать процесс закономерного изменения личности как системного качества индивида в результате его социализации [3].

Что же представляет собой духовный путь рассмотренного нами личностного развития?

«Духовность» как философское понятие имеет продолжительную историю, определив-

[1] *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб. : Питер., 2002. С. 720.

шую ее развитие. В основе термина лежит понятие «дух» (лат. *spiritus* «дуновение, дыхание»). В античной философии этот термин обозначал условие и результат высших форм деятельности разума [4]. Н. Н. Карпицкий определяет *Дух* как «неизменный аспект самобытия, содержащий в чистой простоте тождества все актуальные и возможные моменты самобытия»[2] [5]. В толковом словаре русского языка С. Ожегова «Дух – 1. Сознание, мышление, психические способности; начало, определяющее поведение, действия. 2. Внутренняя, моральная сила. 3. В религии и мифологии: бесплотное сверхъестественное существо. 4. Содержание, истинный смысл чего-нибудь». Духовность – свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными»[3] [6]. В антропологии под «духовностью» принято понимать «сопричастность души к духу, преодолевающая абсолютизацию самодостаточности индивидуальной души»[4] [4]. Русский общественный деятель Л. А. Тихомиров рассматривает «духовность» как «устремленность к высшему, как некий нравственный ориентир, символизирующий силу духа человека, его веру в возвышенное и неземное, который вбирает в себя полноту и гармонию человеческого бытия»[5] [7].

В светской (научной) и религиозной традициях духовность человека трактуется поразному. Светское понимание этого слова обнаруживается в обращенности человека к высшим ценностям, идеалу, в сознательном стремлении человека к совершенству, высоте духа, бережному отношению к самому себе, окружающим людям, окружающему миру, природе. Религиозный подход рассматривает же человека как совокупность духа, души и тела и, следовательно, как совокупность духовности, душевности и телесности. При этом особо подчеркивается доминирование духовности над душевностью и телесностью, подчеркивая единения человека с Богом.

Понятие «путь» в контексте нашего исследования выступает как процесс, направленный на постижение студентами духовных ценностей, приобретение новых знаний, умений, способов деятельности через образовательный процесс. Таким образом, духовный путь студентов-музыкантов – это постижение высших ценностей, стремление к идеалу, совершенствование посредством изучения учебных дисциплин, в том числе и новых, в основе которых, в частности, лежит обращение к духовной музыке и культуре в целом. Духовный путь мы будем понимать и как рост личностного развития студентов. Духовный путь – процесс длительный, он выступает как результат духовного роста человека. Духовный путь есть сам процесс, а не точки начала и конца. Его нельзя назвать завершенным, так как человек должен всегда развиваться и не останавливаться на чем-то достигнутом. Именно это актуализирует разработку проблем непрерывного образования.

Материалы и методы

В качестве методологической базы были использованы методы комплексного теоретического анализа философской и психолого-педагогической литературы; эмпирические методы: наблюдение, беседа, анкетирование; статистические методы: количественная и качественная оценка результатов; исследование проводилось на базе педагогического факультета Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского (ЯГПУ) (г. Ярославль) и факультета педагогического и художественного образования Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (МГПИ) (г. Саранск).

Результаты исследования

Работа по обеспечению духовного развития студентов в настоящее время является важным средством подготовки специалиста.

В МГПИ эта работа обеспечивается при подготовке студентов-музыкантов в рамках курса по выбору «Музыкальное искусство Православия в общеобразовательной школе», разработанная доцентом кафедры музыкального образования и методики преподавании музыки Грязновой Татьяной Михайловной. Цель изучения дисциплины «Музыкальное искусство Православия в общеобразовательной школе» – привить любовь и уважение к музыкально-певческому наследию, сформировать систему знаний в области становления и развития музыкально-певческого искусства на богатейшем хоровом наследии православной культуры; воспитание духовной культуры студентов [8]. Задачами дисциплины являются: формирование знаний о генезисе феномена музыкального искусства Православия, культурных, духовных, жизненных, эстетических и нравственных позиций и ценностей в ходе изучения произведений русской духовной музыки; привить любовь и уважение к отечественным исполнительским традициям и истокам духовной культуры; знакомство с методикой включения в урок музыки и во внекласс-

---

[2] *Карпицкий Н. Н.* Сущность философии и специфика философского знания : учеб. пособие. Ханты-Мансийск : ЮГУ, 2013. С. 32.

[3] *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка. М. : Оникс. 2008. С. 736.

[4] Философские категории : авторский словарь / В. Н. Сагатовский. СПб. : СПбНИУ ИТМО, 2011. 21 с.

[5] *Тихомиров Л. А.* Религиозно-философский смысл истории. М. : Вопросы философии, 1996. С. 29.

ную деятельность произведений литургических жанров.

На базе педагогического факультета ЯГПУ со студентами подготовки «Музыкальное образование» также ведется работа по духовному развитию. Разработаны программа факультативного курса «Основы православной культуры учителя музыки» и программа дисциплины по выбору «Методика преподавания духовной музыки в общеобразовательной школе». В электронной образовательной среде ЯГПУ (moodle.yspu.org) создан электронный курс «Методика преподавания духовной музыки в общеобразовательной школе», разработанный ассистентом кафедры теории методики музыкально-художественного воспитания Тепловой Натальей Валерьевной. Целью программы «Методика преподавания духовной музыки в общеобразовательной школе», и факультативного курса «Основы православной культуры будущего учителя музыки» является формирование общепрофессиональной компетентности будущих учителей музыки посредством освоения методики преподавания духовной музыки и осмысления духовности, основ православной культуры студентами-музыкантами. Задачами являются: понимание музыкально-образовательных задач в области преподавания духовной музыки; овладение системой знаний и понимание ценностных смыслов духовной музыки, ее стилевых и жанровых особенностей; овладение навыками и приемами решения задач воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности; развитие у студентов эмоционально-ценностного отношения к духовной музыке, профессионально-личностных качеств, умений, способностей, направленных на реализацию целей и задач профессиональной музыкально-педагогический деятельности. Особенностью организации факультативного курса «Основы православной культуры учителя музыки» является погружение студентов в определенную культурно-образовательную среду. Наряду с лекционными занятиями в рамках аудитории, занятия проводятся в храмах Ярославской митрополии с их настоятелями. Программа носит культурологический характер, но личность священнослужителя, сама атмосфера храма оказывают огромное влияние на личностный рост студентов. Образовательный, воспитательный и развивающий потенциал этих занятий очень высок. На наш взгляд, посещение храмов, монастырей, беседы со священнослужителями, погружение в атмосферу духовной жизни церкви оказывает огромное эмоциональное воздействие на личность будущих учителей [9].

Анализ вышеназванных авторских программ показал, что духовный путь личностного развития студентов МГПИ и ЯГПУ обеспечивается через понимание ценностных смыслов духовной музыки, ее стилевых и жанровых особенностей, через эмоциональное отношение к нравственным ценностям духовной музыки и культуре Православия в целом, на основе слухового и музыкально-исполнительского опыта и интериоризация данных нравственных ориентиров.

Обсуждение и заключение

В результате проведенного исследования было определено, что социально- и профессионально-значимым методологическим ориентиром, в соответствии с которым должна рассматриваться в настоящее время педагогическая деятельность учителя любой специальности, должна стать категория «духовность». Актуальность приобретает проблема формирования культуры личности студента-музыканта педагогического вуза, содержанием которого выступают ценности духовной культуры общества. Сказанное позволило нам сформулировать ряд практических рекомендаций по личностному культурному развитию студентов-музыкантов посредством их духовного роста:

1. Признать личностное развитие студентов-музыкантов педагогического вуза неотделимым от их духовного роста.

2. В современном образовательном пространстве педагогического вуза создать условия для личностного развития студентов-музыкантов через осмысление ими духовных ценностей.

3. На основе современных подходов разработать и реализовать педагогические условия формирования культуры личности студентов-музыкантов на основе постижения ими духовной музыки.

Исследование показало, что внедренные в педагогическую практику специальные дисциплины способствуют личностному развитию студентов, обогащают их внутренний духовный мир. Проведенное исследование дает возможность осмысления духовного пути личностного развития студентов-музыкантов, а также способов его реализации в педагогическом вузе.

Список использованных источников

1. *Подласый И. П.* Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов. М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.

2. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с.

3. *Сластенин В. А.* Общая педагогика [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов, ред. В. А. Сластенин. М. : Владос, 2002, 567 с.

4. Философские категории : авторский словарь / В. Н. Сагатовский. СПб. : СПбНИУ ИТМО, 2011. 21 с.

5. *Карпицкий Н. Н.* Сущность философии и специфика философского знания : учебное пособие. Ханты-Мансийск : ЮГУ, 2013. - 32 с.

6. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка. М. : Оникс 2008. С. 736.

7. *Тихомиров Л. А.* Религиозно-философский смысл истории. М. : Вопросы философии, 1996. 233 с., с. 29

8. *Грязнова Т. М., Грязнов С. И.* Воспитательный потенциал музыкального искусства русского православия в духовном становлении личности будущего учителя музыки. URL: https://science-education.ru/pdf/2015/2-2/149.pdf (дата обращения: 24.02.2019)/

9. *Теплова Н. В.* Особенности организации курса «Основы православной культуры для будущих учителей музыки» // Научные достижения и открытия современной молодежи: актуальные вопросы и инновации : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. / под. общ. ред. Г. Ю. Гуляева. Пенза : МЦНС «Наука и просвещение». 2017. С. 431–433.

Поступила 05.03.2019;
принята к публикации 11.03.2019.

Об авторах:

Кобозева Инна Сергеевна, 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, kobozeva_i@mail.ru

Теплова Наталья Валерьевна, ассистент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1), ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2678-660, Natalyat@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Кобозева Инна Сергеевна – научное руководство, определение замысла статьи, критический анализ и доработка текста.

Теплова Наталья Валерьевна – сбор и анализ литературы по теме исследования, подготовка текста статьи, компьютерная работа с текстом.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Podlasy I.P. Pedagogics: 100 questions – 100 answers: studies a grant for higher education institutions. Moscow, Vlados, 2004. 365 p. (in Russ.)

2. Rubenstein S.L., Fundamentals of the general psychology. St. Petersburg, Piter, 2002. 720 p. (in Russ.)

3. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. General Pedagogics. Ed. V.A. Slastenin. Moscow, Vlados, 2002, 567 p. (in Russ.)

4. Philosophical categories: author's dictionary / V.N. Sagatovsky. St. Petersburg, SPBNIU ITMO, 2011. 21p. (in Russ.)

5. Karpitsky N.N. Essence of philosophy and specifics of philosophical knowledge: Manual. Khanty-Mansiysk, YuSU, 2013. 32 p. (in Russ.)

6. Ozhegov S.I. Explanatory dictionary of Russian. Moscow, Onyx 2008. 736 p. (in Russ.)

7. Tikhomirov L.A. Religious and philosophical sense of history. Moscow, Questions of philosophy, 1996. 233 p. (in Russ.)

8. Gryaznova T.M., Gryaznov S.I. Educational potential of musical art of the Russian Orthodoxy in spiritual formation of the identity of future music teacher. Available at: https://science-education.ru/pdf/2015/2-2/149.pdf (accessed 24.02.2019). (in Russ.)

9. Teplova N.V. Features of the organization of the course "Bases of Orthodox Culture for Future Music Teachers". *Nauchnye dostizheniya i otkrytiya sovremennoj molodezhi: aktual'nye voprosy i innovacii: sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod. obshch. red. G.Yu. Gulyaeva* = Scientific achievements and opening of modern youth: topical issues and the innovation: collection of articles of the International scientific and practical conference / unter edition of G.Yu. Gulyaev. Penza, MTsNS "Science and Education". 2017. P. 431–433 (in Russ.)

Submitted 05.03.2019;
revised 11.03.2019.

About the authors:

Inna S. Kobozeva, Professor, Department of music education and technique of teaching music, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), kobozeva_i@mail.ru

Natalya V. Teplova, Assistant, Department of the theory and technique of musical and art education, Yaroslavl state pedagogical university of K.D. Ushinsky (108/1 Respublikanskaya St., Yaroslavl, 150000, Russia), ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2678-660, Natalyat@mail.ru

Contribution of the authors:

Inna S. Kobozeva – scientific management, definition of a plan of article, the critical analysis and completion of the text.

Natalya V. Teplova – collecting and the analysis of literature on a research subject, preparation of the text of article, computer work with the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.015.31

Мотивация к обучению в школе: основные подходы и исследования в отечественной науке

Н. В. Кочетков*, М. Н. Расходчикова*
ФБГОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва, Россия
**nkochetkov@mail.ru, ***marinab7@mail.ru*

Введение: статья посвящена отечественным походам к изучению мотивации к обучению в средней образовательной школе. Так как мотивация к обучению была одним из приоритетных направлений изучения в педагогике и психологии, то акцент в настоящей работе сделан на те исследования, которые были выполнены уже после глобального изменения социально-экономической ситуации в нашей стране.
Материалы и методы: в исследовании использовался аналитический обзор научной литературы с опорой на концепции мотивации учебной деятельности, а также принципы системного подхода к исследованию человека как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Конкретным методом исследования выступил анализ научной литературы по проблеме мотивации к обучению в школе.
Результаты исследования: исследование литературных источников по проблеме мотивации к обучению в школе за последние два десятилетия показало, что большинство из них носит эмпирический характер. Треть учеников первых классов психологически не готовы к школьному обучению, но независимо от этого все дети имеют положительное отношение к школе. Рассматривая динамику мотивации, можно увидеть, что больше половины поступающих в школу детей имеют средний уровень развития мотивации, 20 % – высокий, 11 % – низкий. Мотивация снижется к 4–7 классу, при этом основным мотивирующим фактором для большинства являются отметки (по другим данным это снижение наблюдается уже у учеников третьего класса, но при повышении уровня их школьной адаптации). Существует взаимосвязь интрагруппового статуса и мотивации – у подростков, занимающих высокое статусное положение в учебной группе, направленность на учебу выше, чем у среднестатусных и низкостатусных.
Обсуждение и заключения: к основным направлениям исследования мотивации обучения в школе можно отнести изучение ее динамики в ходе обучения, взаимосвязи мотивации с личностными и социально-психологическими переменам. Полученные в результате эмпирических исследований данные носят дискретный и порой противоречивый характер, что можно объяснить отсутствием единых методов и методик сбора материала, а также одной теоретической базой. Тенденцией можно назвать снижение мотивации к школьному обучению, что можно интерпретировать отсутствием широких социальных мотивов учения, отсутствием рефлексии содержательных целей школьного обучения.

Ключевые слова: мотивация к обучению, динамика мотивации, школьное образование, социально-психологические аспекты мотивации, отношение к школе, школьная адаптация.

Motivation for studying at school: basic approaches and research in domestic science

N. V. Kochetkov*, M. N. Raskhodchikova*
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
**nkochetkov@mail.ru, ***marinab7@mail.ru*

Introduction: the article is devoted to domestic campaigns to the study of motivation to learning at secondary school. Since the motivation for studying was one of the priority areas of study in pedagogy and psychology, the focus in this paper is on those studies that were carried out after the global change in the socio-economic situation in our country.
Materials and Methods: the study used an analytical review of the scientific literature on the research topic based on the concepts of motivation of educational activities, as well as the principles of a systematic approach to the study of a person as an individual, personality, subject of activity and individuality. A specific method of research was the analysis of scientific literature on the problem of motivation for studying at school.
Results: a study of literary sources on the problem of motivation for studying at school over the past two decades has shown that most of them are empirical. A third of first grade students are not psychologically ready for school, but regardless of this, all children have a positive attitude towards school. Considering the dynamics of motivation, you can see that more than half of the children entering school have an average level of development of motivation, 20 % are high, 11 % are low. Motivation is reduced to the 4–7 class, while the main motivating factor for most are marks (according to other data, this decrease is already observed in third-grade

students, but with an increase in the level of their school adaptation). There is a relationship of intragroup status and motivation - among adolescents who occupy a high status position in the study group, the focus on learning is higher than that of the average and low status students.
Discussion and Conclusions: the main directions of the study of the motivation of learning in school can be attributed to the study of its dynamics in the course of training, the relationship of motivation with personality and socio-psychological variables. The data obtained as a result of empirical research are discrete and sometimes contradictory, which can be explained by the lack of uniform methods and techniques for collecting material, as well as a single theoretical basis. A tendency can be called a decrease in motivation for schooling, which can be interpreted by the lack of broad social motives for learning, the lack of reflection on meaningful goals of schooling.

Key words: motivation for studying, dynamics of motivation, school education, social and psychological aspects of motivation, attitude to school, school adaptation.

Введение

Мотивацию можно с уверенностью назвать одной из важнейших проблем отечественной педагогики и психологии. Введение новых образовательных стандартов, совершенствование учебных программ, оттачивание методик преподавания, безусловно, обеспечивают прирост «КПД» образовательного процесса, однако без мотивации, адекватной современной социальной ситуации развития, вызовам времени, эффективность обучения будет стремиться к нулю. Формирование и коррекция мотивации к обучению является актуальной психолого-педагогической задачей, стоящей перед всем научным сообществом. Для работы с ней необходимо проанализировать существующие подходы к изучению мотивации. Понятно, что работ в этой области большое количество, поэтому сделаем акцент только на те из них, что были сделаны в новом тысячелетии, и ограничимся отечественными исследованиями (исчерпывающий обзор аналогичных иностранных исследований был сделан М. Г. Никитской и Н. Н. Толстых [1]).

Обзор литературы

Так как наша работа носит теоретический характер, обзор литературы, по сути, дан в разделе «Результаты исследования». Тем не менее назовем ряд авторов, которым мы не уделили достаточно внимания из-за того, что нашей целью было сделать обзор новых источников, тем более, что работы классиков многократно анализировались во многих кандидатских, докторских диссертациях и других работах. Отдадим должное тем, кто заложил основы теорий мотивации в нашей стране.

Говоря об отечественных подходах к изучению мотивации к обучению, в первую очередь речь идет о подходах в русле культурно-исторической традиции. Одной из ключевых публикаций на этом поле можно считать «Педагогическую психологию» Л. С. Выготского [2]. Логичным продолжением его идей можно считать работы Л. И. Божович [3]. Большое влияние на идеи мотивации к обучению оказал труд А. С. Макаренко [4]. Отдельного внимания заслуживает деятельностный подход к мотивации, описанный А. Н. Леонтьевым [5]. Кроме этого, потребности и мотивы описывались в исследованиях С. П. Манукяна, В. С. Мерлина, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе и др.; психологические механизмы мотивации – В. К. Вилюнасом, В. Э. Мильманом; формирование мотивации учения – А. К. Марковой, Г. И. Щукиной, Ю. Н. Кулюткиным, Р. А. Ждановой и др.

Материалы и методы

Методологической базой нашего исследования послужили концепции мотивации учебной деятельности; принципы системного подхода к исследованию человека как индивида, личности, субъекта деятельности. Конкретными методами исследования выступили теоретический анализ изучаемой проблемы на основе изучения психолого-педагогической литературы; реферирование; метод системного анализа; синтез.

Результаты исследования

Сложность и многоаспектность теории мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее природы, структуры и методам ее изучения. Изучению учебной мотивации в отечественной психологии положили начало работы Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна.

Одно из основных действий в структуре учебной деятельности представляют контроль и оценка. Д. Б. Эльконин отводит контролирующим действиям особое место [6]. Данные действия позволяют самим учащимся сделать процесс учебной деятельности контролируемым. Содержание учебной деятельности должно являться потребностью, а познавательный интерес любого школьника должен трансформироваться в процесс потребности учения. Процесс обучения должен складываться таким образом, чтобы мотив был связан с внутренним, личностным содержанием предмета усвоения. В первую оче-

редь, мотивы учебной деятельности позволяют учащемуся проявлять инициативу, находить противоречия учебных задач, являются показателем интереса и причастности к учебному процессу.

Л. И. Божович были выделены две группы мотивов учения: связанные с самой учебной деятельностью, ее содержанием и процессом (это учебно-познавательные мотивы: интерес к знаниям, потребность в расширении кругозора; мотивы самообразования: потребность в приобретении дополнительных знаний) и, соответственно, не связанные с учебной деятельностью непосредственно (широкие социальные мотивы: мотивы ответственности перед учителем, родителями; узкие социальные мотивы: потребность получения одобрения со стороны других людей – педагогов, родителей, сверстников; мотивы социального сотрудничества: различные способы взаимодействия с другими людьми) [7]. При этом понятно, что эти мотивы не могут не меняться под влиянием изменений в социально-экономической ситуации, происходящих в стране в последние 30 лет. В первую очередь, можно говорить о том, что почти исчезают широкие социальные мотивы [8]. Следует также отметить классификацию Т. А. Ильиной [9], включающую в себя мотивацию стремления успеху и избегание неудач. Учащиеся с мотивом стремления к успеху: находятся в активном поиске соревновательных элементов в обучении; выбирают более сложные задачи, завышенные цели, подтверждая успехом свою самооценку; в своих действиях настойчивы и упорны, максимально действуют самостоятельно; стремятся получить высокую оценку от окружающих, эмоционально реагируя; оценивают себя реалистично, устойчиво, реакция на неудачу слабо выражена; умеют составлять перспективный план работ. Учащиеся с мотивом избегания неудач: стараются не попадать в незнакомые ситуации; выбирают или очень легкие или очень трудные задачи, не позволяя результатам влиять на собственную самооценку; склонны к поиску помощи, поддержки, ориентируются на работу окружающих, часто склонны списывать, не уверены в своих силах; самооценка очень неустойчива или сильно завышена, или, напротив, сильно занижена; успех в работе рассматривается как стечение обстоятельств, а неудача – проявление очень слабых способностей; планировать только ближайшее, чаще происходит уклонение от реалистичного планирования. В задачу учителя входит развитие стремления к достижению успеха, поощрять каждое проявление и не акцентировать внимание на неудачах.

Е. П. Ильин предложил другой подход к пониманию формирования мотивации – при соотнесении мотивов с возрастом [10]. Он определил, что мотивация учащихся, их зависимость от мнения взрослого резко снижается к 4–7 классам. В свое время для мотивации первоклассников свойственно сочетание мотивов – интерес к самому учению, стремление быть «взрослым» школьником. Младшие школьники обладают возможностью определять и доопределять учебные задачи. На основе их учебной деятельности происходит формирование новых мотивов, осмысление различных видов деятельности, осознанный подход к обучению. В средних классах тип мотивации характеризуется неустойчивым эмоциональным переживанием, предпочтением одних учебных предметов перед другими. Ведущими являются мотивы, связанные с одобрением сверстниками. Старшие классы – мотивация на этом периоде характеризуется однотипностью мотивов, учебная деятельность исчерпывается интересом только к результату. На учебную мотивацию влияют также образовательная система, образовательное учреждение и организация самого процесса (создание педагогических условий)[1].

Т. О. Гордеева выделила систему мотивационных переменных[2]. Проанализировав учащихся с позиций школьной успешности, было выявлено, что они отличаются друг от друга по характеру смысловых, регуляторных, когнитивных и поведенческих показателей мотивации достижения и учебной мотивации [11], при этом основным мотивирующим фактором для большинства являются отметки. Кроме этого, роль играют такие факторы как одобрение родителей и уважение учителей. Начиная со старшей школы можно говорить о различиях во внешней социальной мотивации учебной деятельности, которая в большей степени выражена у представителей мужского пола, чем женского.

Если говорить о гендерном аспекте мотивации, можно выделить еще ряд закономерностей. У представителей мужского пола она связана с желанием занять высокое место в структуре референтной для него группе, при этом самореализация происходит в аффилиативной сфере. Мотивация самоопределения у юношей противоположна творчеству, а мотивация признания – статусным ценностям. У представительниц женского пола будущее связано с успешностью обучения, а самореализация – с познанием, самосовершенствованием и преодолением препятствий. Кроме этого, у девушек такие ценности, как счастливая семейная жизнь, любовь, связаны с мотивацией самоопределе-

[1] *Тамбовцева Н. К.* Педагогические условия развития познавательного интереса : дис. … канд. психол. наук : 13.00.01. Челябинск, 2002. 159 с.

[2] *Гордеева Т. О.* Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07. М., 2013. 444 с.

ния [12]. Гендерный аспект рассматривался также в работе И. В. Борисовой, по мнению которой, различий в показателях учебной мотивации между мальчиками и девочками – учащимися в 5-х классов не существует [13].

Социально-психологический аспект проблематики мотивации к обучению активно изучается в рамках научно-исследовательской тематики факультета социальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ. По результатам исследований [14; 15] были сделаны выводы о том, что существует взаимосвязь между учебной мотивацией и интегральным статусом подростков. По получившимся данным, у подростков, занимающих высокое статусное положение в учебной группе, направленность на учебу выше, чем у среднестатусных и низкостатусных, а направленность на внеучебную деятельность – ниже. Познавательная активность и мотивация достижения у высокостатусных подростков, как правило, значимо выше, чем у среднестатусных и низкостатусных. В то же время у высокостатусных учеников были зафиксированы самые высокие показатели внешней положительной мотивации учения (ориентация преимущественно на отметку, одобрение окружающих). Однако исследования, проведенные в рамках колледжа, не выявили явной связи между статусной позицией и учебной мотивацией подростков [16]. Среди обучающиеся с высоким интегральным статусом проявляется и высокая, и низкая мотивация, как и среди обучающихся с низким статусом. Полученные результаты можно объяснить различием в референтности учебной деятельности для учеников. Можно предположить, что в том случае, когда она будет являться значимой, будет наблюдаться прямая взаимосвязь между интрагрупповым статусом и количественным выражением показателей мотивации. В случае, когда значимая деятельность будет лежать вне плоскости обучения, взаимосвязи наблюдаться не будет.

Пытаясь оценить уровень развития мотивации к обучению в школе начальной ее точке, можно сказать, что больше половины поступающих в школу детей имеют средний уровень развития мотивации, тогда как детей с высоким ее уровнем – около 20 %. Детей с низким уровнем развития мотивации – 11 % [17].

Динамику мотивации за все время школьного обучения нельзя назвать линейной и стабильной. Тем не менее в рамках начальной школы существуют определенные закономерности. Так, позитивное отношение к процессу обучения сначала усиливается (до 2-го класса), а затем уменьшается. Не изменяется уровень мотива «долг перед учителем», в то время как увеличивается познавательная мотивация и мотивация избегания неудачи. Однако последняя имеет тенденцию к снижению значимости в середине начальной школы. Кроме этого, увеличивается значимость мотива «ориентация на будущее» к концу рассматриваемого периода, и наблюдается постепенное снижение значимости мотива получения высокой отметки [18].

Если рассматривать не отдельные составляющие мотивации, а ее интегральный показатель, то «картина» получается не такой радужной – на протяжении первых двух лет обучения динамика изменения мотивации имеет отрицательные значения. Количество детей с низким уровнем учебной мотивации увеличивается втрое – с 11 % до 38 %; у более чем половины учащихся (66 %) ее положительного развития нет. Стоит отметить, что хуже всего, если так можно выразиться, приходится детям с изначально высокой мотивацией – отрицательная динамика ко второму классу наблюдается у 68 % учащихся, тогда как в группе с первоначально средним уровнем мотивации этот процент почти в два раза меньше (36 %) [17]. Сходные данные были получены М. В. Святогоровой и И. В. Вачковым, показавшими, что у учеников третьего класса учебная мотивация снижается, однако повышается уровень их школьной адаптации. Кроме этого, авторами было выявлено, что во втором классе наблюдается положительная динамика мотивации к обучению [19]. Различия в результатах могут объясняться как особенностями образовательных учреждений, так и различиями в методическом обеспечении. Дополняют «картину» данные о том, что треть учеников первого класса (29 %) психологически не готовы к школьному обучению. Также обнаружено, что все дети имеют положительное отношение к школе вне зависимости от их готовности к обучению, но вместе с тем имеется различие в мотивационной сфере психологически готовых и не готовых к школе учеников: у первых проявляются познавательные и социальные мотивы учения, а у вторых преобладают интересы, связанные в основном с межличностным общением [20].

Интересно, что при хорошо выраженной игровой мотивации в младшем школьном возрасте традиционные игры начинают уступать компьютерным. У второклассников на надситуативном уровне мотивация развивается по пути становления духовно-нравственной мотивации. С этого же возраста наблюдается снижение эгоцентрической мотивации [18]. Гедонистическая же мотивация начинает развиваться с подросткового возраста, подпитываемая массовой культурой и обществом потребления [21].

При переходе к 5-му году обучения существует взаимосвязь мотивации с учебными и по-

зиционными мотивами. Мотивы, связанные с получением той или иной отметки, обратно взаимосвязаны с позиционными мотивами. Они, в свою очередь, прямо взаимосвязаны с переживанием социального стресса, с общим уровнем тревожности в школе, со страхами не соответствовать ожиданиям окружающих и страхом самовыражения, а также с проблемами в отношениях с учителями. Позиционные мотивы также имеют обратную связь с социальными и учебными мотивами, а учебные мотивы коррелируют с общим уровнем мотивации. Кроме этого, существует взаимосвязь между игровыми мотивами и тревогой по поводу оценок со стороны окружающих людей. При этом интересно, что ни учебные, ни социальные мотивы не связаны со школьной тревожностью [13].

И. Ю. Кулагина на большой выборке (403 респондента) показала, что в подростковом возрасте развитие мотивации надситуативного уровня будет протекать в зависимости от условий обучения и воспитания. Наиболее благоприятными условиями являются сочетание воспитания в семье и обучение в школе; наиболее неблагоприятными (с преобладанием гедонистической мотивации) – условия воспитания в закрытом образовательном учреждении [21].

Говоря о мотивации к обучению в государственных сиротских учреждениях (детских домах-школах), были обнаружены следующие закономерности: у учащихся младшей школы с высокой успеваемостью выделялись социальные, учебно-познавательные мотивы, а также мотивация на избегание неудач. У детей со средней успеваемостью доминирующим мотивом является социальный и мотивы избегания неудач.

У учащихся среднего звена школы с высокой успеваемостью ярко выражен страх не соответствовать ожиданиям окружающих. У детей этой возрастной группы со средней успеваемостью присутствует страх, связанный с проверкой их знаний, что не улучшает школьную успешность. У учащихся старшей школы с высокой успеваемостью присутствуют социальные мотивы, мотивация стремления к успеху, направленность на профессиональное самоопределение[3].

Если переходить к теме коррекционно-развивающей работы с учебной мотивацией, то в ней можно выделить несколько подходов. Очевидно, что мотивация к обучению зависит от выбора педагогической системы. Исследования детей, обучающихся по системе развивающего обучения Б. Д. Эльконина – В. В. Давыдова, показали, что их мотивация отличается от мотивации «обычных школьников» тем, что доминантами будут являться учебно-познавательные мотивы, а не мотивы избегания неудач и ориентация на формальные атрибуты учебной успешности [22].

Мотивация к учебе может поддерживаться (или развиваться) за счет полидеятельности. Так, экспериментально было показано, что развитие исследовательских умений в начальной школе ведет за собой и развитие мотивации, предупреждение школьной дезадаптации, причем показатели интенсивности познавательной активности детей, с которыми велась целенаправленная работа, не снижаются на протяжении всего периода обучения на этом возрастном этапе[4].

Обсуждение и заключения

Подводя итоги, можно сказать, что в отечественной литературе накоплен большой объем материала на тему мотивации к школьному обучению. Большинство теоретических разработок приходится на начало и середину XX в. и связаны, в первую очередь, с именами Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна. Эмпирические работы того времени хорошо ложатся в построенные классические теоретические схемы, однако их результаты не могут быть экстраполированы на современные реалии в связи с кардинальным изменением социально-экономических условий в нашем обществе. Редкие попытки сравнения мотивации советского и современного российского школьника [23] показывают актуальность продолжения исследований подобного рода.

Эмпирические данные, полученные в ходе работ последних десятилетий, посвящены нескольким магистральным темам: динамике мотивации в ходе обучения, гендерным аспектам мотивации, взаимосвязи мотивации с личностными и социально-психологическими переменными. Одна из общих тенденций – снижение мотивации к школьному обучению, которая начинается как с точки входа в него (и выражается в психологической неготовности младшего школьника к обучению) и заканчивается старшей школой. Это можно объяснить отсутствием широких социальных мотивов учения, присутствовавших в советской школе, а также отсутствием рефлексии содержательных целей школьного обучения, которые де-факто замещаются прагматичной целью сдачи ЕГЭ. Остальные закономерности носят не универсальный, а противоречивый характер. Это связано с целым рядом причин, среди

[3] *Маланкина Н. А.* Особенности мотивации учебной деятельности воспитанников детского дома-школы : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Саранск, 2009. 224 с.

[4] *Линых Н. А.* Развитие познавательной активности и учебной мотивации учащихся начальной школы в исследовательской деятельности : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. М., 2013. 151 с.

которых можно выделить не только проблему репрезентативности выборок, а в первую очередь проблему отсутствия одного методологического базиса и несопоставимости методического инструментария. На наш взгляд, имеющаяся в научной литературе разрозненность и противоречивость результатов демонстрирует потребность в разработке новых методик диагностики мотивации к обучению, опирающуюся на классические эвристичные отечественные и зарубежные теории и отвечающую всем современным требованиям психометрики.

Список использованных источников

1. *Никитская М. Г., Толстых Н. Н.* Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 100–113. URL: http://psyjournals.ru/jmfp/2018/nn2/93944.shtml (дата обращения: 25.06.2019).
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М. : АСТ, Астрель, Хранитель, 2008. 671 с.
3. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2009. 400 с.
4. *Макаренко А. С.* Педагогическая поэма. М. : Азбука : Азбука-Аттикус, 2012. 416 с.
5. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл, Academia, 2005. 352 с.
6. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах. М. : Институт практической психологии; Воронеж : МОДЭК, 1997. 416 с.
7. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. М. : Институт практической психологии; Воронеж : МОДЭК, 1995. 352 с.
8. *Гани С. В.* Динамика учебной мотивации в процессе обучения в начальных классах // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: филология, педагогика, психология. 2010. № 5. С. 131–140.
9. *Занюк С.* Психология мотивации: теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг : учеб. пособие. Киев : Ника-Центр, 2001. 59 с.
10. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2008. 512 с.
11. *Гордеева Т. О., Сычев О. А., Шепелева Е. А.* Интеллект, мотивация и копинг-стратегии как условия академических достижений школьников // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 15–26.
12. *Вартанова И. И.* Психологические особенности мотивации и ценностей у старшеклассников разного пола // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 63–70. DOI: 10.17759/pse.2017220307.
13. *Борисова И. В.* Взаимосвязь школьной тревожности и мотивации учебной деятельности на этапе адаптации к обучению в 5-х классах // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 22–28. DOI: 10.17759/pse.2018230503.
14. *Графодатская А. Г., Орлов В. А.* Социально-психологические аспекты взаимосвязи мотивации учебной деятельности и сплоченности ученической группы // Социальная психология в образовательном пространстве : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (24–25 октября 2017 г.). М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. С. 217–219.
15. *Патракеева О. В., Расходчикова М. Н.* Социально-психологические особенности мотивации старшеклассников и студентов-первокурсников // Социальная психология: вопросы теории и практики : материалы III Ежегодной науч.-практ. конф. памяти М. Ю. Кондратьева (10–11 мая 2018 г.). М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С.176–178.
16. *Варенова О. А., Расходчикова М. Н.* К вопросу об особенностях статусной позиции и мотивации подростков // Социальная психология: вопросы теории и практики : материалы III Ежегодной науч.-практ. конф. памяти М. Ю. Кондратьева (10–11 мая 2018 г.). М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 129–131.
17. *Гуткина Н. И.* Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдинальное исследование) // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 62–74.
18. *Кулагина И. Ю., Гани С. В.* Развитие мотивации в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 102–109.
19. *Святогорова М. В., Вачков И. В.* Динамика мотивации учения и адаптации к школе в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 2000. № 3. 26–31 с.
20. *Кислицкая Л. А.* Отношение к школе первоклассников с различной степенью психологической готовности к школьному обучению // Психологическая наука и образование. 2006. № 3. С. 45–53.
21. *Кулагина И. Ю.* Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 100–109. DOI: 10.17759/chp.2015110309.
22. *Воронкова И. В.* Особенности учебной мотивации и интеллектуального развития старших подростков, обучающихся в разных дидактических системах // Психологическая наука и образование. 2003. № 4. С. 80–88.
23. *Толстых Н. Н.* Некоторые особенности мотивации и временной перспективы детей-сирот из учреждений // Психологическая наука и образование. 2009. № 3. С. 33–43.
24. *Елфимова Н. В.* Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ // Вопросы психологии. 1985. № 5. С. 162–168.

Поступила 06.07.2019;
принята к публикации 09.07.2019.

Об авторах:

Кочетков Никита Владимирович, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (127051, Россия, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29), кандидат психологических наук, Web of Science Researcher ID: F-8884-2018, nkochetkov@mail.ru

Расходчикова Марина Николаевна, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (127051, Россия, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29), кандидат психологических наук, marinab7@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Кочетков Никита Владимирович – обзор литературы, написание текста.

Расходчикова Марина Николаевна – обзор литературы, написание текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Nikitskaya M.G., Tolstykh N.N. Foreign studies of educational motivation: XXI century. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* = Modern foreign psychology. 2018; 2 (7): 100–113. Available at: http://psyjournals.ru/jmfp/2018/nn2/93944.shtml (accessed 25.06.2019). (In Russ.)

2. Vygotskiy L.S. Pedagogical psychology. Moscow, 2008. 671 p. (In Russ.)

3. Bozovic L.I. Personality and its formation in childhood. St. Petersburg, 2009. 400 p. (In Russ.)

4. Makarenko A.S. Pedagogical poem. Moscow, 2012. 416 p. (In Russ.)

5. Leontyiev A.N. Activity Consciousness. Personality. Moscow, 2005. 352 p. (In Russ.)

6. Elkonin D.B. Mental development in childhood. Moscow, 1997. 416 p. (In Russ.)

7. Bozovic L.I. Problems of personality formation. Moscow, 1995. 352 p. (In Russ.)

8. Gani S.V. The dynamics of learning motivation in the learning process in primary school. *Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: filologiya, pedagogika, psikhologiya* = Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kant. Series: philology, pedagogy, psychology. 2010; 5: 131–140. (In Russ.)

9. Zanyuk S. Psychology of motivation: Theory and practice of motivation. Motivational training: a tutorial. Kiev, 2001. 59 p. (In Russ.)

10. Ilyin E.P. Motivation and motives. St. Petersburg, 2008. 512 p. (In Russ.)

11. Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Shepeleva, E.A. Intellect, Motivation, and Coping Strategies as Conditions for Academic Achievements of Schoolchildren. *Voprosy psikhologii* = Psychological Issues. 2015; 1: 15–26. (In Russ.)

12. Vartanova I.I. Psychological features of motivation and values for high school students of different sexes. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological science and education. 2017; 22(3): 63–70. DOI: 10.17759/pse.2017220307. (In Russ.)

13. Borisova I.V. The relationship of school anxiety and motivation of learning activities at the stage of adaptation to learning in the 5th grade. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological science and education. 2018; 23 (5): 22–28. (In Russ.)

14. Grafodatskaya A.G., Orlov V.A. Socio-psychological aspects of the relationship of motivation of educational activities and cohesion of the student group. *Sotsial'naya psikhologiya v obrazovatel'nom prostranstve: materialy II Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem* = Social Psychology in the educational space: Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation. Moscow, 2017. P. 217–19. (In Russ.)

15. Patrakeeva OV, Raskhodchikova M.N. Socio-psychological characteristics of the motivation of high school students and first-year students. *Sotsial'naya psikhologiya: voprosy teorii i praktiki: materialy III Ezhegodnoi nauch.-prakt. konf. pamyati M.Yu. Kondrat'eva* = Social psychology: questions of theory and practice: Materials of the III Annual Scientific-Practical Conference in Memory of M.Yu. Kondratiev. Moscow, 2018. P. 176–178. (In Russ.)

16. Varenova O.A., Raskhodchikova M.N. On the issue of the characteristics of the status position and the motivation of adolescents. *Sotsial'naya psikhologiya: voprosy teorii i praktiki: Materialy III Ezhegodnoi nauch.-prakt. konf. pamyati M.Yu. Kondrat'eva* = Social psychology: questions of theory and practice: Materials of the III Annual Scientific-Practical Conference in Memory of M.Yu. Kondratiev. Moscow, 2018. P. 129–131. (In Russ.)

17. Gutkina N.I. The development of educational motivation of students in the first two classes of modern elementary school (longitudinal study). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = Cultural-historical psychology. 2007; 2: 62–74.

18. Kulagina I.Yu., Gani S.V. The development of motivation in primary school age. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological science and education. 2011; 2: 102–109. (In Russ.)

19. Svyatogorov MV, Vachkov I.V. The dynamics of learning motivation and adaptation to school in primary school age. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological science and education. 2000; 3: 26–31. (In Russ.)

20. Kislitskaya L.A. Attitude to school first-graders with varying degrees of psychological readiness for schooling. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological science and education. 2006; 3: 45–53. (In Russ.)

21. Kulagina I.Yu. The dominant motivation of schoolchildren: age trends and development conditions. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = Cultural-historical psychology. 2015; 11(3): 100–109. DOI: 10.17759/chp.2015110309

22. Voronkova I.V. Features of educational motivation and intellectual development of older adolescents studying in different didactic systems. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological science and education. 2003; 4: 80–88. (In Russ.)

23. Tolstykh N.N. Some features of motivation and time perspective of orphans from institutions. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological science and education. 2009; 3: 33–43. (In Russ.)

24. Elfimova N.V. Ways to study motivation in cognitive psychology: a comparative analysis. *Voprosy psikhologii* = Psychological Issues. 1985; 5: 162–168. (In Russ.)

About the authors:

Nikita V. Kochetkov, Associate Professor, Department of Theory of Social Psychology, Moscow State Psychological and Pedagogical University (29 Sretenka St., Moscow, 127051, Russia), Ph.D. (Psychology), Web of Science Researcher ID: F-8884-2018, nkochetkov@mail.ru

Marina N. Raskhodchikova, Associate Professor, Department of Theory of Social Psychology, Moscow State Psychological and Pedagogical University (29 Sretenka St., Moscow, 127051, Russia), Ph.D. (Psychology), marinab7@mail.ru

Contribution of the authors:

Nikita V. Kochetkov – a review of the literature, writing the text.

Marina N. Raskhodchikova – literature review, writing the text.

Submitted 06.07.2019;
revised 09.07.2019.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378

Связь технологий обучения с формированием профессиональных компетенций студентов в педагогическом вузе

И. С. Криштофик*, В. А. Мкртчян, Э. М. В. Саликова
ФГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
г. Москва, Россия
**krishtofik@gmail.com*

Введение: статья содержит анализ результатов пилотажного исследования, направленного на выявление связи технологий обучения, применяемых в практике преподавания в педагогических вузах, с формированием профессиональных компетенций у студентов и выпускников педагогических вузов. В качестве респондентов выступили участники межрегиональной олимпиады «Я профессионал» 2019 года.

Материалы и методы: при проведении исследования использовались теоретические (анализ научной и методической литературы по проблеме исследования, сопоставительный анализ и обобщение полученных результатов), эмпирические (электронное анкетирование) и математические (статистическая обработка полученных данных) методы.

Результаты исследования: в ходе исследования определены наиболее значимые профессиональные компетенции в работе учителя и наиболее «влиятельные» технологии обучения по мнению студентов; обнаружена связь между отдельными технологиями обучения и формированием профессиональных компетенций.

Обсуждение и заключения: анализ результатов проведенного исследования показал, что студенты, чьи преподаватели чаще применяют в процессе обучения технологию развития критического мышления и игровые технологии, демонстрируют более высокий уровень сформированности профессиональных компетенций, в отличие от тех, в процессе обучения которых данные технологии применяются реже. Выявлена потребность в применении технологий обучения, имеющих интерактивный характер и направленных на развитие критического мышления и творческого потенциала будущих педагогов.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, практика преподавания в педагогическом вузе, технологии обучения, студенты, олимпиада «Я-профессионал».

Connection of teaching technologies in pedagogical University with formation of professional competences of students

I. S. Krishtofik*, V. A. Mkrtchyan, E. M. V. Salikova
Moscow city pedagogical University, Moscow, Russia
**krishtofik@gmail.com*

Introduction: the article contains a pilot study results analysis, which is aimed to identify the relationship between teaching technologies used in pedagogical university's teaching practice and formation of professional competencies among students and graduates of pedagogical universities. The participants of the 2019 interregional Olympiad «I am a professional» were as respondents.
Materials and Methods: theoretical (analysis of scientific and methodological literature concerning the research problem, comparative analysis and generalization of the results), empirical (electronic survey) and mathematical (statistical data processing) methods were used in the study.
Results: the most significant professional competencies in teacher's work and the most «influential» teaching technologies according to students were identified in the study; detected a relationship between some teaching technologies and the formation of professional competencies.
Discussion and Conclusions: the study results showed that students whose teachers use in their teaching process developing critical thinking and gaming technologies more often demonstrate a higher level of professional competence formation, in contrast to those students, whose teachers use that technologies less often. The need to use interactive teaching technologies aimed to develop critical thinking and creative potential of future teachers has been revealed.

Key words: professional competences, teaching practice in pedagogical university, teaching technologies, students, Olympiad «I am a professional».

Введение

Появление инновационных технологий обучения в содержании профессиональной подготовки будущих учителей приводит к появлению новых представлений о профессиональной деятельности преподавателей педагогических вузов. Поиск новых подходов к анализу деятельности преподавателей связан, в частности, с оценкой эффективности применяемых технологий обучения, изучением характера их влияния на формирование и развитие профессиональных компетенций студентов и выпускников педагогических вузов.

Условием формирования конкретных профессиональных компетенций является включенность студента в соответствующую деятельность. Если он погружен в деятельностную среду, получает практический опыт, критически воспринимает и рефлексивно осмысляет его с различных позиций, то обязательно присвоит образцы и нормы этой деятельности и сможет воспроизводить способы, формы организации, средства планирования и управления деятельностью. Возможность создания среды, формирующей профессиональные компетенции, возникает в результате технологичной организации процесса обучения в вузе.

В связи с этим представляется актуальным изучение связи применяемых преподавателями технологий обучения с формированием профессиональных компетенций студентов и выпускников педагогических вузов.

Обзор литературы

Новое качество образования в соответствии с Концепцией модернизации российского образования ориентировано не столько на усвоение обучающимися определенного набора знаний, сколько на развитие их личности, познавательных и творческих способностей, мотивации к инновационной деятельности, то есть на развитие тех элементов, которые являются универсальными и лежат в основе как общей, так и профессиональных компетенций. Изменение требований к образовательным результатам постепенно приводит к пересмотру содержания образования, методов, форм, средств обучения, к внедрению инновационных технологий обучения в образовательный процесс педагогического вуза [1].

Различные технологии обучения применяются в соответствии с парадигмой образования, на которой базируется современное высшее образование, и ценностными основаниями самого преподавателя. Так, М. А. Викулина и Ю. А. Попова акцентируют внимание на трансформации методов преподавания в высшей школе от традиционных к активным в контексте изменений современной системы образования, обусловленных новой парадигмой и ориентацией на непрерывное открытое образование [2]. И. А. Зимняя указывет на сложности в разработке подходов (процедур, критериев, инструментов) к формированию и оценке компетенций как результату образования [3].

Анализ современных педагогических технологий в образовательном процессе высшей школы в работе Н. А. Митиной и Т. Т. Нуржановой показывает, что независимо от того, на каком уровне образования (среднем или высшем) технология применяется, она должна обладать такими характеристиками, как системность, научность, интегративность, воспроизводимость, эффективность, мотивированность обучения, новизна, алгоритмичность, информационность, возможность тиражирования, переноса в новые условия [4].

В Отчете по результатам международной форсайт-сессии FutureSkills (2017) сделан акцент на том, что особенности технологий обучения в вузе обусловлены их применением в процессе профессиональной подготовки. К наиболее важным особенностям относится необходимость учитывать требования современного рынка труда, что предполагает быстрое обновление содержания образования[1].

На основе анализа известных концепций, соответствующих современной образовательной парадигме и ценностям современного высшего профессионального образования, научно-исследовательский коллектив под руководством А. П. Исаева определил концепции, наиболее близкие к компетентностной и личностно-ориентированной идеологии: практико-ориентированного обучения; проектного обучения; проблемного обучения; контекстного обучения [5]. Многие базовые положения перечисленных концепций определяют особенности соответствующих им методов и форм организации, входящих в состав технологий обучения в вузе, таких как проблемное обучение, модульное обучение, программированное, контекстное, игровое, интерактивное, развивающее, «смешанное» [6].

Эффективность технологии обучения обобщенно охарактеризована в работе Н. А. Гетман и В. В. Котенко. Она понимается ими как соответствие знаний студентов выпускных курсов требованиям современной системы образования и умение применить данные знания на практике [7].

Эффективность технологий обучения, применяемых в профессиональной деятельности преподавателей педагогических вузов, по мнению А. А. Шкуновой и К. А. Плешанова, в большой степени зависит от соблюдения следующих условий и механизмов формирования профессиональных компетенций студентов [8]:

– профессиональные компетенции формируются на основе *систематизации знаний*, входящих в их содержание;

– динамика их формирования зависит от уровня активности человека, которая определяется *внутренними и внешними мотивами*. Этим объясняется высокая значимость методов интерактивного обучения для компетентностно ориентированной подготовки преподавателей;

– для формирования компетенций необходим *опыт практического применения знаний, опыт приобретения новых знаний в результате практической работы*, а также *образцы эффективных практических действий*, которые можно использовать для правильного решения образовательных задач;

– для ускорения формирования компетенций необходима *рефлексия приобретенного опыта и ранее усвоенных знаний*, которая ведет к коррекции системы знаний и созданию более крупной концептуальной системы «цели – опыт – знания».

Таким образом, на формирование профессиональных компетенций студентов педагогических вузов влияют закономерности и общие условия процесса обучения, соблюдение которых обеспечивают преподаватели посредством применения эффективных технологий обучения в практике своей деятельности.

Материалы и методы

Разработка универсального инструмента для анализа практики преподавания в педагогическом вузе предполагает многостороннее исследование, включающее в том числе опросы различных участников образовательного процесса: преподавателей, студентов, выпускников.

В рамках научно-исследовательской работы «Исследование влияния технологий обучения на формирование профессиональных компетенций студентов и выпускников педагогических вузов и вузов с педагогическими направлениями подготовки», проведенной в 2019 г. научным коллективом института системных проектов МГПУ, было организовано пилотажное исследование студентов, участвующих в олимпиаде «Я профессионал», направленное на выявление их мнения о профессиональных компетенциях, наиболее значимых в работе современного учителя, самооценки сформированности у них профессиональных психолого-педагогических компетенций, представлений об эффективных технологиях обучения в педагогическом вузе. Для проведения опроса была разработана анкета, содержащая четыре вопроса. Вопросы анкеты были включены в Лист рефлексии, заполнявшийся участниками на первом очном этапе олимпиады сразу после выполнения ими индивидуального задания – демонстрации модельного учебного занятия. Анкета позволила ранжировать профессиональные компетенции по степени значимости, получить распределение самооценки

[1] Компетенции будущего: отчет по результатам международной форсайт-сессии FutureSkills, 20 мая 2017. Краснодар, 2017. 62 с.

опрошенных студентов относительно уровня сформированности у них профессиональных компетенций; ранжировать технологии обучения по степени их влияния на формирование профессиональных компетенций; получить дополнительный ранжированный по степени значимости список известных студентам технологий обучения, провести сопоставительный анализ полученных данных.

Результаты исследования

Описание выборки. Представленная информация получена по результатам опроса участников олимпиады «Я-профессионал», проводившейся в 2019 г. на 9 региональных площадках: Москва (70 чел.), Ярославль (23 чел.), Саранск (21 чел.), Псков (17 чел.), Новосибирск (16 чел.), Нижний Новгород (11 чел.), Астрахань (9 чел.), Тюмень (9 чел.), Владивосток (8 чел.). Всего в опросе приняло участие 184 студента (159 девушек (86,4 %), и 25 юношей (13,6 %)), обучающихся по 16 профилям подготовки. Наибольшее количество было представлено будущих учителей начальных классов – 35 чел. (19 %). На втором месте будущие учителя английского языка – 29 человек (15,8 %), на третьем – будущие учителя истории – 24 человека (13 %), затем учителя русского языка и литературы – 21 человек (11,4 %). Большинство участников – студенты последнего и предпоследнего годов обучения: год окончания вуза 2019 – 82 человека (44,6 %) и 2020 – 43 человека (23,4 %). Более младшие участники олимпиады: выпускники 2021 г. – 30 чел. (16,3 %) и 2022 г. – 14 чел. (7,6 %). Выпускники прошлых лет (2015–2018 гг.) – всего 15 чел. (8,1%). Выпускники бакалавриата составили абсолютное большинство – 183 чел. (99,5 %).

Анализ полученных данных. В рамках первого вопроса «Выберите из списка 5 наиболее значимых компетенций в работе учителя» студентам был предложен список, включающий 15 компетенций, являющихся объектом экспертного оценивания при проведении студентами модельного учебного занятия.

Данные о частоте выборов каждой компетенции представлены в табл. 1. Эти данные позволили построить ранжированный ряд компетенций. По мнению студентов, они свидетельствуют о степени значимости профессиональных компетенций в работе учителя.

Таблица 1

Профессиональные компетенции учителя, ранжированные по степени значимости (частоте выбора)

№	Компетенции	Частота	Процент
1.	Включение обучающихся в процесс работы	129	14,0 %

Окончание табл. 1

2.	Разнообразие форм работы	113	12,3 %
3.	Построение обратной связи	103	11,2 %
4.	Систематизация информации	94	10,2 %
5.	Связь с практическим применением в жизни	80	8,7 %
6.	Изложение информации	72	7,8 %
7.	Восприятие другой точки зрения	68	7,4 %
8.	Управление своими эмоциями	63	6,8 %
9.	Эмоциональное вовлечение	60	6,5 %
10.	Определение чувств и эмоций	37	4,0 %
11.	Постановка задачи	32	3,5 %
12.	Организация пространства	23	2,5 %
13.	Работа с сопротивлением и конфликтами	23	2,5 %
14.	ИКТ компетенция	15	1,6 %
15.	Личная позиция в группе	8	0,9 %

К наиболее значимым следует отнести такие компетенции, как включение обучающихся в процесс работы; разнообразие форм работы; построение обратной связи; систематизация информации; связь с практическим применением в жизни.

В рамках второго вопроса «Насколько, по Вашему мнению, данные пяти компетенций сформированы у Вас в процессе обучения в вузе?» студентам было предложено произвести самооценку посредством выбора между четырьмя уровнями сформированности обозначенных ими компетенций: недостаточным, базовым, профессиональным, высокопрофессиональным. Максимальное количество баллов складывается как сумма баллов, полученных по 15 компетенциям (см. табл. 1), каждая из которых оценивается по уровням от 0 до 4 баллов. Максимальное количество баллов, которое студент может набрать на данном этапе олимпиады, – 60.

Данные о самооценке студентов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение выборки по уровням самооценки сформированности профессиональных компетенций

Уровень	Максимальный балл	Частота	Процент
Недостаточный	от 29,9 баллов	10	5,4 %
Базовый	от 30 до 39,9 баллов	93	50,5 %
Профессиональный	от 40 до 49,9 баллов	76	41,3 %
Высокопрофессиональный	от 50 баллов	5	2,7 %

Половина опрошенных студентов (50,5 %) оценивают свой уровень сформированности профессиональных компетенций как базовый. Достаточно большая часть (40,3 %) определяют свой уровень как профессиональный. Наимень-

шее количество опрошенных студентов (2,7 %) считают, что их компетенции сформированы на высокопрофессиональном уровне. И небольшая часть (2,7 %) оценивает свои компетенции на самом низком уровне – недостаточном. График распределения полученных результатов самооценки студентов по уровням сформированности профессиональных компетенций близок к графику нормального распределения.

В рамках третьего вопроса «Выберите из списка 5 технологий, которые были применены преподавателями Вашего вуза и в наибольшей степени повлияли на формирование у Вас данных компетенций (выбранных ранее)» студентам был предложен неранжированный список, включающий 13 технологий обучения в узе.

Распределение частоты выборов технологий обучения, оказывающих влияние на формирование профессиональных компетенций, по мнению опрошенных студентов, представлено в таблице 3.

Таблица 3

Технологии обучения, представленные по степени влияния на результат профессиональной подготовки студентов

№	Технологии	Частота	Процент
1.	Обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа)	119	12,9 %
2.	Исследовательские методы в обучении	108	11,7 %
3.	Проектные методы обучения	105	11,4 %
4.	Проблемное обучение	99	10,8 %
5.	Лекционно-семинарско-зачетная система	94	10,2 %
6.	Информационно-коммуникационные технологии	86	9,3 %
7.	Технология развития критического мышления	80	8,7 %
8.	Технология использования в обучении игровых методов	68	7,4 %
9.	Технология кейсов	55	6,0 %
10.	Разноуровневое обучение	49	5,3 %
11.	«Педагогическая мастерская»	28	3,0 %
12.	Система инновационной оценки «портфолио»	19	2,1 %
13.	Здоровьесберегающие технологии	10	1,1 %

Исходя из полученных данных, в качестве наиболее значимых технологий (с точки зрения влияния на формирование профессиональных компетенций) студенты рассматривают: обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа); исследовательские методы в обучении; проектные методы обучения; проблемное обучение; лекционно-семинарско-зачетная система. На среднем уровне по значимости влияния расположились информационно-коммуникационные технологии, технология развития критического мышления, игровые технологии, технология кейсов, разноуровневое обучение. К наименее значимым технологиям отнесли педагогическую мастерскую, технологию портфолио, здоровьесберегающие технологии.

Сопоставление значимости профессиональных компетенций и средней оценки их сформированности у студентов-участников олимпиады «Я – профессионал». В таблице 4. представлены следующие данные: в первом столбце – перечень профессиональных компетенций, расположенных в той последовательности, в какой они приводятся в Листе экспертных оценок, используемом в ходе олимпиады для оценки модельного занятия студента; во втором столбце – неранжированный ряд частот выборов данных компетенций по значимости в работе учителя (выбор студентов в ответе на первый вопрос анкеты); в третьем столбце – средние по всей выборке оценки данных компетенций (в баллах) по результатам Олимпиады «Я – профессионал» 2019.

Таблица 4

Сопоставление значимости компетенций и средней оценки их сформированности у студентов-участников олимпиады

Профессиональные компетенции	Значимость компетенций (частота выборов)	Средние оценки (баллы)
Управление своими эмоциями	63	2,6
Личная позиция в группе	8	2,6
Изложение информации	72	2,5
Включение обучающихся в процесс работы	129	2,4
Построение обратной связи	103	2,3
Постановка задачи	32	2,3
Связь с практическим применением в жизни	80	2,3
Эмоциональное вовлечение	60	2,2
Систематизация информации	94	2,2
Восприятие другой точки зрения	68	2,2
Определение чувств и эмоций	37	2,1
Разнообразие форм работы	113	2,1
Организация пространства	23	1,9
Работа с сопротивлением и конфликтами	23	1,9
ИКТ компетенция	15	1,8

В результате корреляционного анализа выявлено, что между *частотой выбора компетенций* студентами и их *средними оценками* по компетенциям, полученным в рамках олимпиады «Я – профессионал», существует слабая, но положительная корреляционная связь (корреляция 0,30). Это значит, что те компетенции, которые имеют высокую значимость, по мнению студентов, в среднем проявляются у них на более высоком уровне. Полученный результат позволяет сделать предположение о том, что чаще выбира-

емые студентами компетенции сформированы у них на более высоком уровне.

Сопоставление уровня сформированности профессиональных компетенций с частотой выборов технологий, наиболее повлиявших на формирование компетенций. Анализ результатов первого очного этапа олимпиады «Я профессионал», в рамках которого оценивались профессиональные компетенции участников при проведении ими модельного учебного занятия, показал, что по уровню сформированности профессиональных компетенций всю выборку можно разделить на три группы, в зависимости от количества набранных баллов (табл. 5).

Таблица 5

Распределение участников по уровням сформированности профессиональных компетенций (по результатам прохождения первого очного этапа олимпиады)

Уровни сформированности профессиональных компетенций		
Низкий (до 30 б.)	Средний (от 31 до 40 б.)	Высокий (более 41 б.)
64 чел. (34,78 %)	90 чел. (48,91 %)	30 чел. (16,30 %)

Для каждой группы отдельно выполнялся анализ частоты выборов технологий с целью определения наиболее популярных технологий в каждой из этих трех групп студентов. Затем ранжированные ряды частот выборов технологий сопоставлялись по трем группам.

График распределения частот выбора технологий обучения в сопоставлении по уровням сформированности компетенций (по группам) представлен на рис. 1.

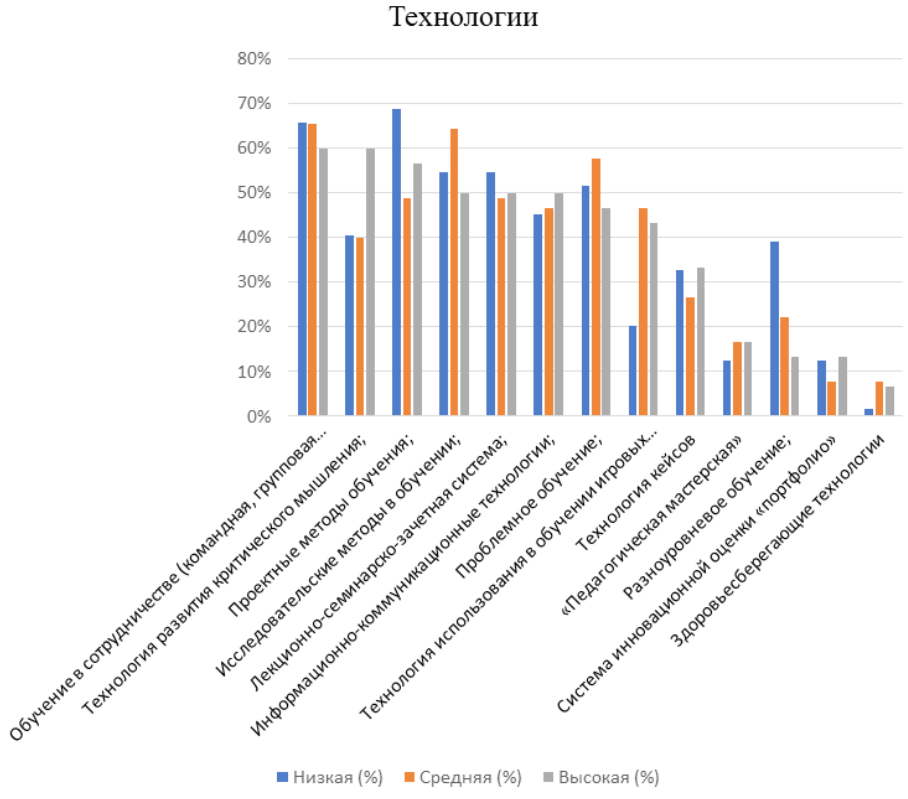

Рис. 1. График распределения частот выбора технологий обучения по уровням сформированности компетенций

График, представленный на рис. 1, показывает, что студенты с высокими результатами на 20 % чаще, чем студенты из группы с низкими результатами, выбирают технологию развития критического мышления и игровые технологии.

Обсуждение и заключения

Анкета, разработанная для проведения опроса студентов – участников олимпиады «Я – профессионал», не предназначена для глубокого всестороннего анализа факторов влияния технологий обучения на формирование профессиональных компетенций студентов. Полученные на ее основе данные также не позволяют выявить критерии эффективности технологий их обучения в аспекте формирования профессиональных компетенций. Тем не менее сопоставление результатов олимпиады на этапе демонстрации студентами модельного занятия с частотой выборов профессиональных компетенций и с ранжированными списками технологий обучения дает возможность сделать вывод о наличии связей между технологиями обучения и формированием профессиональных компетенций.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что студенты, чьи преподаватели чаще применяют в процессе обучения технологию развития критического мышления и игровые технологии, демонстрируют более высокий уровень сформированности профессиональных компетенций, чем студенты, в процессе обучения которых данные технологии применяются реже.

На современном этапе развития образования выпускники педагогических вузов должны обладать гибким профессиональным мышлением, умением глубоко анализировать получаемую информацию, распознавать истинное и ложное, принимать осознанные обоснованные решения и предпринимать эффективные действия, направленные на достижение запланированных результатов. В связи с этим возникает потребность в применении в педагогическом вузе технологий обучения, направленных на развитие критического мышления и творческого потенциала будущих педагогов. Для успешного решения данной задачи необходимы образовательные технологии, учитывающие индивидуальные особенности каждого студента. В частности, применение технологии развития критического мышления способствует выстраиванию системы действий, обеспечивающей освоение содержания учебных дисциплин, развитие навыков самостоятельной работы. Благодаря применению технологии развития критического мышления у студентов накапливается педагогический опыт проектирования учебного процесса, позитивного взаимодействия с будущими учениками. Технологии развития критического мышления обеспечивают возможность объективно оценивать полученные результаты. В практике преподавания в вузе не-

обходимо более широко применять технологии, основанные на использовании игровых методов, в основе которых лежит игровое моделирование, что предполагает решение проблем, связанных с профессиональной деятельностью, карьерой, человеческими взаимоотношениями и личными трудностями. Игровое моделирование строится на интенсивном взаимодействии всех участников игры, поэтому является эффективным средством формирования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов.

Список использованных источников

1. *Бахольская Н. А.* Влияние интерактивного обучения на развитие профессиональной направленности студентов педагогических специальностей высшего учебного заведения // Гуманитарно-педагогические исследования. 2017. Т. 1. № 1 (1). С. 45–49.

2. *Викулина М. А., Попова Ю. А.* Педагогические технологии в процессе формирования компетенций обучающихся в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23036 (дата обращения: 06.01.2019).

3. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–44.

4. *Митина Н. А., Нуржанова Т. Т.* Современные педагогические технологии в образовательном процессе высшей школы // Молодой ученый. 2013, № 1. С. 345–349. URL: https://moluch.ru/archive/48/6062/ (дата обращения: 23.12.2018).

5. Сертификация преподавателей университета на основе оценки научно-педагогических компетенций : метод. пособие / А. П. Исаев, Л. В. Валуева, Е. В. Мартынова, Л. В. Плотников, Ю. В. Плотников, Н. И. Фомин, Е. В. Черепанова / под общей ред. А. П. Исаева. Екатеринбург : Ажур, 2015. 106 с.

6. Современные образовательные технологии / под общ. ред. Л. Л. Рыбцовой ; М-во образования и науки РФ ; Урал. федер. ун-т. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2014. 92 с.

7. *Гетман Н. А., Котенко В. В., Котенко Е. Н.* Подготовка преподавателя вуза к профессиональной деятельности в соответствие с современными профессиональными стандартами // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 93. С. 490–494. URL: http://www.toptechnologies.ru/ru/article/view?id=36256 (дата обращения: 15.12.2018).

8. *Шкунова А. А., Плешанов К. А.* Интернет-технологии в организации информационного пространства: практика и перспективы // Вестник Мининского университета. 2016. № 1.

Поступила 20.06.2019;
принята к публикации 27.06.2019.

Об авторах:

Криштофик Ирина Сергеевна, ведущий научный сотрудник лаборатории профессионального развития в образовании института системных проектов ФГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (119261, Россия, г. Москва, ул. Панферова, д. 14), кандидат педагогических наук, krishtofik@gmail.com

Мкртчян Вардигул Аргамовна, младший научный сотрудник лаборатории профессионального развития в образовании института системных проектов ФГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (119261, Россия, г. Москва, ул. Панферова, д. 14), vardine@mail.ru

Саликова Эвелина Мария Вячеславовна, младший научный сотрудник лаборатории профессионального развития в образовании института системных проектов ФГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (119261, Россия, г. Москва, ул. Панферова, д. 14), evelina.salikova@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Криштофик Ирина Сергеевна – научное руководство исследованием, теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ полученных результатов, подготовка первоначального варианта текста, доработка текста.

Мкртчян Вардигул Аргамовна – сбор и обработка эмпирических данных, анализ полученных результатов.

Саликова Эвелина Мария Вячеславовна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, сбор и обработка эмпирических данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Bakholskaya N.A. The impact of interactive learning on the professional orientation development of students from institutions of higher education in pedagogy. *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* = Humanitarian and pedagogical studies. 2017; 1 (1): 45–49. (In Russ.)

2. Vikulina M.A., Popova Yu.A. Pedagogical technologies in the process of student's competencies formation in high school. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2015; 6. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23036 (accessed 06.01.2019). (In Russ.)

3. Zimnyaya I.A. Key competencies – a new paradigm of the result of education. *Vysshee obrazovanie segodnya* = Higher education today. 2003. 5: 34–44. (In Russ.)

4. Mitina N.A., Nurzhanova T.T. Modern pedagogical technologies in the educational process of high-

er education. *Molodoj uchenyj* = Young Scientist. 2013; 1: 345–349. Available at: https://moluch.ru/archive/48/6062/ (accessed 23.12.2018). (In Russ.)

5. Certification of university teachers based on the assessment of scientific and pedagogical competencies: Methodological manual / A.P. Isaev, L.V. Valueva, E.V. Martynova, L.V. Plotnikov, Yu.V. Plotnikov, N.I. Fomin, E.V. Cherepanova / General editorship. A.P. Isaev. Ekaterinburg, Azhur, 2015. 106 p. (In Russ.)

6. Modern educational technology / general editorship. L.L. Rybtsova; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Ural. feder. un-t. Ekaterinburg, Ural. un-ty Publ., 2014. 92 p. (In Russ.)

7. Getman N.A., Kotenko V.V., Kotenko E.N. Preparation of a university teacher for professional activities in accordance with modern professional standards. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* = Modern high technologies. 2016; 93: 490–494. Available at: http://www.toptechnologies.ru/ru/article/view?id=36256 (accessed 15.12.2018).

8. Shkunova A.A., Pleshanov K.A. Internet technologies in the organization of the information space: practice and prospects. *Vestnik Mininskogo universiteta* = Bulletin of the Mininsky University. 2016; 1. (In Russ.)

Submitted 20.06.2019;
revised 27.06.2019.

About the author:

Irina S. Krishtofik, leading researcher of the laboratory of professional development in education of the Institute of system projects of Moscow city pedagogical University (14 Panferov St., Moscow, 119261, Russia), Ph.D. (Pedagogy), krishtofik@gmail.com

Vardigul A. Mkrtchyan, junior researcher of the laboratory of professional development in education, Institute of system projects of Moscow city pedagogical University (14 Panferov St., Moscow, 119261, Russia), vardine@mail.ru

Evelina Mariia V. Salikova, junior researcher, laboratory of professional development in education, Institute of system projects, of Moscow city pedagogical University (14 Panferova St., Moscow, 119261, Russia), evelina.salikova@mail.ru

Contribution of the authors:

Irina S. Krishtofik – scientific management of the research, theoretical analysis of the literature on the research problem, analysis of the results, preparation of the initial version of the text, revision of the text.

Vardigul A. Mkrtchyan – collection and processing of empirical data, the analysis of the obtained results.

Evelina Mariia V. Salikova – collection and processing of empirical data, theoretical analysis of the literature on the problem of research.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.016: 57(045)

Исследовательский урок как средство формирования исследовательских умений при обучении биологии

М. В. Лапшина[1*], Н. В. Романова[2]

[1]ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
[2]МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 35», г. Саранск, Россия
[*]mvlapshina@yandex.ru

Введение: целью данного исследования является разработка и апробация системы исследовательских уроков по биологии как средства формирования исследовательских умений обучающихся.
Материалы и методы: исследование проводилось на основе использования методов теоретического и эмпирического уровня. Из теоретических приоритетными были анализ программно-методических изданий и литературных источников по рассматриваемой проблеме, моделирование исследовательской деятельности школьников в рамках школьного урока биологии. Для оценки уровня сформированности исследовательских умений обучающихся использовался эмпирический метод анкетирования с последующим анализом результатов.
Результаты исследования: в результате проведенного исследования авторами предложена модель исследовательского урока как основы формирования исследовательских умений при обучении биологии.
Обсуждение и заключения: предложенная модель урока биологии с использованием экспериментальной исследовательской деятельности может служить основой успешного освоения школьниками исследовательских умений и предметного содержания науки Биология.

Ключевые слова: исследовательские умения, методика обучения биологии, исследовательский урок.

Благодарности: работа выполнена в рамках внутривузовского гранта Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева по теме «Разработка научно- и учебно-методического обеспечения дисциплины "Возрастная анатомия, физиология и гигиена" направления подготовки Педагогическое образование».

Research lesson as a means of formation research skills in teaching biology

M. V. Lapshina[a*], N. V. Romanova[b]
[a]Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
[b]Secondary school № 35, Saransk, Russia
[*]mvlapshina@yandex.ru

Introduction: the purpose of this study is to develop and test a system of research lessons in biology as a means of forming the research skills of students.
Materials and Methods: the research was conducted on the basis of theoretical and empirical level methods. Among the theoretical methods, the priority was the analysis of program-methodical publications and literary sources on the problem under consideration; modeling of research activities of schoolchildren within the school biology lesson. To assess the level of formation of research skills of students used an empirical method of questioning with subsequent analysis of the results.
Results: as a result of the study, the authors propose a model of the research lesson as a basis for the formation of research skills in teaching biology.
Discussion and Conclusions: the proposed model of biology lesson using experimental research activities can serve as the basis for the successful development of students ‘ research skills and subject content of the science of Biology.

Key words: research skills, methods of teaching biology, research lesson.

Acknowledgements: the work was carried out within the framework of the intra-Institute grant of the Mordovian State Pedagogical Institute on the theme «Development of scientific and educational-methodical support of discipline "Age anatomy, physiology and hygiene" areas of training Pedagogical education».

Введение

В результате процесса модернизации системы образования в России одной из важнейших задач обучения стало формирование компетентной личности, умеющей самостоятельно находить пути решения поставленных задач. Большие возможности для этого может предоставить исследовательская деятельность. Умело организованная учебно-исследовательская деятельность школьников способствует эффективной личностной самореализации посредством развития у них самостоятельности и критичности мышления, умения добывать информацию, прогнозировать, принимать нестандартные решения. В связи с этим большую актуальность имеют работы, связанные с поиском и разработкой инновационных технологий, средств и методов формирования и развития исследовательских умений обучающихся в школьном образовании.

Целью данного исследования являются разработка и апробация исследовательских уроков по биологии как средства формирования исследовательских умений обучающихся.

Обзор литературы

Анализ литературных источников по исследуемой проблеме показал, что под исследовательскими умениями большинство авторов понимают готовность осуществлять исследовательскую деятельность на основе использования знаний и жизненного опыта, условий и средств изучения процессов жизнедеятельности [1].

Основой развития исследовательских умений является аналитическое мышление, умение видеть логическую связь между объектами исследования, навыки целеполагания, анализа и аргументации [2; 3].

Формирование исследовательских умений школьников невозможно без привлечения их к непосредственной исследовательской деятельности. Немаловажную роль для повышения эффективности исследовательской деятельности играют условия ее организации, а именно наличие квалифицированных педагогов, оснащенные аудитории и лаборатории, разработанные методики и технологии проведения исследований, возможность презентации результатов. Послед-

ние несколько лет одним из направлений повышения результативности процесса формирования исследовательских умений обучающихся стало взаимодействие общеобразовательных учреждений с вузами по выявлению и сопровождению мотивированных к познанию и научному творчеству школьников [4].

Особый интерес для нас представляет опыт вовлечения школьников в исследовательскую деятельность в рамках обучения биологии. Предметы естественнонаучного профиля, в частности биология, имеют огромный потенциал для привлечения школьников к исследовательской деятельности [5]. Исследуя состояние объектов природной среды и своего организма, ученики на практике могут применить полученные теоретические знания, увидеть и проследить причинно-следственные связи в системе «человек и его здоровье – общество – природа», научиться прогнозировать нежелательные процессы в живой природе, разрабатывать мероприятия по сохранности как природных ресурсов, так и ресурсов своего организма.

Материалы и методы

Исследование проводилось на основе использования методов теоретического и эмпирического уровня. Из теоретических методов приоритетными были анализ программно-методических изданий и литературных источников по рассматриваемой проблеме; моделирование исследовательской деятельности школьников в рамках школьного урока биологии. Для оценки уровня сформированности исследовательских умений обучающихся использовался эмпирический метод анкетирования с последующим анализом результатов.

Результаты исследования

Учебная деятельность по формированию исследовательских умений должна быть частью содержания образования обучающихся общеобразовательных организаций.

Содержание образования раскрывается в учебных программах. Анализ программ по биологии, реализуемых в 8-х классах общеобразовательных организаций при изучении раздела «Человек» показал, что они в большинстве своем содержат определенный потенциал для формирования исследовательских умений в учебной деятельности. Однако в них отсутствует целостность и структурная логика системы формирования исследовательских умений. Уроки, на которых формируются исследовательские навыки, хаотично присутствуют в тематических планах, нет вводных уроков по ознакомлению обучающихся с теоретическими положениями о специфике самой исследовательской деятельности, ее этапами. Отсутствуют уроки презентации исследовательских работ школьников.

Для оценки уровня сформированности исследовательских умений было проведено анкетирование 92 обучающихся 7–10-х классов общеобразовательных организаций г.о. Саранск, принявших участие в научно-образовательных сменах «Удивительный мир биологии», организованных Научно-образовательным центром «Академия успеха» Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева в июне – ноябре 2018 г. Анкета состояла из суждений и предложенных вариантов ответов. Суждения отражали основные элементы исследовательских умений, ответы – степень их сформированности у обучающихся.

Результаты анкетирования показали следующее: количество обучающихся, никогда не участвующих в исследовательской деятельности, составило 62,9 % от общего количества анкетируемых. Из числа имеющих опыт исследовательской деятельности только 7,4 % отметили, что они умеют подбирать литературу по заданной теме и 14,8 % – публично выступать. Наибольшую трудность для обучающихся, имеющих опыт исследовательской деятельности, представляют умения выбирать и обосновывать исследовательскую тему (57 %); ставить цели (51 %); выдвигать гипотезы (74 %).

Таким образом, имеется насущная потребность в повышении эффективности работы по формированию исследовательских умений обучающихся.

Исследовательскую работу обучающихся можно организовывать на уроках и во внеурочной деятельности. Поскольку урок биологии – основная единица предметной подготовки и фрагмент реальной жизнедеятельности учащихся, нами за основу формирования исследовательских умений обучающихся были взяты исследовательские уроки по изучению организма человека. На этих уроках имеется возможность формировать такие общеучебные и исследовательские умения, как целеполагание, выдвижение гипотез, выбор путей решения поставленной проблемы, умение доказывать гипотезу путем эксперимента, находить информацию из разных источников, делать выводы.

В структуре исследовательских умений различают специальные и предметные умения. Специальные умения – это способность формулировать и проверять гипотезу; выстраивать и осуществлять план исследования; выяснять и анализировать связи изучаемых объектов, предметов, процессов, явлений между собой и с окружающей средой.

При организации исследовательской деятельности на уроках биологии предметными умениями являются: умение пользоваться микроскопами и другими лабораторными прибо-

рами, осуществлять простейшие эксперименты, вести протоколы наблюдений, уметь интерпретировать результаты наблюдений.

К методам и методическим приемам, включение которых в различные этапы урока биологии обеспечивает эффективное развитие исследовательских умений, можно отнести поисковые беседы, дискуссии, наблюдения, практические работы с использованием оборудования, средств, материалов для исследования, творческие самостоятельные работы, решение контекстных заданий, составление конспектов, схем. Очень важно обеспечить развитие у обучающихся таких навыков, как анализ, сравнение, соотнесение, умение выделять суть явления или процесса, осмысление полученных знаний. Для этого на каждом этапе урока нужно использовать специально подобранные задания с использованием тех или иных приемов, например: *Выделите критерии для сравнения крови и лимфы*.

В плане каждого урока должны быть задачи по развитию и совершенствованию элементов исследовательских умений. Теоретический материал урока обязательно должен дополняться содержанием исследовательского характера. Чтобы сформировать умение работы с лабораторным оборудованием, на уроках биологии при изучении организма человека необходимо использовать практические исследовательские задания с последующим обсуждением результатов.

Уроки по формированию исследовательских умений целесообразно проводить с использованием проблемно-исследовательских технологий, сущность которых можно выразить схемой этапов проведения урока:

Противоречие → проблема → выдвижение гипотез → постановка целей → поиск путей решения проблемы → выводы

При традиционном подходе учитель знакомит учащихся с целями и задачами лабораторной работы, а учащиеся под его руководством выполняют и оформляют ее. Проблемно-исследовательская технология же мотивирует учащихся на поисковую деятельность, требует самостоятельного решения проблем через анализ противоречий и постановку цели и задач.

Для эффективного формирования исследовательских умений у обучающихся необходимо наличие сформированного познавательного интереса к практической деятельности по предмету. Познавательный интерес должен опираться на уже имеющиеся биологические знания и жизненный опыт. Например, при организации исследовательской деятельности при изучении раздела биологии «Человек» большое значение имеет интерес школьников к функционированию своего организма, возможность сохранения и укрепления здоровья на основании полученных на уроках знаний.

При уже имеющейся учебной мотивации как составной части познавательного интереса важна такая организация учебного процесса, при которой обучающиеся при изучении материала данного раздела ненавязчиво усваивают процедуру проведения исследования. Для этого необходим акцент на значимость ожидаемых результатов, должны быть предложены оригинальные исследовательские задания. На последующих этапах формирования исследовательских умений необходимо обеспечить учащимся овладение такими способами действий, которые они могли бы, проанализировав, использовать в каждой новой ситуации.

Обсуждение и заключения

На основании теоретического анализа литературных источников и состояния образовательной практики в средней школе выявлена потребность в разработке и апробации эффективных средств и методов формирования и развития исследовательских умений обучающихся в различных предметных областях школьного образования.

Одним из основных средств формирования исследовательских умений может быть система проведения уроков-исследований по изучению организма человека с использованием проблемно-исследовательских технологий.

Результаты педагогического эксперимента указывают на их качество и применимость в учебном процессе для организации исследовательской деятельности обучающихся при изучении организма человека. Процесс формирования исследовательских умений при изучении биологического материала – поэтапный процесс, который должен опираться на предметные и специальные знания и умения и реализовываться с использованием качественно новых условий обучения, а именно:

– использования различных методов научного исследования на всех этапах учебного процесса;

– организации научно-образовательной и поисково-творческой деятельности на всех этапах урока;

– усложнения содержательного компонента через актуализацию внутрипредметных и межпредметных связей;

– изменения характера взаимоотношений между учеником и учителем в сторону развития сотрудничества.

Организация исследовательской деятельности в условиях школьного обучения будет способствовать решению важных педагогических проблем: стимулировать интеллектуальную активность; развивать познавательный интерес;

непосредственно развивать самостоятельную творческую деятельность и научный потенциал школьников; реализовать потребность в самоутверждении личности школьника; подготовить его к вузовскому образованию и дальнейшей профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. *Бережная О. В., Смирнова Н. З.* Организация исследовательского урока биологии в школе // Биология в школе. 2014. № 2. С. 26–29.

2. *Пасечник В. В.* Методика преподавания биологии: традиции и инновации // Биология в школе. 2011. № 9. С. 11–17.

3. *Якунчев М. А., Киселева А. И., Лапшина М. В.* Потенциал учебного материала для формирования аргументационных умений в школьной биологии // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 3 (31). С. 110–118.

4. *Лапшина М. В., Кулебякина М. Ю.* Взаимодействие вуза и школы как условие развития исследовательской компетентности школьников // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 3 (31). С. 64–72.

5. *Калинова Г. С.* Биологическое образование: состояние, проблемы, перспективы // Биология в школе. 2013. № 5. С. 26–36.

Поступила 27.05.2019;
принята к публикации 30.05.2019.

Об авторах:

Лапшина Марина Вениаминовна, доцент кафедры биологии, географии и методик обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат биологических наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-1914-2645, mvlapshina@yandex.ru

Романова Наталья Александровна, учитель биологии и химии МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 35» (430034, Россия, г. Саранск, ул. Коваленко, д. 21), filitschevan@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Лапшина Марина Вениаминовна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ и обобщение результатов исследования, подготовка начального варианта текста, критический анализ и доработка текста.

Романова Наталья Александровна – проведение исследования, оформление результатов исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Berezhnaya O.B., Smirnova N.Z. Organization of a research biology lesson at school. *Biologiya v shkole* = Biology in school. 2014; 2: 26–29 (in Russ.)

2. Pasechnik V.V. Methods of teaching biology: traditions and innovations. *Biologiya v shkole* = Biology in school. 2011; 9: 11–17 (In Russ.)

3. Yakunchev M.A, Kiseleva A.I., Lapshina M.V. Potential training material for the formation of argumentation skills in school biology. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 3: 110–118. (In Russ.)

4. Lapshina M.V., Kulebyakina M.Yu. Interactivity of higher education institution and school as a condition research competence development of school students. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 3: 64–72. (In Russ.)

5. Kalinova G.S. Biological education: state, problems, prospects. *Biologiya v shkole* = Biology at school. 2013; 5: 26–36 (in Russ.)

Submitted 27.05.2019;
revised 30.05.2019.

About the authors:

Marina V. Lapshina, Associate Professor, Department of Biology, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Biology), ORCID: http://orcid.org/0000-0002-1914-2645, mvlapshina@yandex.ru

Natalia A. Romanova, teacher of biology and chemistry, Secondary school № 35 (21 Kovalenko St., Saransk, 430034, Russia), filitschevan@mail.ru

Contribution of the authors:

Marina V. Lapshina – theoretical analysis of the literature on the research problem, analysis and synthesis of the results of the study, preparation of the initial version of the text, critical analysis and revision of the text.

Natalia V. Romanova – realization of research, results of the study.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.014

Независимая оценка образования: взгляд родителей на качество образовательных услуг

В. П. Миничкина*, Н. В. Ивашкина
ГКУ РМ «Научный центр социально-экономического мониторинга»,
г. Саранск, Россия
**minichkina@mail.ru*

Введение: актуальность темы определена необходимостью создания адекватных и перспективных форм общественного контроля за деятельностью образовательных организаций. Основной целью независимой оценки качества образования является предоставление родителям, чьи дети обучаются в образовательных учреждениях, информации о качестве оказываемых ими услуг, а также повышение качества их деятельности.
Материалы и методы: материалом для исследования послужили результаты социологических исследований, проведенных ГКУ Республики Мордовия «Научный центр социально-экономического мониторинга» в школах Республики Мордовия в 2017–2018 гг. (было опрошено 7 545 родителей в 324 школах). Основными методами исследования были анализ данных анкетного опроса и методологического инструментария проведения независимой оценки качества предоставления образовательных услуг.
Результаты исследования: исследование показало, что большинство родителей в целом устраивает качество предоставления образовательных услуг. Исключение составляет материально-техническое обеспечение образовательных организаций, которое полностью устраивает лишь половину респондентов. Достаточно большой процент опрошенных отметили, что рекомендовали бы образовательную организацию своим родным и знакомым.
Обсуждение и заключения: в ходе анализа полученных данных были выявлены основные проблемы, которые касались как образовательных организаций, так и методологии проведения независимой оценки. Большинство образовательных организаций не уделяют должного внимания наполняемости и актуальности информации на официальном сайте. Анализ методологических проблем, возникающих в ходе проведения независимой оценки, показал, что ее методологическая база требует осмысления и доработки. В статье даны некоторые рекомендации по совершенствованию методического инструментария проведения независимой оценки качества условий предоставления образовательных услуг. Практическая значимость состоит в возможности изменения методологического инструментария независимой оценки качества образовательных услуг, стимулирования процесса обсуждения данной проблемы в педагогическом сообществе, общественных советах среди экспертов. Результаты работы представляют интерес для педагогических работников, руководителей образования различного уровня и исследователей в области управления образованием.

Ключевые слова: образование, независимая оценка, качество образовательных услуг, общеобразовательные организации, родители, критерии, удовлетворенность.

Благодарности: социологическое исследование выполнено научными сотрудниками ГКУ Республики Мордовия «Научный центр социально-экономического мониторинга».

Independent assessment of education: parents' view on educational service quality

V. P. Minichkina*, N. V. Ivashkina
State institution Republic of Mordovia «Scientific center of socio-economic monitoring»,
Saransk, Russia
**minichkina@mail.ru*

Introduction: the importance of the topic is derived from the necessity to create adequate and innovative forms for public control over the activities of educational institutions. The main objective of the independent assessment of educational establishments is to inform the parents, whose children are involved in educational process about the quality of educational services, and to improve the quality of their activities.
Materials and Methods: the study material is based on the results of sociological research conducted by Mordovia Republic State University «Scientific center for socio-economic monitoring» in schools of Mordovia Republic in 2017–2018 (7 545 parents were interviewed in 324 schools). The main methods of the study were the analysis questionnaire data and methodological material used for the independent assessment of the quality of educational services.

Results: the research showed that the majority of parents are generally satisfied with the quality of educational services. The exception is the material and technical support of educational institutions. Only half of the respondents are fully satisfied with it. Quite a large percentage of respondents noted that they would recommend the educational institution to their relatives and friends.
Discussion and Conclusions: according to the analysis of the obtained data, the main problems were identified. They concerned both educational institutions and the methodology of independent evaluation. Most educational institutions do not pay proper attention to the content and relevance of the information on the official website. The analysis of methodological problems arising in the course of the independent evaluation showed that its methodological framework requires reconsideration and improvement. The article gives some recommendations for improving the methodological tools for independent assessment of the quality of educational services. The practical significance focus on the possibility of improvement the methodological tools of independent assessment of educational services, stimulating the discussion of this problem in the pedagogical community, public councils and experts. The results of the work are of interest to teachers, education managers at various levels and researchers in the education management field.

Key words: education, independent assessment, quality of educational services, educational establishments, parents, criteria, satisfaction.

Acknowledgements: sociological research carried out by researchers of State institution Republic of Mordovia «Scientific center for socio-economic monitoring».

Введение

Актуальность темы определена необходимостью создания адекватных и перспективных форм общественного контроля за деятельностью образовательных организаций. Основной целью независимой оценки качества образования является предоставление родителям, чьи дети обучаются в образовательных учреждениях, информации о качестве оказываемых услуг, а также повышение качества их деятельности.

Обзор литературы

В соответствии с Указом Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» перед органами государственной власти и органами местного самоуправления ставится широкий спектр задач стратегического характера, решение которых станет важным шагом на пути достижения социально-экономической стабильности и развития гражданского общества в стране. Особое значение в указе придается формированию независимой системы оценки качества работы организаций, оказывающих социальные услуги, под которой понимается скоординированная специальным органом (общественным советом) экспертная деятельность общественных организаций, профессиональных сообществ, СМИ, специализированных рейтинговых агентств, включая определение критериев эффективности работы таких организаций и ведение публичных рейтингов их деятельности.

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 95.2 раскрывает сущность термина «независимая оценка качества образования»: «Независимая оценка качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность (далее – организации), проводится в целях предоставления участникам отношений в сфере образования информации об уровне организации работы по реализации образовательных программ на основе общедоступной информации».

Независимая оценка общественностью качества условий оказания услуг в социальной сфере проводится в России, начиная с 2013 г., она закреплена Федеральным законом от 21 июля 2014 г. № 256-ФЗ. Проблеме качества условий оказания услуг социальной сферы отведена приоритетная роль в Федеральном законе от 5 декабря 2017 г. № 392-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам совершенствования проведения независимой оценки качества условий оказания услуг организациями в сфере культуры, охраны здоровья, образования, социального обслуживания и федеральными учреждениями медико-социальной экспертизы».

В настоящее время особая роль в жизнедеятельности общества отводится сфере социально значимых услуг. Построение социально ориентированной рыночной экономики связано с непрерывным мониторингом и оценкой качества государственных и муниципальных услуг, повышением эффективности управления качеством, а главное, с постоянным совершенствованием многочисленных процессов, участвующих в производстве услуги социальной сферы и направленных на удовлетворение жизненно-важных потребностей населения. Среди отраслей этой сферы наиболее важной является образова-

ние, поскольку от его состояния зависит развитие человеческого потенциала, во многом определяющее конкурентоспособность любой страны на международной арене[1] [1].

От качества обслуживания напрямую зависит лояльность потребителей. Именно лояльность определяет степень позитивной приверженности к организации, терпимость к ее ошибкам и доставленным неудобствам, что в результате выражается в установке привязанности потребителя на долговременное сотрудничество[2] [2]. При этом определяющими являются принципиальные моменты «кому, на что и как», т. е. адресность, целевая направленность и качество социальных услуг. «Нарушение указанных принципов приводит к обострению многих проблем в обществе и экономике, в результате чего под угрозу может быть поставлена социальная стабильность и, как следствие, эффективное экономическое развитие»[3].

В Мордовии во исполнение указа № 597 и в связи с принятием Федерального закона № 392-ФЗ разработан План мероприятий по проведению независимой оценки качества условий оказания услуг учреждениями Республики Мордовия, оказывающими услуги в сфере образования, культуры, здравоохранения и социального обслуживания (утвержден распоряжением Правительства Республики Мордовия от 21 марта 2018 г. № 156-р).

Социологические измерения общественного мнения стали важнейшей частью изучения отношения населения страны к преобразованиям экономической и социальной жизни постсоветской России. Все большее значение приобретают практические аспекты использования социологических методов и инструментов для оценки в российских регионах общественных настроений, уровня и качества государственного управления, эффективности региональной власти. Это определяется прежде всего тем, что социальный облик каждого региона представляет собой специфическое выражение общих черт национального общества и вместе с тем отличается многообразием их конкретных проявлений. Большое значение имеют такие харакеристики, как особенности территориальной организации экономической базы социальных отношений, основания для выбора направлений практических действий по их оптимизации, пути обеспечения комплексного развития регионов, их демографического оздоровления, механизмы достижения национальной идентичности. Региональные социологические измерения, по мнению В. А. Ильина, в то же время выступают информационным ресурсом, позволяющим получить непосредственные данные о вопросах, являющихся наиболее актуальными как для поступательного развития территории, так и для общественной жизни в целом[4] [3].

Важной оценочной процедурой, направленной на выявление соответствия качества образования ожиданиям всех заинтересованных лиц, становится его независимая оценка[5] [4]. Рассматривая научные подходы к пониманию термина «качество образования» и исходя из того, что главной особенностью качества услуги является тесное взаимодействие поставщика с потребителем, а особенностью образования – сложная структура потребления (обучающиеся и их семьи, предприятия-работодатели, общество и государство), М. А. Измайлова формулирует следующее определение: «Качество образования – это процесс и результат взаимных усилий потребителей образовательных услуг, соответствующий их потребностям и уровню требований, являющийся источником благополучия деятельности человека, подготовки высококвалифицированных кадров, динамичного развития общества и государства в целом»[6].

Для практики государственного и муниципального управления, по мнению Л. Г. Рагозиной и Е. А. Цацуры, новизна заключается в том, что подразумевается не просто формальное получение обратной связи по поводу качества услуг, а осуществление по результатам оценки последовательных управленческих действий. Кроме того, независимая оценка имеет иные институирующие условия, позволяющие характеризовать ее как новый общественный институт: сформировано законодательное поле, обеспечивающее проведение независимой оценки, деятельность по независимой оценке осуществляется специальным функциональным органом, формирующимся из общественности, чьи рекомендации обязательны для рассмотрения органами власти. Это налагает определенную ответственность и на общественность, и на систему управления в целом. Важную роль при формировании новых

---

[1] *Бурменко Т. Д., Тарханова Е. Г.* Состояние сферы социально значимых услуг в мире (на примере здравоохранения и образования) // Известия Байкальского государственного университета. 2013. № 5. С. 109.

[2] *Лапидус Л. В.* Проблема качества услуг социальной сферы в условиях модернизации // Аудит и финансовый анализ. 2014. № 4. С. 275–276.

[3] *Бурменко Т. Д., Тарханова Е. Г.* Состояние сферы социально значимых услуг в мире (на примере здравоохранения и образования) // Известия Байкальского государственного университета. 2013. № 5. С. 110.

[4] *Ильин В. А.* Оценка населением эффективности государственного управления: практика региональных социологических исследований // Социологическая наука и социальная практика. 2015. № 1. С. 16–17.

[5] *Измайлова М. А.* Проблемы независимой оценки качества образования // Вестник финансового университета. 2015. № 1. С. 106.

[6] Там же. С. 104.

общественных институтов играет восприимчивость среды к внедряемым инновациям[7] [5].

В настоящее время во всех субъектах РФ (как правило, при их правительственных структурах) имеются информационно-аналитические службы и центры, собирающие интересующую руководство региона информацию. Однако далеко не везде обеспечиваются регулярность проводимых исследований, необходимый уровень методологической и методической базы, а также такое важное условие, как степень независимости измерений. На наш взгляд, этим критериям вполне отвечает накопленный ГКУ РМ «НЦСЭМ» опыт исследований в Республике Мордовия, которые осуществляются на его базе с 2002 г.

Материалы и методы

В ходе независимой оценки было опрошено 7 545 респондентов – получателей образовательных услуг в 324 общеобразовательных организациях (из них: 45 – общеобразовательные организации в г.о. Саранск, остальные – во всех муниципальных районах Республики Мордовия). Опрос проводился в августе – сентябре 2017 г. и в апреле 2018 г. Используемая методика – анкетный опрос. Независимая оценка данных учреждений выполнена в соответствии с Методическими рекомендациями по расчету показателей независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, утвержденными Министерством образования и науки РФ 15 сентября 2016 г. № АП 87/02 вн. Особой ценностью исследования является то, что оно охватило все школы республики и позволило выявить основные проблемы в качестве предоставления образовательных услуг.

Результаты исследования

Средний итоговый интегральный показатель по всем общеобразовательным организациям составил 117,94 балла из 160 возможных. Наилучшие результаты продемонстрировали МОУ «Гимназия № 12» г.о. Саранск – 143,31 балла, ГБОУ РМ «Республиканский лицей для одаренных детей» – 141,68 балла, МОУ г.о. Саранск «Центр образования «Тавла» – средняя общеобразовательная школа № 17» – 139,64 балла, МБОУ «Ардатовская средняя общеобразовательная школа» – 138,61 балла. Наихудшие результаты выявлены у МБОУ «Казенно-Майданская начальная общеобразовательная школа» Ковылкинского муниципального района – 90,00 балла, МБОУ «Подгорно-Канаковская основная общеобразовательная школа» Темниковского муниципального района – 89,50 балла, МБОУ «Морд. Шадымская начальная общеобразовательная школа» Ковылкинского муниципального района – 86,36 балла.

При анализе общих результатов анкетного опроса было выявлено, что получатели образовательных услуг являются активными пользователями, посещающими сайты образовательных организаций. Из 7 545 опрошенных 5 266 чел. (69,8 %) знакомы с официальным сайтом учреждения и пользуются им, 1 713 чел. (22,7 %) знакомы, но не пользуются, и только 566 чел. (7,5 %) выбрали вариант «не знаком». Таким образом, можно констатировать, что родители активно интересуются информацией, размещенной на сайтах образовательных организаций. При оценке информативности официальных сайтов было учтено только мнение тех, кто знаком, и тех, кто пользуется сайтом. Показатели «полнота и доступность информации об образовательной организации» и «сведения о педагогических работниках» оценивались респондентами достаточно высоко. Так, большинство родителей (88,99 и 83,79 % соответственно) считают, что по данным показателям информация является полной, актуальной и доступной. По показателям возможности обеспечения взаимодействия с образовательной организацией и доступности сведений о ходе рассмотрения обращений респонденты были более сдержанны в своей оценке. Чуть более половины из них (59,83 %) считают достаточно полной возможность получения сведений о ходе рассмотрения обращений родителей, а 42,2 % отмечают, что в школе налажены все возможные виды взаимодействия родителей с образовательной организацией.

В ходе опроса родители дали довольно высокую оценку условиям для охраны и укрепления здоровья ребенка: 79,33 % респондентов отметили, что в образовательной организации есть все необходимое. Лишь 1,71 % опрошенных указали на то, что такие условия не созданы, нет спортивных залов и площадок. Больше всего родители довольны условиями обеспечения питания своих детей. Соответствующий показатель составил 99,29 %.

Несмотря на то, что 75,25 % респондентов отметили, что в образовательной организации созданы все условия для индивидуальной работы с учащимися, только 59,31 % оценили условия по обеспечению возможности развития творческих способностей и интересов учащихся как достаточные, а 10,48 % опрошенных посчитали, что такие условия вообще отсутствуют.

В ходе опроса родители оценивали доброжелательность и вежливость, а также компетентность работников образовательных организаций. Так, доброжелательность и вежливость на «отлично» оценили 77,48 % респонден-

[7] *Рагозина Л. Г., Цацура Е. А.* Независимая оценка качества оказания социальных услуг: первые результаты // Мониторинг общественного мнения. 2015. № 1. С. 4–5.

тов, на «хорошо» – 19,45 %, на «удовлетворительно» – 2,73 %, на «неудовлетворительно» – 0,33 %. Почти аналогичные оценки получены по показателю компетентности работников образовательных организаций: «отлично» – 73,00 % респондентов, «хорошо» – 23,72 %, «удовлетворительно» – 2,93 %, «неудовлетворительно» – 0,35 %.

Оценивая образовательную организацию в целом, около половины родителей (54,91 %) отметили, что их полностью устраивает материально-техническое обеспечение образовательной организации, 36,38 % указали, что «в целом хорошо, но есть недостатки», частично устраивает данное положение 7,68 % опрошенных, а 1,04 % не устраивает вообще.

Одним из самых важных показателей в оценке образовательной организации является «качество предоставляемых услуг образовательной организацией». Так, 73,55 % родителей, участвовавших в опросе, указали на то, что их полностью устраивает качество получаемых образовательных услуг, 21,82 % считают, что «в целом все хорошо, но есть недостатки», 4,34 % респондентов частично устраивает качество услуг, а 0,29 % – не устраивает полностью. Удовлетворенность получателей образовательных услуг тем или иным аспектом в работе образовательной организации – один из наиболее сложных показателей, поскольку она связана со спецификой восприятия отдельной группы. Таким образом, здесь нельзя исключить роль субъективного фактора – настроения, особенностей мировоззрения респондентов. Если получатели услуг отмечают, что образовательная организация в наибольшей степени соответствует их ожиданиям, то, на первый взгляд, это является признанием высокого качества ее работы. Однако следует акцентировать внимание на том, что значения показателей, выводимых на основе субъективной оценки (мнения респондентов), не всегда отражают действительность. На наш взгляд, в ряде учреждений максимальные показатели удовлетворенности получателей образовательных услуг обусловлены не реальной ситуацией, а, например, обеспокоенностью респондентов тем, что из-за их критических оценок может встать вопрос о целесообразности работы и даже закрытия учреждения, что является актуальным для сельских школ. Чтобы не допустить такое развитие ситуации, респонденты сознательно завышают уровень своей удовлетворенности («пусть будет хоть такая школа, но зато детей не будут возить на учебу куда-то далеко от дома»).

Еще одним критерием удовлетворенности родителей получаемыми образовательными услугами является их желание рекомендовать данную образовательную организацию своим родственникам, знакомым. Отвечая на этот вопрос, они указали, что рекомендовали бы 79,10 % опрошенных, рекомендовали бы в большинстве случаев – 16,86 %, рекомендовали бы в редких случаях – 3,26, совсем не рекомендовали бы – 0,79 %. Однако и здесь не обошлось без нивелирования оценок. В сельских школах вопрос часто вызывал недоумение, так как из-за отсутствия в ближайшем доступе других школ рекомендовать какую-либо, кроме этой школы, не представлялось возможным. Следует отметить, что методика проведения независимой оценки качества образовательных услуг не учитывает специфики деятельности образовательных организаций в сельской местности, что является причиной искажения реальной картины.

Обсуждение и заключения

В ходе анализа полученных данных были выявлены основные проблемы, которые касались деятельности образовательных организаций. Большинство образовательных организаций не уделяют должного внимания наполняемости и актуальности информации на официальном сайте организации, следовательно, необходимо все официальные сайты организаций привести в стандартный вид, дополнив их полезной и актуальной информацией.

В ходе опроса было выявлено, что некоторые получатели образовательных услуг низко оценивают доброжелательность и вежливость педагогических работников, а также их компетентность, что в конечном счете требует организации соответствующей работы с родителями. При оценке материально-технического обеспечения образовательных организаций родители были достаточно сдержанны, что говорит о необходимости обратить особое внимание на материально-техническое оснащение отдельных образовательных учреждений.

Анализ полученных эмпирических данных позволил оценить потенциал развития социальных инноваций для решения задач социальной сферы в нашей стране, поскольку «развитое гражданское общество, некоммерческий сектор и межсекторное взаимодействие с органами власти формируют для него благоприятную, или, иначе, способствующую среду»[8] [6].

Полагаем, что система регионального мониторинга, включающая проведение независимой оценки качества условий оказания услуг учреждениями социальной сферы, должна стать информационно-аналитической базой для решения следующих задач: а) обоснование целей и приоритетных задач государственной ре-

[8] *Краснопольская И. И., Мерсиянова И. В.* Трансформация управления социальной сферой: запрос на социальные инновации // Вопросы государственного и муниципального управления. 2015. № 2. С. 42.

гиональной политики в Российской Федерации; б) предупреждение кризисных региональных ситуаций и региональных конфликтов; в) оценка результативности деятельности федеральных органов, территориальных органов федеральных министерств и ведомств; г) обоснование мер государственной поддержки отдельных территорий, разработка системы прогнозов социально-экономического развития субъектов Российской Федерации и отдельных территорий; д) подготовка ежегодных государственных докладов о региональной социально-экономической, национально-этнической и политической ситуации и о приоритетных направлениях региональной политики в Российской Федерации[9] [7].

Таким образом, можно сформулировать основные направления повышения эффективности деятельности образовательных организаций:

– расширение работы с родителями, так как некоторые получатели образовательных услуг неудовлетворительно оценивали доброжелательность и вежливость педагогических работников, а также их компетентность;

– улучшение материально-технического оснащения отдельных образовательных учреждений;

– корректировка методологического инструментария для учета специфики работы общеобразовательных организаций (например, сельских малокомплектных школ).

Список использованных источников

1. *Бурменко Т. Д., Тарханова Е. Г.* Состояние сферы социально значимых услуг в мире (на примере здравоохранения и образования) // Известия Байкальского государственного университета. 2013. № 5. С. 109–116.

2. *Лапидус Л. В.* Проблема качества услуг социальной сферы в условиях модернизации // Аудит и финансовый анализ. 2014. № 4. С. 275–278.

3. *Ильин В. А.* Оценка населением эффективности государственного управления: практика региональных социологических исследований // Социологическая наука и социальная практика. 2015. № 1. С. 16–31.

4. *Измайлова М. А.* Проблемы независимой оценки качества образования // Вестник финансового университета. 2015. № 1. С. 103–111.

5. *Рагозина Л. Г., Цацура Е. А.* Независимая оценка качества оказания социальных услуг: первые результаты // Мониторинг общественного мнения. 2015. № 1. С. 3–13.

6. *Краснопольская И. И., Мерсиянова И. В.* Трансформация управления социальной сферой: запрос на социальные инновации // Вопросы государственного и муниципального управления. 2015. № 2. С. 29–52.

7. *Шогенова М. Х., Кармокова Х. Б.* Научно-методологические основы мониторинга и системы индикаторов социально-экономического развития региона // SCIENCE TIME. 2014. № 4. С. 316–323.

[9] *Шогенова М. Х., Кармокова Х. Б.* Научно-методологические основы мониторинга и системы индикаторов социально-экономического развития региона // SCIENCE TIME. 2014. № 4. С. 322.

Поступила 29.03.2019;
принята к публикации 05.04.2019.

Об авторах:

Миничкина Валентина Павловна, заместитель директора по научной работе ГКУ РМ «Научный центр социально-экономического мониторинга» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Б. Хмельницкого, д. 39 А), кандидат экономических наук, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1789-3944, minichkina@mail.ru

Ивашкина Наталия Владимировна, старший научный сотрудник отдела мониторинга экономических процессов ГКУ РМ «Научный центр социально-экономического мониторинга» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Б. Хмельницкого, д. 39 А), ORCID: http://orcid.org/0000-0003-4465-5001, ivashkina-rri@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Миничкина Валентина Павловна – координация работы, научное редактирование текста, анализ литературы, формулировка теоретических выводов и обобщений.

Ивашкина Наталия Владимировна – анализ и интерпретация полученных результатов социологического исследования, методологического инструментария.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Burmenko T.D., Tarkhanova E.G. The state of the sphere of socially significant services in the world (on the example of health and education). *Izvestiya Bajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta* = Izvestia of Baikal State University. 2013; 5: 109–116. (In Russ.)

2. Lapidus L.V. The Problem of social services quality in the modernization. *Audit i finansovy`j analiz.* = Audit and financial analysis. 2014; 4: 275–278. (In Russ.)

3. Ilyin V.A. General public assessment of government administration effectiveness: the practice of regional sociological studies. *Sociologicheskaya nauka i social`naya praktika* = Sociological science and social practice. 2015; 1: 16–31. (In Russ.)

4. Izmailova M.A. Problems of independent evaluation of the quality of education. *Vestnik finansovogo universiteta* = Bulletin of the financial University. 2015; 1: 103–111. (In Russ.)

5. Ragozina L.G., Tsatsura E.A. Independent assessment of the quality of social services: first results. *Monitoring obshhestvennogo mneniya* = Monitoring of public opinion. 2015; 1: 3–13. (In Russ.)

6. Krasnopolskaya I.I., Mersiyanova I.V. Transformation of the social sphere management: request for social innovations. *Voprosy` gosudarstvennogo i municipal`nogo upravleniya* = Problems of state and municipal management. 2015; 2: 29–52. (In Russ.)

7. Shogenova M. H., Karmakova H.B. Scientific and methodological basis of monitoring and system of indicators of socio-economic development of the region. *SCIENCE TIME*. 2014; 4: 316–323. (In Russ.)

Submitted 29.03.2019;
revised 05.04.2019.

About the author:

Valentina P. Minichkina, Deputy Director for research work, State institution Republic of Mordovia «Scientific center for socio-economic monitoring» (39 A B. Khmelnitsky, Saransk, 430005, Russia), Ph.D. (Economics), ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1789-3944, minichkina@mail.ru

Natalia V. Ivashkina, senior researcher, Department of monitoring of economic processes, State institution Republic of Mordovia «Scientific center for socio-economic monitoring» (39 A B. Khmelnitsky, Saransk, 430005, Russia), ORCID: http://orcid.org/0000-0003-4465-5001, ivash-kina-rri@mail.ru

Contribution of the authors:

Valentina P. Minichkina – coordination of work, scientific editing of the text, literature analysis, formulation of theoretical conclusions and generalizations.

Natalia V. Ivashkina – analysis and interpretation of the obtained results of sociological research, methodological tools.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 364-787.34: 37.018.1

Первичная профилактика жестокого обращения с детьми подросткового возраста посредством неформального образования

Е. И. Попова, И. А. Коробейникова*

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Ишим, Россия

**igpizao@mail.ru*

Введение: в статье представлены эмпирические данные изучения причин жестокого обращения с детьми в формально благополучных семьях. Целью исследования является выявление причин жестокого обращения с подростками в формально благополучной семье и практическое обоснование условий первичной профилактики жестокого обращения с детьми подросткового возраста в семье.

Материалы и методы: для решения задач исследования были выбраны следующие методы и методики: анализ документов, наблюдение, беседа, анкетирование, методика «Представления об идеальном родителе» (Р. В. Овчарова, Ю. А. Дегтярева).

Результаты исследования: анализ причин жестокого обращения с детьми в формально благополучных семьях позволил выявить и описать условия первичной профилактики жестокого обращения с детьми: создание семейных групп самопомощи «Анонимные родители трудных подростков» (АРТП) и преобразование реальности повседневного взаимодействия подростков и их родителей через развивающую работу с самими подростками.

Обсуждение и заключения: авторы статьи предлагают собственный вариант понимания первичной профилактики жестокого обращения с подростками в семье, отдавая предпочтение неформальному образованию родителей и формированию осмысленного созидательного взаимодействия с близким окружением у подростков посредством реализации программы «Здоровый выбор».

Ключевые слова: первичная профилактика жестокого обращения с детьми в семье; причины жестокого обращения, неформальное образование, группы самопомощи, программа «12 Шагов», подростки.

Благодарности: авторы выражают благодарность руководителю службы семейного консультирования в г. Ишиме (структурное подразделение ГАУ ТО «Центр профилактики и реабилитации г. Тюмени») Поповой Юлии Вячеславовне за организационное и экспертное сопровождение при подготовке материалов статьи.

Primary prevention of abuse of adolescent children through non-formal education

E. I. Popova, I. A. Korobeynikova*
FSAEI HE «Tyumen State University», Ishim, Russia
**igpizao@mail.ru*

Introduction: the article presents empirical data on the study of the causes of child abuse in formally prosperous families. The aim of the study is to identify the causes of abuse of adolescents in a formally prosperous family and the practical rationale for the conditions of primary prevention of abuse of adolescent children in the family.
Materials and Methods: to solve the research problems, the following methods and techniques were chosen: analysis of documents, observation, conversation, questioning, the methodology of "Ideas about the ideal parent" (R. V. Ovcharova, Yu. A. Degtyareva).
Results: an analysis of the causes of child abuse in formally prosperous families made it possible to identify and describe the conditions for the primary prevention of child abuse: creating self-help family groups "Anonymous parents of difficult adolescents" (ARTP) and transforming the reality of everyday interaction between adolescents and their parents through development work with the teenagers themselves.
Discussion and Conclusions: the authors of the article offer their own way of understanding the primary prevention of abuse of adolescents in the family, preferring non-formal education of parents and the formation of meaningful creative interaction with the close environment among adolescents through the implementation of the Healthy Choice program.

Key words: primary prevention of child abuse in the family; causes of abuse, non-formal education, self-help groups, the "12 Steps" program, adolescents.

Acknowledgments: the authors are grateful to the head of the family counseling service in Ishim (a structural subdivision of the State Agrarian University "Center for Prevention and Rehabilitation in Tyumen") Yulia Vyacheslavovna Popova for her organizational and expert support in preparing the article.

Введение

Одним из безусловных вызовов времени является рост жесткого обращения по отношению к детям, особенно в семьях. Данные исследований показывают, что современная российская семья ослаблена материально и психологически. Многие родители не готовы выполнять свои родительские функции [1; 2].

По данным российской статистики, ежегодно регистрируется более двух миллионов случаев жестокого обращения с детьми в семье. Среди наиболее уязвимых возрастных групп на первое место выходят подростки. Именно они в первую очередь страдают от жестокого обращения [3].

Цель нашего исследования: выявление причин жестокого обращения с подростками в формально благополучной семье и практическое обоснование условий первичной профилактики жестокого обращения с детьми подросткового возраста в семье.

Обзор литературы

Вопросы жестокого обращения с детьми, профилактики жестокого обращения с детьми, неформального образования родителей и подростков, профилактики и коррекции деструктивных форм поведения и зависимости среди подростков являются предметом анализа психологических, педагогических наук, а также философии и социологии. Они затрагиваются в работах Л. С. Алексеевой [1], Л. Н. Харченко [2], Ф. Клайна [3], М. Битти [4], Т. В. Мухлаевой [5], И. В. Мишунина [6], Е. И. Поповой [7] и др.

Методы исследования

Наше исследование было проведено на базе службы семейного консультирования, нескольких образовательных организаций города Ишима, Тюменской области. В исследовании приняли участие 38 семей с одним или двумя детьми-подростками. Для решения задач исследования были выбраны следующие методы и методики: анализ документов, наблюдение, беседа, анкетирование, методика «Представления об идеальном родителе» (Р. В. Овчарова, Ю. А. Дегтярева).

Результаты и их обсуждение

По результатам исследования было установлено, что 26 из 38 семей являются формально благополучными, однако в них эпизодически присутствует жестокое обращение с детьми. С помощью авторской анкеты нами были получены эмпирические данные о причинах жестокого обращения с детьми в этих семьях и сформирована иерархия потенциально значимых причин жестокого обращения с подростками в семье.

На первом месте по степени значимости для респондентов оказались причины, связанные с поведенческими особенностями подрост-

ков, их агрессивностью (76 %); на втором – причины, связанные с травматическим опытом родителей в детстве (71,6 %); третьем – причины, обусловленные бедным поведенческим репертуаром родителей (70,4 %); четвертом – причины, обусловленные склонностью к необдуманной, неконтролируемой реакции (68,2 %); пятом – причины, связанные с размытостью понимания феномена насилия (48 %).

Анализ полученных данных позволяет утверждать, что родители, которые жестоки к детям, обращаются за помощью не с проблемами своего поведения в отношении детей и не с желанием измениться, а с жалобами на них. В силу этого первичная профилактика жестокого обращения с подростками (особенно трудными) может осуществляться посредством неформального образования родителей. С этой целью мы предлагаем создание семейных групп самопомощи «Анонимные родители трудных подростков» (АРТП).

Содружество «Анонимные родители трудных подростков» было впервые создано в 2016 г. на базе Службы семейного консультирования г. Ишима Тюменской области. Единственным условием для членства в Содружестве является желание иметь хорошие отношения со своими взрослеющими детьми.

В основе Содружества – Программа «12 шагов», которая используется в группах самопомощи людей с различными видами созависимости[1]. Программу можно рассматривать как алгоритм (или программу) коррекции личности, изменения качества жизни, представляя следующим образом: первое – признание проблемы даже эпизодического жестокого обращения с детьми, второе – поиски выхода и принятия решения, третье – самоанализ, четвертое – проработка личных недостатков, пятое – налаживание социальных связей, шестое – передача личного опыта.

Первый шаг начинается с честного самодиагноза. Работая над Первым Шагом, участники Содружества смогут прийти к принятию своей неспособности поддерживать здоровые, благотворные отношения с самими собой и другими; идентифицировать имеющиеся в жизнеописании переживания, чувства и формы поведения, позволяющие контролировать и манипулировать самими собой, другими людьми и событиями; осознать ответственность за установление границ и ограничений для самих себя; понять, что причина жестокого обращения с детьми лежит в устойчивых деструктивных моделях жизни.

Если в Первом Шаге участники Содружества найдут в себе силы признать, что не имеют силы над другими, то Второй Шаг даст возможность понять, что с ними произошло и что нужно делать, чтобы научиться поддерживать здоровые, функциональные отношения с детьми, независимо – есть ли у них поведенческие или другие проблемы. Признание, что контроль над жизнью потерян, и что помощь может прийти от Силы, более могущественной, чем собственная, поможет вернуть здравомыслие и приступить к Третьему Шагу.

Третий шаг позволит получить знание относительно того, что делать, и затем мотивацию делать это. Уяснив свою одержимость по отношению к взрослеющим детям, члены Содружества смогут обрести твердую уверенность в том, что наладить конструктивные отношения с детьми возможно. При этом духовный элемент является важнейшим.

Ясная формулировка Четвертого Шага «провели тщательное и бесстрашное исследование самих себя» даст каждому участнику Содружества совершенный инструмент, чтобы критически исследовать себя и выяснить, какой я на самом деле; оценить личное поведение с детьми во всех жизненных ситуациях; осознать созависимые формы поведения (манипулирование, наказание, избегание, отрицание, ожесточение, выражение агрессии, затаивание злобы, чрезмерный контроль, преследование, пренебрежение, ненависть и др.).

Пятый шаг – это честная, прямая, справедливая и открытая оценка самого себя и своего саморазрушающего поведения в открытом диалоге с другими членами Содружества; осознание того, что другие люди вели себя подобным же образом, значит, есть надежда на восстановление конструктивных взаимоотношений со своими взрослеющими детьми.

Суть Шестого Шага – стать готовым меняться. Фальшивая гордость, высокомерие и самооправдание часто были прикрытием низкому самоуважению. Многие участники Содружества окажутся в силах принять то, что все дефекты характера были так или иначе порождением собственного своеволия; преисполниться желанием и готовностью избавиться от них и призвать мужество, силу и средства, с помощью которых можно исправить эти изъяны. Шестой Шаг даст возможность укрепиться в решении позволить жизни изменяться и стать целиком готовыми избавиться от всех своих недостатков. Важно, что этот Шаг поможет увидеть вред, который недостатки причиняли своим детям и другим людям.

Седьмой Шаг призывает к действию. Благодаря работе по Седьмому Шагу, открывается истинное значение слова «смирение», изме-

[1] *Битти М.* Спасать или спасаться? Как избавиться от желания постоянно опекать других и начать думать о себе. М. : Эксмо, 2016. 384 с.

няются сначала мысли и чувства, а затем – действия. Формируется готовность исправить вред, причиненный детям-подросткам в результате жестокого обращения с ними.

Восьмой Шаг становится началом исправления отношений с самим собой и другими. Возмещение ущерба, провозглашенное в этом Шаге, заключается в возможности изменений в характере. Самопрощение может стать инструментом, ведущим участников группы к здоровым, полноценным взаимоотношениям с Богом, с самими собой и со своим близким окружением.

Степень выполнения Девятого Шага становится мерой на пути к восстановлению конструктивных отношений с трудными детьми-подростками, а ключами к успеху – чуткость, установление границ, верная оценка, мужество, а также осознание вредной формы поведения и чувств другого человека, переживающего ее на себе, и, в соответствии с этим, готовность произвести изменения в собственном поведении.

Десятый Шаг выступает средством для поддержки постоянного духовного роста. Это позволит продолжать процесс движения к безусловной честности. Многие найдут в себе силы ежедневно проводить самооценку, наблюдая за своими мыслями, чувствами и действиями. Привычка своевременно смотреть в лицо своим ошибкам и признавать их станет манерой поведения. Таким образом, процесс выздоровления направляется по пути духовного роста.

Поскольку в результате жестокого обращения с детьми духовные ценности оказались искажены, Одиннадцатый Шаг приглашает углублять и расширять духовные устремления, принятые в Третьем Шаге. Он поможет провести свою личную инвентаризацию, просить об избавлении от своих собственных дефектов характера и возместить причиненный другим (особенно детям) ущерб.

Двенадцатый Шаг позволит участникам Содружества почувствовать себя преобразованным, по-другому мыслить, по-другому управлять своими чувствами, по-другому действовать. Изменения происходят на тонком, но глубоком уровне. Благодаря им возникает готовность делиться своими знаниями и опытом с другими, нуждающимися в помощи родителями.

Почему так важна работа по Шагам в контексте профилактики жестокого обращения с детьми в семье?

Анонимное анкетирование участников Содружества показало, что:

• шаги станут правилами (инструментами), которые могут использоваться в любых ситуациях, возникающих в жизни;

• родители смогут идентифицировать физические, агрессивные и нефизические, пассивные формы жестокого обращения (критика, доминирование, эмоциональное подавление ребенка, силовые тактики и т. п.); понять, кто они есть на самом деле и открыть, как им стать включенными в здоровые, любящие отношения со своими взрослеющими детьми;

• старые представления начнут крушиться, появятся новые смыслы, понимание, что существует другой путь взаимоотношений с подростком, независимо от того, есть ли у него поведенческие или другие проблемы;

• родители больше не являются несведующими о том, кто они есть и что натворили (просвещение приносит ответственность). Они будут интуитивно знать, как справляться с ситуациями, которые раньше ставили в тупик и провоцировали жестокое обращение с детьми;

• появится возможность новыми глазами увидеть духовный путь жизни со всеми его измерениями;

• родители найдут в себе силы принимать мысли, чувства и поступки своих детей, даже тогда, когда не согласны с ними;

• родители станут открытыми для близких отношений с детьми, поддерживая при этом здоровые границы;

• родители получат возможность увидеть изнутри проблемы своего ребенка, трудности во взаимоотношениях, апробировать разные подходы, посмотреть, как это делают другие, то есть приобрести опыт взаимодействия;

• родители смогут овладеть способами ненасильственных действий (например, организацией в противовес дисциплинированию, убеждением вместо наказания, подбадриванием вместо унижения и др.);

• родители окажутся в силах преодолевать свою раздражительность и обидчивость, которые при неблагоприятных условиях перераста-ют в подозрительность, враждебность и агрессию, а при работе над собой – в уверенность и эмоциональную устойчивость;

• специально выстроенное пространство рефлексии позволит обнаруживать собственные успехи и дефициты взаимодействия с подростком, обмениваться наблюдениями за собой и своим ребенком, осмысливать собственный опыт;

• приобретенные в Содружестве «Анонимные родители трудных подростков» навыки, умения, способы взаимодействия спонтанно, естественным образом станут переноситься в реальную жизнь.

Как видно, неформальное образование родителей строится на постижении всего через практику, по принципу «здесь и сейчас»; личностном интересе; осмысленной деятельности,

пропущенной «через себя» и в русле комфортной и дружелюбной атмосферы[2].

Поскольку к числу причин жестокого обращения с детьми респонденты отнесли поведенческие особенности взрослеющих детей, содержание второго условия мы связываем с развивающей работой с самими подростками. Так, И. В. Мишунин предлагает эффективную методику профилактики деструктивных форм поведения, зависимости и насилия среди подростков посредством неформального образования. Данный проект представляет собой молодежный клуб (социальное кафе), в котором студенты, обучающиеся последний год, проводят с подростками консультации по широкому спектру проблем, включая вопросы сексуальной ориентации, взаимоотношений с родителями, беременности и абортов, насилия, проблемы эмоционального и психологического расстройства, трудности в адаптации на новом месте и др. Со временем кафе становится местом встреч и знакомств, местом, где выстраиваются доверительные отношения между взрослыми и детьми, местом, где подростки понимают и чувствуют, что ими интересуются, что они важны кому-то просто, потому что они такие, какие они есть. Центр «социальное кафе» выстраивает тесные взаимоотношения со школами, муниципальными службами, некоммерческими организациями, фондами и молодежными организациями, в которые можно направлять детей и подростков для решения их проблем и при этом сопровождать их в этом процессе[3].

Потенциально полезной может стать разработанная нами программа «Здоровый выбор», которая направлена на формирование у подростков миролюбия, выражающегося в способности к преодолению собственной агрессивности, способности ненасильственно разрешать конфликты, находить разумные компромиссы[4]. Программа выполняет функцию «социального лифта» для значительной части детей, которая не получает соответствующих ресурсов в семье, компенсируя, таким образом, ее недостатки. Она предусматривает формирование следующих групп навыков: а) общения и взаимодействия; б) выражения чувств и управления ими; в) альтернативы агрессии; г) преодоления стресса; д) установления личных границ; е) навыков принятия и исполнения решений.

Содержание Программы реализуется посредством освоения детьми следующих тем: «Здоровый образ жизни», «Общение», «Чувства», «Защита чувств», «Управление гневом», «Здоровый выбор», «Личные границы», «Дружба», «Собственная уникальность», в процессе освоения которых через «погружение» в моделируемую и реальную среду формируются жизненные навыки. При разработке содержания мы учитывали, что каждый жизненный навык имеет трехкомпонентную структуру: а) когнитивный компонент; б) эмоционально-мотивационный компонент; в) поведенческий (конативный) компонент. Когнитивный, эмоционально-мотивационный и поведенческий компоненты взаимосвязаны: как знания оказывают влияние на опыт, так и опыт воздействует на имеющиеся понятия и представления. Что и каким образом будет скорректировано, зависит от эмоциональной вовлеченности в ситуацию и значимости происходящего для конкретного подростка. Предполагается широкое использование образовательных ситуаций («ситуация общения», «жизненная ситуация», «ситуация здорового выбора», «проблемная ситуация», «этически значимая ситуация» и др.), а также партисипативных методов и приемов (метод ситуационного анализа, игровое проектирование, метод анализа жизненных ситуаций, взаимное компромиссное согласование, метод вопросов и ответов, дискуссий, групповое консультирование, case-stady, эвристическая и проблемно-поисковая беседа, развивающие игры и др.). Результаты такой работы, на наш взгляд, будут состоять в развитии у подростков навыков управления собой в стрессовых ситуациях, коммуникативной и социальной компетентности, ответственного принятия решений, уверенного поведения, а также в осознании в себе разнообразных качеств на доступном для возраста уровне, в совершении здорового выбора, избегании ситуаций риска насилия, рефлексии особых состояний сознания.

В глазах подростка повседневность микросреды становится моделью реального мира. В этой логике рассуждения педагог (психолог) становится примером для подражания; взрослым, которому подросток доверяет, и который безоговорочно принимает его таким, какой он есть.

Программа «Здоровый выбор» будет реализована в режиме эксперимента в 2019–2020 гг. на базе нескольких образовательных организаций г. Ишима, являющимися муниципальными инновационными площадками. Оценка эффективности ее внедрения будет осущест-

---

[2] *Мухлаева Т. В.* Международный опыт неформального образования // Человек и образование. 2010. № 4. С. 158–162.

[3] *Мишунин И. В.* Неформальное образование как эффективная методика профилактики деструктивных форм поведения, зависимости и насилия среди подростков. Проект «Социальное Кафе» // Молодежь в науке и культуре XXI в. : материалы междунар. науч.-творч. форума, 31 окт. – 3 нояб. 2016 г. / Челяб. гос. ин-т культуры ; сост. Е. В. Швачко. Челябинск, 2016. С. 250–251.

[4] *Popova E. I.* Primary Prevention of Child Abuse in the Family in the Context of a Preschool Educational Organization // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 17 October 2016, P. 113–117. URL: http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.157 (дата обращения: 10.04.2019).

вляться посредством наблюдения за занятиями, анкетирования родителей, учителей, учащихся.

Заключение

Осознавая значимость проблемы, мы предлагаем собственный вариант понимания первичной профилактики жестокого обращения с подростками в семье, отдавая предпочтение неформальному образованию родителей, в рамках которого они научатся производить нравственную инвентаризацию себя и своей жизни, находить и переосмысливать проблемные точки своих воспитательных практик. Исследование показало, что подросток может способствовать насилию своей агрессивностью. Поэтому в рамках первичной профилактики целесообразно использовать программы, направленные на преобразование реальности повседневного взаимодействия подростков и их родителей, и формирование миролюбия как личностного качества, проявляющегося в этом взаимодействии.

Список использованных источников

1. *Алексеева Л. С.* Проблема жестокого обращения с детьми в семье // Педагогика. 2006. № 5. С. 22–28.

2. *Харченко Л. Н.* Проектирование программы неформального образования родителей. М. : Директ-Медиа, 2014. 160 с.

3. *Фостер К.* Отпустить, чтобы вернуть. Как жить и общаться с детьми, когда они взрослеют. М. : Э, 2015. 384 с.

4. *Битти М.* Спасать или спасаться? Как избавиться от желания постоянно опекать других и начать думать о себе. М. : Эксмо, 2016. 384 с.

5. *Мухлаева Т. В.* Международный опыт неформального образования // Человек и образование. 2010. № 4. С. 158–162.

6. *Мишунин И. В.* Неформальное образование как эффективная методика профилактики деструктивных форм поведения, зависимости и насилия среди подростков. Проект «Социальное Кафе» // Молодежь в науке и культуре XXI в. : материалы междунар. науч.-творч. форума, 31 окт. – 3 нояб. 2016 г. / Челяб. гос. ин-т культуры ; сост. Е. В. Швачко. Челябинск, 2016. С. 249–251.

7. *Popova E. I.* Primary Prevention of Child Abuse in the Family in the Context of a Preschool Educational Organization // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 17 October 2016, P. 113–117. URL: http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.157 (дата обращения: 10.04.2019).

Поступила 22.04.2019;
принята к публикации 29.04.2019.

Об авторах:

Попова Елена Исааковна, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет (627756, Россия, г. Ишим, ул. Ленина, д. 1), кандидат педагогических наук, iris1958.18@mail.ru

Коробейникова Ирина Анатольевна, старший преподаватель кафедры теории и методики начального и дошкольного образования ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (627750, Россия, г. Ишим, ул. Ленина, д. 1), кандидат педагогических наук, igpizao@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Попова Елена Исааковна – научное руководство; подготовка начального варианта текста; проведение эксперимента, сбор данных, анализ полученных результатов.

Коробейникова Ирина Анатольевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; критический анализ и доработка текста; обеспечение ресурсами.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Alekseeva L.S. The problem of child abuse in the family. *Pedagogika* = Pedagogy. 2006; 5: 22–28. (In Russ.)

2. Kharchenko L.N. Designing the program of non-formal education of parents. Moscow, Direct Media, 2014. 160 p. (In Russ.)

3. Foster K. Let go to return. How to live and communicate with children when they grow up. Moscow, E, 2015. 384 p. (In Russ.)

4. Beatty M. Save or save? How to get rid of the desire to constantly take care of others and start thinking about yourself. Moscow, Eksmo, 2016. 384 p. (In Russ.)

5. Mukhlaeva T.V. International Experience of Non-Formal Education. *Chelovek i obrazovanie* = Man and Education. 2010; 4: 158–162. (In Russ.)

6. Mishunin I.V. Non-formal education as an effective method of preventing destructive forms of behavior, dependence and violence among adolescents. *Proekt «Sotsial'noe Kafe» Molodezh' v nauke i kul'ture XXI v.: materialy mezhdunar. nauch.-tvorch. Foruma, 31 okt. – 3 noyab. 2016 g. / Chelyab. gos. in-t kul'tury* = Project «Social Cafe» Youth in science and culture of the XXI century: Materials of the international. scientific-creative forum, Oct. 31 – 3 Nov. 2016 / Chelyab. state in-t culture; comp. E.V. Shvachko. Chelyabinsk, 2016. P. 249–251. (In Russ.)

7. Popova E.I. Preschool Educational Organization. *Procedures for Social and Behavioral Sciences.* 17 October 2016. P. 113–117. Available at: http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.157 (accessed 10.04.2019).

Submitted 22.04.2019;
revised 29.04.2019.

About the authors:

Elena I. Popova, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Primary and Pre-School Education, Tyumen State University (1 Lenin St., Ishim, 627756, Russia), Ph.D. (Pedagogy), iris1958.18@mail.ru

Irina A. Korobeynikova, Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Primary and Pre-School Education, Tyumen State University (1 Lenin St., Ishim, 627756, Russia) Ph.D. (Pedagogy), igpizao@mail.ru

Contribution of the authors:

Elena I. Popova – scientific leadership; preparation of the initial version of the text; conducting an experiment, collecting data, analyzing the results.

Irina A. Korobeynikova – theoretical analysis of the literature on the research problem; critical analysis and revision of the text; provision of resources.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 373.24

Речь взрослых в двуязычном детском саду

Е. Ю. Протасова
Хельсинкский университет, Хельсинки, Финляндия
ekaterina.protassova@helsinki.fi

Введение: в исследовании демонстрируются особенности речи взрослых, обращенной к ребенку в детском саду, и типичные ответы, получаемые от ребенка в определенных ситуациях повседневного и учебного общения. Статья ставит цель показать обыденные и специальные характеристики дискурса, адресованного педагогом тем, кто обучается языку, особенно таким из них, которые направлены на овладение речью. Анализируется состав, структура и наполняемость высказываний, достаточные для выполнения программы развития детей.

Материалы и методы: исследование опирается на наиболее популярные российские программы развития детей в дошкольных учреждениях и многолетние наблюдения над речевым поведением детей в дошкольных образовательных организациях (ручные, видео- и аудиозаписи и их расшифровки). Экспертная оценка дана педагогами и исследователями, занятыми двуязычным образованием дошкольников.

Результаты исследования: исследование показало, что в каждом виде деятельности ребенка есть базовый словарь и набор дискурсивных конструкций, обеспечивающие осуществление коммуникации, направленной на всестороннее развитие ребенка-дошкольника и достаточной для реализации программных задач.

Обсуждение и заключения: понятие речи, обращенной к ребенку, может быть дополнено специальной подкатегорией: речь взрослых в детском саду с погружением. Типичные свойства дискурса воспитателя отражают его ответственность за образовательный процесс и приспособленность речи к уровню развития детей. Когда дети говорят на языке, отличающемся от языка воспитателя (например, иностранцы, представители языковых меньшинств, мигранты или те, кто изучает второй язык через этот коммуникативный подход), им нужно овладевать содержанием и речью одновременно. Предложены также рекомендации по организации эффективного общения на русском как втором языке.

Ключевые слова: речь взрослого, обращенная к ребенку, двуязычный детский сад, двуязычие, обучение второму языку, развитие речи двуязычного ребенка, погружение.

Благодарности: автор выражает благодарность воспитателям, детям и сотрудникам, участвовавшим в создании речевого корпуса, а также участникам проектов по двуязычному образованию детей.

Adults’ speech in a bilingual pre-primary school

E. Yu. Protasova
University of Helsinki, Helsinki, Finland
ekaterina.protassova@helsinki.fi

Introduction: this study demonstrates the specific features of the adult child-directed speech and typical child responses provoked in certain situations of the everyday and instructive communication. The article aims to show the routine and special characteristics of the discourse addressed by the educator to those who are learning

the language, especially to those of them, which concern the language acquisition. The composition, structure and filling of the utterances sufficient for the completion of the educational program are analyzed.
Materials and Methods: the investigation is based upon the most popular educational programs for the pre-primary level and the many years observations of the verbal behavior of the day care children (notes, video- and audio-recordings and their transcription). The expert evaluation was done by the educators and researchers involved into bilingual education of pre-primary children.
Results: the research brought the evidence that every children's activity disposes of a basic vocabulary and of a set of discursive constructions that provide the implementation of communication, which aims at the all-sided development of the pre-school child and at the adequate realization of the program goals.
Discussion and Conclusions: the concept of child-directed speech should be enlarged and include a special sub-category: adults' speech in the immersive day care. The typical features of the teacher's discourse reflect her responsibility for the educational process and adjustment to the children's developmental level. When children speak a language different from that of the teacher (e.g., foreigners, representatives of the linguistic minorities, migrants or those who study a second language through this communicative approach), they should acquire contents and language simultaneously. The article aims to demonstrate the ordinary vs. specific characteristics of the utterances addressed by the teacher to the language learners, especially those contributing to the language acquisition. It also presents recommendations for organization of effective communication in Russian as a second language.

Key words: child-directed speech, bilingual day care, bilingualism, second language teaching, speech development of a bilingual child, immersion.

Aknowledgements: the author would like to thank all the educators, children and co-workers who participated in collection of the speech corpus, as well as those who took part in the projects upon bilingual education of children.

Введение

Исследуя речь, обращенную к ребенку на втором языке, мы имеем в виду погружение в язык, которым изначально ребенок владеет недостаточно или не владеет совсем. Особенно жаль, что в детском саду пропадают языки малых народов России, потому что родители волнуются, что на них нельзя усвоить программу детского сада. Настоящее исследование показывает, как адаптировать речь к пониманию детей на языке, которым они владеют недостаточно. Ребенок слушает, не понимая, стараясь догадаться по ситуации, о чем идет речь. Второй язык усваивается, как и первый, в зависимости от того, в какой момент начинается поступление второго языка [1; 2]. Паузы, контролирующие понимание, немного длиннее, но не сверхдлинные, потому что это снизило бы темп общения и уменьшило бы возможности усвоения языка. Чтобы облегчить понимание, воспитатель должен создавать опоры для него: показывать картинки, использовать жесты, продумывать заранее, о чем пойдет речь, часто повторять отдельные фрагменты, наводящие вопросы, варьировать высказывания. При этом воспитатели не выходят за пределы того, что предлагается детям-монолингвам (воспитывающимся на одном языке), добиваясь понимания того, о чем идет речь. Это функционально насыщенное, опосредованное игрой контактное общение, опирающееся на наглядность и вписывающееся в рамки программы, включая ситуации для употребления речи в режимных моментах, на занятиях, в играх и свободном общении. Обычно педагог старается как можно меньше переходить с языка на язык, кроме некоторых моментов объяснения, предотвращения опасности или тех, когда ребенок плохо себя чувствует, испытывает психологический дискомфорт.

Обзор литературы

Речь взрослых, обращенная к ребенку, является важнейшим фактором формирования речевой деятельности в онтогенезе [3; 4]. Среди прочего, важные принципы и примеры стимулирования развития детской речи при естественном общении систематизированы в [5–7]. Реже исследуются особенности естественной речи взрослых в детском саду [8–12]. Требования к речи взрослого отчасти перечислены в классических работах [3–4; 9–10]. Исследования восприятия речи разных уровней показывают, что чем младше ребенок, тем хуже он понимает обращенную к нему речь. Чтобы сделать ее понятной, нужно следить за восприятием, дробить высказывание, повторять наиболее важные моменты (отдельно по словам, по частям, в медленном темпе, чуть убыстренно), задавать вопросы по пониманию, в том числе с наглядной опорой, постепенно включать новое во все более широкий, но в целом доступный контекст. Общим фоном является введение большого числа новых слов, которые не закрепляются активно, но создают базу для дальнейшего усвоения языка.

Материалы и методы

Работа была выполнена в ходе международного проекта «Финно-угорские языки в дошкольном образовании». Источниками описания служили ручные видео- и аудиозаписи занятий в разных группах разных ДОО и их расшифровки, наиболее употребительные программы и методические пособия по всем разделам развития ребенка, прошедшие лицензирование, соответствующие ФГОС. Фиксировались реплики взрослых и детей. При помощи команды экспертов приходилось определять, какие формулы общения наиболее типичны для каждого вида деятельности, как они насыщаются в зависимости от того, на какую программу опирается преподавание, какие конструкции наиболее важны для выполнения заданных речевых функций, какую исходную словоформу лучше дать в словнике. В обсуждении и отборе материала участвовали не только лица, вовлеченные в сам проект, но и те педагоги и ученые, которые занимаются двуязычным образованием дошкольников в других регионах России и за рубежом.

Материал был сгруппирован по образовательным областям, в него включена лексика и речевые навыки. Забегая вперед, можно отметить, что различие в употреблении речи состоит в том, что в младшей группе воспитатель обязательно показывает то, о чем говорит, а совершая действия, одновременно говорит, что делает. Ребенок отвечает односложно, преобладают ответы на вопросы. В средней группе в большинстве случаев достаточно напоминания, поскольку дети уже овладевают навыками самообслуживания и знают, из каких компонентов складывается жизнь детского сада. Основное внимание взрослый уделяет введению нового материала, новых действий, больше объясняет. В старшей группе взрослый использует более длинные реплики, не забывая проверять, уяснили ли дети содержание. Понимание сути происходящего у детей на первом языке менее привязано к ситуации, задается больше вопросов о причинах действий и событий, чем запросов о подтверждении правильности своего понимания ситуации. На втором языке собственная инициативная речь детей все еще ограничивается короткими предложениями-репликами, а рассказы могут создаваться только при помощи взрослого.

Существуют различные типы классификации того, какие слова в каких случаях мы говорим, какие предпочтительнее, какие имеют самую большую частотность, какие обладают максимумом значений и поэтому могут применяться в наибольшем числе случаев. Делить списки слов по смыслу тоже можно разными способами, мы старались сделать классификацию слов по функциям и по смыслу менее дробной и подробной, обращая внимание на то, как лексика связана с конкретным видом детской деятельности и как она зависит от наполнения предметами.

Результаты исследования

Взрослый объясняет, дает задания, задает вопросы, просит продолжить, сказать свое мнение, выучить наизусть. Констатация – наиболее распространенный вид высказывания; кроме того, взрослый дает советы и команды. Объединение разных видов деятельности позволяет сэкономить время на объяснении содержания и закрепить ассоциации слов и понятий.

Важной частью повседневной жизни является обсуждение ***игры***, в которую дети вовлечены здесь и теперь (в т. ч.: *по очереди, твоя очередь, тебе водить, чей ход?, твой ход, ходи, сначала, теперь, потом, кидай, смотри, подбрасывай, переложи*...). Они учатся описанию действий друг у друга и у взрослого. В каждой настольной игре есть своя тематика, отчасти отражающая действительность, поэтому она пересекается с ознакомлением с окружающим. В то же время есть и свои слова: *фишка, фигура, кубик, грань, очко, домик, старт, финиш, клетка, ход, карточка, выпадет, выпало, передвигай, подвинь, переворачивай, победить, выиграть, проиграть, прийти первым, вторым, третьим...*

Детям сообщаются начала ***математики*** и ***конструирования***: пересчёт, счет, расстановка по порядку, сравнение по длине, высоте, ширине, толщине (прилагательные – в т.ч. *следующий, другой, последний, степени сравнения: больше, уже, выше, длиннее* ...), арифметические действия (*5 и 3 будет 8, всего 8*). Нужно знать, как обозначаются сосчитываемые или сравниваемые предметы (*полоски, кубики, бруски*…), какими геометрическими формами они являются (*точка, линия, круг / кружок, овал, конус, цилиндр, пирамидка, призма, сердечко, звездочка*). Детей просят обнаружить соответствия (*найди такой же, но…, чего не стало, что изменилось, хватит / не хватит, заберем / добавим, лишний / нужный, правильно / неправильно*). Они должны проявлять элементарную логику (*если… то…, выбери, подбери, равно / неравно, столько же*…).

На занятиях по ***физкультуре*** к детям обращаются с описанием движений, причем обычно это команды: *встань(те) / встали / встанем*, в сказочной гимнастике описываются действия: «Вы машете руками, как будто крыльями, это птицы летят по небу; а ветер все сильнее, все чаще машут птицы крыльями». Именно в этом виде деятельности требуется называть части тела (*руки, ноги, голова, живот, грудь, спина, локоть, колено, пятка, носок, палец, шея, затылок* и пр.). Все движения совершаются в пространстве, направления указываются относительно

положения человека в целом, часто они противопоставлены: *вверх / вниз, вправо / влево, вперед / назад…* Действия планируются во времени, их организация требует указания на последовательность и ориентацию: *сначала / потом, друг за другом, парами, по кругу…* Используются специфические выражения (*руки на пояс, на ширине плеч, на цыпочках, на корточках, тянем носок, шагом марш…*). Есть специальные гимнастические предметы и спортивные снаряды, которые обусловливают характер движений или обозначают место, где их совершают. Требуется считать число движений. Воспитатель задает уточняющие понимание вопросы: *Как? Куда? За кем?*

Художественно-изобразительная деятельность связана с материальной стороной, касающейся инструментов, способов и результатов действий, названий предметов: 1) *ножницы, бумага, клей – вырезать, клеить – аппликация, мозаика*; 2) *кисточка, краска, бумага, холст, мольберт, палитра, карандаш, фломастер – рисовать, красить – рисунок, картина, портрет, пейзаж, натюрморт*; 3) *пластилин, глина, стека – лепить, давить, щипать, катать, приглаживать – поделка.* Возможны комбинации различных способов работы. Творчество, создание поделок из природного и бросового материала, архитектурные игры близки по типу речи к изобразительной деятельности. Здесь всегда нужны особые глаголы, в том числе *рисовать, обмакнуть, закрасить, покрасить, раскрасить, обвести, провести, заштриховать, соединить, раскатать, расплющить, надавить, прилепить, воздвигать, строить, проколоть, переплести…* Воспитатель задает вопросы типа: *Какой? Какого цвета? Почему? Чем? На что похож?* Введение темы и обсуждение итога связаны со знаниями о действительности и о ее отражении: *Мы рисовали осень; получилось интересно; этот клоун грустный, а этот веселый; у Пети слон синий.*

В сфере **музыки** используются специальные глаголы, связанные с извлечением звуков и обсуждением замысла создателей: *играть, петь, танцевать, плясать, слушать, сказать, рассказать, повторить, думать.* Даются определения характера музыки и собственно звучания (*громко – громче, тихо – тише, высоко, низко, быстро, медленно, весело, один, вдвоем, вместе, хором*). Вполне конкретными и взятыми из окружения будут названия музыкальных произведений (песен, танцев, пьес) и иллюстрации к ним (картины и действия). Национальную специфику имеют названия музыкальных инструментов. Как и при ознакомлении с художественной литературой, упоминаются национальности, говорится о национальных костюмах и их деталях. Задаются вопросы типа: *На что похоже? О чем? Как звучит? Что вы себе представляете? Какой по характеру?* Здесь часто приходится соотносить звучание с выражением эмоции и включать работу воображения (*Когда я слушаю, то / мне грустно, весело, печально, я улыбаюсь, радуюсь / мне хочется танцевать, подпрыгивать / я представляю себе водопад, небо с облаками, горы, густой лес, я вижу, как идет медведь, летит и выдувает огонь дракон…*). Итак, много слов выражает отношение к музыкальному произведению, раскрывает содержание музыки. Детям показывают иллюстрации, разыгрывают содержание музыкальных произведений на игрушках, демонстрируют отрывки из мультфильмов. Известные слова, конкретная лексика выступают в качестве обозначений для новых явлений и потому превращаются часто в более абстрактные. В описаниях и в этой образовательной области, и в других разделах применяется много прилагательных, трудно поддающихся истолкованию, а музыка может помочь детям составить себе представление об их значении (*задорный, бодрый, нежный*). Встречаются и новые значения знакомых по другим разделам слов (*высокий / низкий звук, опережать / отставать*). Есть сложные по словообразованию абстрактные существительные (*спокойствие, торжественность, праздничность*).

Познание окружающего – это не одна смысловая область, а множество различных сфер жизни и деятельности, где используются специфические лексика и идиоматика по темам типа: *дом, детский сад, школа, поликлиника, город, деревня, погода, климат, север, юг, пустыня, лес, профессии, увлечения, спорт, море, сад, парк, горы, огород, стройка.*

В разделах по **развитию речи** и знакомству с **художественной литературой** чаще, чем в других разделах, используются сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, включающие конструкции с *не только … но и…, потому что, поскольку, хотя.* Описание событий здесь дается в разных грамматических временах. Встречается много характеристик героев: *хороший / плохой, добрый / злой, умный / глупый, чистый / грязный…* При оценке произведений, при описании событий и картинок отвечают на вопросы со словами: *где, кто, что, когда, куда, откуда, как, какой…* Выражаются и обсуждаются отношения между людьми: *дружить, любить, нравиться, ненавидеть, обижаться, соглашаться, ссориться, мириться.* Звучат вводные обороты: *я думаю, мне кажется, по-моему…* Особо оформляются начало и конец сказки: *Жили-были… Вот и сказке конец.*

На занятиях по **развитию речи** происходит работа над звуковым составом слова, словообра-

зованием, словоизменением, вопросно-ответными сочетаниями и построением связной речи. Разделение слова на звуки, определение первого и последнего звука, первого и последнего слога, наиболее громко звучащего звука в слове связаны с особенностями построения слова в данном языке; так, в русском языке много приставок и суффиксов. Способы обозначения места хранения по предмету, который в нем лежит (*мыло – мыльница, хлеб – хлебница, соль – солонка, чай – чайник, кофе – кофейник, молоко – молочник, сливки – сливочник, сахар – сахарница, хлеб – хлебница*), есть, как правило, в каждом языке, но это могут быть и сложные слова, необязательно образованные при помощи суффиксов. От одного корня образуются слова *лед, льдина, ледышка, ледяной, ледянка, ледовый, ледовитый, подледный, гололед, гололедица, ле́дник, ледни́к, ледниковый.* Ребенок, разумеется, не владеет всем рядом, однако догадается, что объединяет эти слова по значению. В русском языке обозначение материала, из которого что-то сделано, превращается в прилагательное (*стекло – стеклянный, керамика – керамический, камень – каменный, дерево – деревянный, резина – резиновый* и т. п.); в других языках для этого служат определенные падежи, порядок слов, сложные слова. Дети усваивают правило как последовательность ставших им известными подобий. Обозначения детенышей животных образуются регулярно от корня названия взрослого животного или иным образом (*лисенок, ягненок, жеребенок, поросенок, слоненок, теленок, щенок* и т. д.).

Задачи по развитию речи позволяют опираться на опыт, приобретенный в разных видах деятельности, проводить аналогии между разными сферами познания. В сказках становятся героями не только люди разного возраста, представители разных профессий, но и фрукты, корабли, поезда, животные, предметы одежды, мебели, посуды, цифры, буквы. Эти персонажи где-то живут, что-то едят, от чего-то огорчаются, чему-то радуются, куда-то ходят, с ними случаются какие-то происшествия. Таким образом, схема рассказа наполняется содержанием из разных конкретных областей. Основную работу по чтению и объяснению выполняет взрослый. При первичном ознакомлении с **книгой** дети понимают, как правило, отдельные слова, могут находить на картинках, что происходит. После того, как текст прочитан несколько раз, они уместно вставляют более сложные ответы по содержанию.

В процессе изучения литературных произведений дети встречаются со словами: *писатель, поэт, сказочник, волшебник (волшебница), фея, русалка, гном, пират, разбойник, царь, царица, царевич, царевна, замок, дворец, король, королева, принц, принцесса, Баба Яга, Змей Горыныч, богатырь, герой, злодей, колдун, дракон.* Персонажи и их образ жизни часто имеют национальную окраску, используются наименования народных обычаев.

Практический аспект. В двуязычном детском саду сотрудничество с родителями при изучении художественной литературы и изданий научно-познавательного характера приобретает особенно большое значение. Если язык семьи отличается от языка образовательного процесса, то особенно важно, чтобы все темы, которые обсуждаются в детском саду, родители проходили дома с ребенком, чтобы он знал, о чем идет речь в детском саду.

Элементарные математические представления очень хорошо интегрируются во все образовательные области программы и прекрасно соответствуют задачам развития речи, в том числе словоизменению. Строя по своему желанию, дети могут выйти за пределы предусмотренного программой и возводить сооружения, о которых, скажем, где-то слышали (межпланетную станцию, спа-салон, парикмахерскую). Некоторые прилагательные привязаны к определенным существительным, например, *крупные / мелкие детали, продолговатой / вытянутой формы.* Сами дети так не говорят, но привыкают слышать и соотносить с объектами, к которым такие описания применимы. Обозначение по цвету и размеру, как правило, более наглядное и простое, но подлинное развивающее обучение строится на расширении, а не на воспроизведении, в том числе и речевых образцов. Дети играют с различными конструкторами и знают, как называются детали в тематических наборах предметов. Взрослые поощряют конструирование из картонных коробок, пластиковых бутылок, пустых молочных пакетов, другого бросового материала, превращающегося в декорации для театра, фон и макеты для игр.

Обучая языку в игре, мы опираемся на сравнение лексико-грамматических систем русского и других языков. Типичный пример – глаголы *приходить, уходить, отходить, доходить, обходить, входить, заходить, проходить.* В русском усваивается корень *-ход-* и значения приставок и суффиксов (применимых и с другими глаголами), в других языках это могут быть разные глаголы. В русском движение к некоторому рубежу и тип этого движения (однократное / многократное, закончившееся / продолжающееся и т. п.) выражаются в глаголе, а в других языках обычно только тогда, когда это необходимо подчеркнуть, и другими способами. В иных языках ча-

сто в глагольной форме важно сказать, весь ли объект участвует в действии или подвергается ему, произошло одно действие раньше другого или позже и насколько позже, существует ли результат действия до сих пор, упомянуть о том, кто совершает действие и на какой тип предметов оно направлено (на живые / неживые, круглые / маленькие и т. п.), видел ли говорящий сам, что происходило, или ему кто-то об этом сказал. Вместе с существительными могут выражаться значения того, кому принадлежит предмет, знаком он или нет, какой он формы и размера, где находится по отношению к другим предметам, может ли отделяться от них, пользуются им мужчины, женщины или дети и т. п. В русском языке есть глагол *(вы)сморкаться*, а в других языках говорят «освободить нос» или «почистить нос от соплей». Слова *плавать / плыть* могут соответствовать нескольким разным глаголам. Соответственно, игры на усвоение языка должны учитывать эти особенности.

Слово *делать* заменяет слова *мастерить, приготавливать, строить, лепить, рисовать, вырезать, клеить* и т. п., не говоря уже о более редких *возводить, сооружать, создавать*. Аналогичным образом глагол *получать* может *заменять брать / взять, принимать в подарок, покупать, добиваться* и др. Однако непременно должны появиться и синонимы – слова, близкие по значению. Мы можем сказать *сделать рисунок* – и *нарисовать*, *быть в восторге* – и *восторгаться*, *становиться холодным* – и *холодеть / холодать / охлаждаться / остывать* (в зависимости от того, о чем идет речь). Один из способов выражения аналитический, а другой синтетический, один общего плана, а другой специфический, один как будто более легкий, а другой более сложный. Естественно, в любом языке есть такие примеры.

В некоторых случаях по форме одно слово является как бы диминутивом от другого, а фактически у уменьшительной формы может быть и свое дополнительное значение. Например, *мел* (то, чем пишут на доске, материал, который добывают) – *мелок* (цветная пастель с добавлением воска или парафина), *угол* (часть геометрической фигуры, предмета или помещения) – *уголок* (место для занятий чем-то, а также бумажный треугольник для приклеивания фотографий и картинок), *флаг* (один из государственных символов) – *флажок* (часть украшения; предмет небольшого размера, обозначающий определенную территорию или траекторию движения). *Пирог* – это большого размера выпечное изделие с начинкой, а *пирожок* готовится по-другому; *корж* – часть торта, а *коржик* – сладкое угощение. Про гриб нельзя сказать, что у него *шляпа*, только *шляпка*, а люди могут носить и *шляпы*, и *шляпки*. Изучая русский язык, дети сами подмечают такие закономерности. Похожие соотношения можно найти в любом языке и обратить на них внимание детей.

Употребление слов индивидуально: один скажет *книга*, а другой *книжка*, один *печь*, а другой *печка*. Носитель языка знает оба слова, а также *книжонка, книжица, печурка*. В диалектах есть иные варианты (например, *резинка, ластик, стерка, стерочка*). По разным регионам России с разной частотностью используются слова *прыгалка / прыгалки / скакалка / веревка.* Взрослые вправе говорить по-разному, а дети будут знать синонимы.

Дети могли слышать: *широкий – шире – пошире – широко – широченный – ширина – широта – ширь – расширить*, а может быть и *широкоформатный* и *широкодоступный*. Большинство взрослых использует только часть слов из этого списка, заменяя их словами, связанными с корнем более частотного слова «большой». Изучая параметр ширины, дети, познакомившиеся со словами из этого ряда, узнают значение остальных по контексту. То же происходит и при изучении иных языков, если инпута достаточно.

Некоторые слова детям трудно запомнить потому, что они еще не владеют всем объемом понятия; так, они часто слышат слова *безопасный, безопасность*, но гораздо нагляднее *внимание, осторожно*. Слово, как и сам объект *мыльница*, они бы легко запомнили, если бы в обиходе сохранялись мыльницы (там, где они есть, так и происходит, а там, где мыло кладут в углубление на раковине, можно по ситуации и суффиксу понять, о чем идет речь, но на самом деле вообразить мыльницу сложно; не всегда понятно, можно ли назвать мыльницей полочку, прицепляемую к раковине или краю ванны). Слова *валенок, лапоть, собачья будка / конура* стали в некоторых регионах историзмами, но активно используются в детских книгах. Слова *брюхо, рожа* звучат грубо, вместо них обычно говорят *живот, брюшко, лицо, морда*, а в сказках они встречаются. Слова *пахарь, жнец* очевидно устарели, но в исключительных обстоятельствах могут стать активными.

Обсуждение и заключения

В детском саду есть «взрослая» и «детская» лексика. Некоторые слова активно используются в детском саду, а дома – в меньшей степени, например *плясать*: глагол *танцевать* гораздо более частотен в разных контекстах. С малоупотребительной лексикой дети сталкиваются в фольклоре на любом языке.

Составляя словник для обслуживания программы детского сада на своем языке, педагог

решает, как расширять словарь, вводя новые слова. Обычно составляется сложное слово, берется заимствование, активизируется устаревшая лексика, образуется новое однокоренное слово от имеющихся или привлекается мнение академиков и народа. Слова для *ананаса, кактуса* и *пальмы* обычно заимствования в большинстве языков мира, где данные растения не «свои», а привезенные. Многие языки по-своему называют таких нетипичных для наших мест животных, как *слон, обезьяна и черепаха* (в то же время заимствованные *жираф, крокодил* и *зебра* часто адаптированы к фонетической системе каждого языка). Слова, являющиеся новыми заимствованиями (например, слово *офис*), как правило, входят в самые частотные и активные парадигмы, на их примере хорошо усваивается словоизменение и словообразование.

Дети – представители языкового меньшинства – с самого раннего детства должны видеть как можно больше надписей на своем языке (тематические плакаты типа «Овощи», «Фрукты», «Посуда», «Мебель», с обязательным включением местных растений, ремесленных изделий, плакаты на темы алфавита, плакаты, где будут подобраны предметы одного цвета, но будет одновременно показано, как согласуется прилагательное с существительным, плакаты, где сравниваются предметы по размеру). Конкретные растения, птицы, рыбы, камни в каждой местности свои, поэтому должны отбираться целенаправленно, тем более что примерные программы всегда рекомендуют остановиться на нескольких наименованиях, которые детям наиболее легко себе представить. Если в локальной культуре силен элемент охоты, детям называют больше животных, если сельского хозяйства – больше предметов крестьянского труда, если рыболовства – рыб и снастей, декоративного ремесла – обозначения инструментов и деталей. Родители могут оказать помощь в изготовлении наглядных пособий.

Российский и мировой опыт двуязычного образования показывает, что присутствие двух языков в жизни ребенка способно обогатить его развитие положительными стимулами. Дети ориентируются на разные способы выражения своих мыслей, по-разному видят действительность, глубже понимают, что в ней постоянно, а что изменчиво. Этот же опыт свидетельствует о том, что хорошие результаты в образовании и усвоении языков достигаются тогда, когда все участники педагогического процесса относятся к своим обязанностям добросовестно, действительно много, подробно, правильно, содержательно, интенсивно говорят с ребенком на своем языке, когда и родители, и детский сад по возможности поддерживают оба языка детей.

Список использованных источников

1. *Протасова Е. Ю., Родина Н. М.* Методика раннего обучения иностранному языку. М. : Юрайт, 2019. 210 с.
2. *Протасова Е. Ю., Родина Н. М.* Теория и развития речи дошкольников. Обучение двуязычных детей. 2-е изд. М. : Юрайт, 2019. 256 с.
3. *Гаврилова Т. О.* Регистр общения с детьми: структурный и социолингвистический аспекты (на материале русского языка). Дис. ... канд. фил. н. СПб. : С.-Петерб. гос. ун-т., 2002. 181 с.
4. *Глухов В. П.* Онтогенез речевой деятельности. М. : МПГУ, 2017. 136 с.
5. *Arthur L.* Connecting with children // Rattler. 2011. No. 98. P. 16–19.
6. *Lybolt J., Gottfred C.* Promoting pre-school language. Brussels: International Academy of Education, 2003. 27 p.
7. *Radic-Hozo E.* Communication patterns in preschool education institutions: practical examples // Materia Sociomedica. 2014. Vol. 26. P. 343–347.
8. *Bouchard C., Bigras N., Cantin G., Coutu S., Blain-Brière B., Eryasa J., Charron A., Brunson L.* Early childhood educators' use of language-support practices with 4-year-old children in child care centers // Early Childhood Education Journal. 2010. Vol. 37. P. 371–379.
9. *Girolametto L., Weitzman E., Lefebvre P., Greenberg J.* The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers: a feasibility Study // Language, Speech, and Hearing Services in Schools. 2007. Vol. 38. P. 72–83.
10. *Majorano M., Cigala A., Corsano P.* Adults' and children's language in different situational contexts in Italian nursery and infant schools // Child Care in Practice. 2009. Vol. 15. P. 279–297.
11. *Milburn T. F., Girolametto L., Weitzman E., Greenberg J.* Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading // Journal of Early Childhood Literacy. 2010. Vol. 14. P. 105–140.
12. *Rezzonico S., Hipfner-Boucher K., Milburn T., Weitzman E., Greenberg J., Pelletier J., Girolametto L.* Improving preschool educators' interactive shared book reading: effects of coaching in professional development // American Journal of Speech-Language Pathology. 2015. Vol. 24. P. 717–732.
13. *Алексеева М. М., Яшина В. И.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М. : Академия, 2000. 400 с.
14. *Арушанова А. Г.* Речь и речевое общение детей. М. : Мозаика-Синтез, 2004. 272 с.
15. *Тихеева Е. И.* Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста. М. : Просвещение, 1981. 159 с.
16. *Ушакова О. С.* Развитие речи дошкольников. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. 240 с.

Поступила 02.07.2019;
принята к публикации 08.07.2019.

Об авторе:

Протасова Екатерина Юрьевна, профессор-адъюнкт Отделения языков гуманитарного факультета Хельсинкского университета (Department of Languages, PO Box 24, 00014 University of Helsinki, Finland), доктор педагогических наук, orcid.org/0000-0002-8271-4909, ekaterina.protassova@helsinki.fi

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Protasova E.Yu., Rodina N.M. Methods of early foreign language teaching. 2nd ed. Moscow, Jurajt, 2019. 255 p. (in Russ.)

2. Protasova E.Yu., Rodina N.M. Theory and methods of the pre-primary children verbal development. Bilingual children's education. 2nd ed. Moscow, Jurajt, 2019. 255 p. (in Russ.)

3. Gavrilova T.O. Register of communication with pre-primary children: structural and sociolinguistic aspects (based on the Russian language material). Cand. of Sciences Dis. St. Petersburg, St Petersburg State Univesity, 2002. 181 p. (in Russ.)

4. Glukhov V.P. Ontogenesis of the verbal activity. Moscow, MPGU, 2017. 136 p. (in Russ.)

5. Arthur L. Connecting with children. *Rattler.* 2011; 98: 16–19.

6. Lybolt J., Gottfred C. Promoting pre-school language. Brussels, International Academy of Education, 2003. 27 p.

7. Radic-Hozo E. Communication patterns in preschool education institutions: practical examples. *Materia Sociomedica.* 2014; 26; 343–347.

8. Bouchard C., Bigras N., Cantin G., Coutu S., Blain-Brière B., Eryasa J., Charron A., Brunson L. Early childhood educators' use of language-support practices with 4-year-old children in child care centers. *Early Childhood Education Journal.* 2010; 37: 371–379.

9. Girolametto L., Weitzman E., Lefebvre P., Greenberg J. The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers: a feasibility Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2007; 38: 72–83.

10. Majorano M., Cigala A., Corsano P. Adults' and children's language in different situational contexts in Italian nursery and infant schools. *Child Care in Practice.* 2009; 15: 279–297.

11. Milburn T. F., Girolametto L., Weitzman E., Greenberg J. Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy.* 2010; 14: 105–140.

12. Rezzonico S., Hipfner-Boucher K., Milburn T., Weitzman E., Greenberg J., Pelletier J., Girolametto L. Improving preschool educators' interactive shared book reading: effects of coaching in professional development. *American Journal of Speech-Language Pathology.* 2015; 24: 717–732.

13. Alekseeva M.M., Yashina V.I. Methods of speech development and mother tongue teaching to the pre-primary children. Moscow, Akademia, 2000. 400 p.

14. Arushanova A.G. Children's speech and verbal communication. Moscow, Mozaika-Sintez, 2004. 272 p. (in Russ.)

15. Tikheeva E.I. Speech development with children of the early and pre-primary age. Moscow, Education, 1981. 159 p. (in Russ.)

16. Ushakova O.S. Speech development in pre-primary children. Moscow, Institute of Psychotherapy, 2001. 240 p. (in Russ.)

Submitted 02.07.2019;
revised 08.07.2019.

About the author:

Ekaterina Yu. Protasova, adjunct-professor at the Department of Languages, Faculty of Arts, University of Helsinki (PO Box 24, 00014 University of Helsinki, Finland), Dr.Hab. in Pedagogy, orcid.org/0000-0002-8271-4909, ekaterina.protassova@helsinki.fi

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 373.1

Инновационные образовательные программы: практики Каталонии

Ю. А. Шукшина

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

shukshina144@mail.ru

Введение: в статье раскрываются особенности системы образования Каталонии, исследуются инновационные образовательные программы и подходы к обучению, реализуемые в школах г. Таррагоны и г. Барселоны (Испания). Целью работы автора является представление зарубежного опыта реализации образовательных инноваций в плоскости дошкольного, начального и среднего образования. Проведенное исследование позволило обобщить опыт внедрения образовательных инноваций в общем образо-

вании, реализуемых зарубежными образовательными организациями в рамках европейского проекта «Escola Nova 21».
Материалы и методы: исследование проводилось с использованием метода погружения, методов сбора качественных данных (наблюдения, опроса) с опорой на анализ, систематизацию и обобщение качественной информации образовательных организаций. Проанализированы образовательные программы и подходы к обучению на примере четырех каталонских школ: «Саградо Корасон», «Кармелитас», «Колласо и Гил», «PROA» на основе качественных данных и публичной информации, размещенной на официальных сайтах, а также документов европейского проекта «Escola Nova 21».
Результаты исследования: выявлены и систематизированы особенности инновационных образовательных программ, реализуемых образовательными организациями Каталонии; показана практическая реализация образовательных инноваций в современном европейском образовании.
Обсуждение и заключение: выполненное исследование доказывает, что европейское образование объективно трансформируется в образовательную экосистему только с опорой на образовательные инновации.

Ключевые слова: система образования Каталонии, инновационные образовательные программы, компетенции XXI века.

Innovative educational programs: practicians of Catalonia

Yu. A. Shukshina
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
shukshina144@mail.ru

Introduction: the article reveals the features of the education system of Catalonia, explores innovative educational programs and approaches to learning, implemented in schools of Tarragona and Barcelona (Spain). The aim of the author's work is to present the foreign experience in the implementation of educational innovations in the plane of preschool, primary and secondary education. The study made it possible to summarize the experience of introducing educational innovations in general education implemented by foreign educational organizations in the framework of the European project Escola Nova 21.
Materials and Methods: the study was conducted using the method of immersion, methods for collecting qualitative data (observation, survey), based on the analysis, systematization and synthesis of qualitative information of educational organizations. Analyzed educational programs and approaches to learning on the example of four Catalan schools: Sagrado Corazon, Carmelitas, Collazo and Gil, PROA based on qualitative data and public information posted on official websites, as well as documents from the European project Escola Nova 21.
Results: the features of innovative educational programs implemented by educational organizations of Catalonia are identified and systematized; The practical implementation of educational innovations in modern European education is shown.
Discussion and Conclusion: the completed study proves that European education is objectively transformed into an educational ecosystem only with the support of educational innovations.

Key words: Catalan education system, innovative educational programs, competencies of the 21st century.

Введение

В Инчхонской декларации «Образование 2030»[1] представлен новый взгляд на образование, сформулированный членами Всемирного Образовательного Форума в 2015 г. Начиная с 2016 г. в системе образования Каталонии запущены процессы трансформации, направленные на ее обновление. Суть изменений связана с распространением образовательных инноваций как ответа на растущее несоответствие потребностей людей и общества в отношении обучения и возможностей, предлагаемых традиционной школой. Особый интерес представляет исследование практики внедрения образовательных инноваций в современном европейском образовании.

Обзор литературы

Европейские образовательные организации общего образования, в том числе образовательные центры Каталонии, повсеместно включаются в реализацию программы «Новая школа 21»[2] (Escola Nova 21), инициатором которой является ЮНЕСКО. Целью программы является превращение каталонской системы образования в модель, ориентированную на осмысленное обуче-

[1] Education 2030 Incheon Declaration [Электронный ресурс]. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf (дата обращения: 25.03.2019).

[2] Escola Nova 21 [Электронный ресурс]. URL: https://www.escolanova21.cat (дата обращения: 10.01.2019).

ние и развитие компетенций для XXI в. Возникает необходимость обобщить опыт внедрения образовательных инноваций в общем образовании, реализуемом зарубежными образовательными организациями в рамках европейского проекта «Escola Nova 21».

Материалы и методы

Проблемное поле исследования потребовало изучения и анализа содержания образования Каталонии. Определение образовательных инноваций осуществлялось на основе применения теоретических (обобщение, систематизация) и эмпирических (наблюдение, опрос, анализ продуктов деятельности) методов исследования. Проанализированы образовательные программы и подходы к обучению на примере четырех каталонских школ: «Саградо Корасон», «Кармелитас», «Колласо и Гил», «PROA», а также документы европейского проекта «Escola Nova 21».

Результаты исследования

Школа «Саградо Корасон» [1], расположенная в г. Таррангона, реализует образовательный проект, направленный на инновации в мультилингвизме, на расширенное изучение иностранных языков. Школа имеет более чем 200-летнюю историю, она была образована на основе детского дома, который существовал с XVII в. при одном монашеском ордене. До сих пор школа принадлежит церковному христианскому ордену.

В школе «Саградо Корасон» обучение проходит по следующим этапам: а) этап дошкольного образования (etapa d'educació infantil), состоит из двух циклов (primer cicle – ясли и segon cicle – детский сад); б) этап начального образования (etapa d'educació primària), состоит из трех циклов (cicle inicial (1–2 уровень), cicle mitjà (3–4 уровни) и cicle superior (5–6 уровни)); в) этап среднего образования (etapa d'educació secundària), включающий обязательное среднее образование (E.S.O.) (состоит из 4 курсов, ступеней) и бакалавриат (batxillerat) (состоит из двух курсов, ступеней).

В школе «Саградо Корасон» обучается 889 учеников, из них: 74 (в возрасте от 0 до 3 лет) – в яслях (Llar d'Infants); 152 (в возрасте от 3 до 6 лет) – в детском саду (Educació Infantil); 335 получают начальное образование (Educació Primària); 251 (в возрасте от 12 до 16 лет) получают обязательное среднее образование (Educació Secundària Obligatòria или ESO); 77 (в возрасте от 16 до 18 лет) учатся на бакалавриате (Batxillerat) или в средней школе.

В школе «Саградо Корасон» преподают 63 учителя. Администрация и обслуживающий персонал школы состоит из 7 чел.

Основная цель педагогической линии школы «Саградо Корасон» – это максимальное развитие способностей и творческого потенциала учащихся. Школа реализует следующие педагогические проекты:

а) многоязычные инновации (innovació plurilingüe) – проект направлен на развитие лингвистических компетенций с помощью таких форм работы, как использование местных средств общения, работа в малых группах, опыт погружения, поездки, междисциплинарные программы и международные программы. Конечная цель проекта состоит в том, чтобы гарантировать всем ученикам возможность жить в глобальном мире. В качестве языка преподавания и обучения во внутренней и внешней деятельности школьного сообщества используется каталонский язык. Обучение идет и на испанском языке. Английский язык обязательно изучается с 3-х лет до бакалавриата. Французский и немецкий языки являются факультативными предметами. Французский изучается с 5-го уровня начальной школы до ESO и бакалавриата, а немецкий язык – со 2-го курса ESO и бакалавриата;

б) школа 2.0 (escola 2.0) – проект направлен на обеспечение цифровой компетентности, интеграцию учебных программ, цифровую интеграцию и методологические инновации. В школе используется многоплатформенное образовательное программное обеспечение Snappet, которое адаптируется к потребностям учащихся в соответствии с их индивидуальными способностями;

в) робототехника (robòtica) – используется как междисциплинарный инструмент обучения;

г) зеленая школа (escola verda) – проект направлен на сохранение природы и окружающей среды, воспитание уважения к ним;

е) потребление фруктов (consum de fruita) – проект направлен на здоровое питание, в школе установлено, что среда – это день фруктов;

е) детский совет Таррагоны (consell d'infants de tarragona) – проект позволяет ученикам в возрасте от 10 до 12 лет реализовывать свои гражданские права, например, принимать решения, размышлять, обсуждать ... и поднимать на заседаниях свои предложения для того, чтобы помочь улучшить аспекты города, которые они считают необходимыми;

г) безопасность и мобильность (seguretat i mobilitat) – проект направлен на обучение и воспитание в сфере безопасности граждан;

з) здоровье и школа (salut i escola) – проект направлен на развитие компетенций здорового поведения.

Образовательное сообщество школы «Саградо Корасон» преследует цель улучшения качества образования (личного и академического) и концентрирует внимание на приверженности и готовности служить людям и обществу.

По результатам селективидада в 2018 г. (прим. Selectividad или PAU – тест доступа для поступления в университет) школа «Саградо Корасон» заняла 27 место (первая квартиль) в рейтинге всех частных и государственных школ в Каталонии.

Школа «Кармелитас» (Carmelites, Col·legi Mare de Déu del Carme) [2] имеет более столетнюю историю, в настоящее время школа участвует в инновационном образовательном проекте «Школа 21 века, школа будущего». Проект направлен на разработку и внедрение инновационных образовательных программ в систему образования Каталонии – как ответ на появление и необходимость развития новых компетенций у учеников.

В школе «Кармелитас» обучение проходит по следующим этапам:

1) дошкольное образование в детском саду (jardín de infancia),

2) дошкольное и начальное образование (infantil y primaria),

3) среднее образование обязательное (ESO),

4) последующее обязательное образование (post-obligatorios), включающее:

– бакалавриат (bachillerato);

– двойной бакалавриат (позволяет получить две степени одновременно: национальный бакалавриат (Batxillerat nacional) и диплом средней школы (High School Diploma) или американский бакалавриат (Batxillerat nord-americà));

– CFGM (cicles formatius de grau mitjà) – профессиональное образование среднего уровня. Школа реализует программы профессиональной квалификации (Programes de Qualificació Professional);

– CAS (подготовительные курсы получения образования более высокого уровня).

В школе «Кармелитас» обучается около 1200 учеников. Здесь реализуются следующие проекты: а) радио (radio), б) робототехнику (robòtica), в) чтение (lectura), г) ментальную математику (càlcul mental), д) охрана окружающей среды (medi ambient), е) забота о планете (hort d'en matheu), ж) здоровые завтраки (esmorzars saludables), з) помощники в общении (auxiliars conversa), проект связанный с иностранными языками.

Школа «Кармелитас» вошла в число 30 образовательных центров Каталонии, которые реализуют программу «Новая школа 21» (Escola Nova 21). Программа инициирована Центром ЮНЕСКО в Каталонии, ее целью является превращение каталонской системы образования в модель, ориентированную на осмысленное обучение и развитии компетенций для 21 века. При этом руководством школы «Кармелитас» в качестве приоритетных установлены следующие направления:

– поддержание христианской идентичности на основе свободы, взаимной ответственности и критического смысла в развитии образовательной деятельности школы;

– развитие всестороннего образования, позволяющего ученикам обучаться в школе и демонстрировать христианскую концепцию и харизму терезийских миссионеров-кармелитов;

– обеспечение широкого спектра обучения во всех областях, признание школы в качестве лидера в системе образования Каталонии.

Школа «Колласо и Гил» (Escola Collaso i Gil), расположенная в Барселоне [3], основана в 1935 г. Она отличается акцентированием на мультикультуру, интеграцию приезжих в каталонское общество, при этом соблюдая уважение к иным культурам и обычаям (вплоть до пожелания к особому питанию). Школа является государственной, она расположена в арабском районе, ученики школы практически на 100 % не испанцы, а выходцы из Пакистана, Марокко, Индии, Китая и т. д., учителя – каталонцы. Каталонский язык является основным языком обучения в школе.

В школе «Колласо и Гил» обучение проходит по следующим этапам:

– дошкольное образование (educació infantil), в возрасте от 3 до 6 лет;

– начальное образование, включающее циклы inicial, mitjà и superior для детей в возрасте от 6 до 12 лет.

Выпускники школы могут получить в дальнейшем обязательное среднее образование (ESO) в институте Mila i Fontanals и институте Consell de Cent, с которыми связана школа.

В школе «Колласо и Гил» преподают 64 учителя. Администрация и обслуживающий персонал школы состоит из 9 чел. Здесь реализуются следующие образовательные проекты:

а) путешествие идентичности (trets d'identitat). Школа принимает особенности идентичности за собственные; школа уважает все народы и различные способы мышления; школа учитывает индивидуальные различия и обязуется содействовать интеграции детей с трудностями; школа предлагает равное образование для мальчиков и девочек, разработанное в рамках совместного обучения;

б) проект «Микропространство детям» («Els microespais a infantil») направлен на развитие способностей свободно играть, учиться, общаться, открывать новое, проявлять инициативу, учиться сосуществовать и т. п. Учителя развивают в учениках способность к самостоятельности на основе принципа «нет обучения без удовольствия»;

в) проект 2.0 (EDUCAT 2.0) реализуется с 2010 г. и направлен на использование цифровых инструментов в обучении для развития, в конечном счете, компетенций для XXI в.;

г) «Создаем и программируем: робототехника и скрэтч» (Creem i programen: robòtica i Scratch). Проект направлен на использование учителями во всех школьных мероприятиях таксономии Б. Блума. Учащиеся проектируют, строят, планируют, производят, думают и разрабатывают вместе с BeeBot, Scratchjr, Scratch и роботами (Lego WeDo). Кроме того, данный образовательный проект использует такую инновацию, как «перевернутая классная комната» или Flipped Classroom. Необходимо отметить, что проект обратного класса или перевернутая классная комната является моделью обучения, типичной для цифровой эпохи;

д) проект GEP (grup d'experimentació pel plurilingüisme – экспериментальная группа по многоязычию) направлен на расширение использования английского языка и языкового разнообразия в целом.

Необходимо отметить, что обучение в школе «Колласо и Гил» строится в том числе с использованием технологий Moodle (https://agora.xtec.cat/ceip-collaso/moodle/). Ежегодно школа «Колласо и Гил» выпускает собственный цифровой журнал (https://agora.xtec.cat/ceip-collaso/multimedia/revista/).

Школа «Про» (Escola Proa) расположена также в Барселоне [4], она была основана в 1966 г. семьями конкретного района, поэтому семейная концепция сохраняется до сих пор. Родители активно привлекаются к жизни школы от разработки концепций обучения до участия в различных мероприятиях. Школа работает на смешанном финансировании (часть расходов идет от государства, часть – от родителей).

В школе «Про» обучение проходит по следующим этапам: 1) дошкольное образование в возрасте от 3-х до 5-ти лет (segon cicle); 2) начальное образование (Ensenyament Primari) для учащихся от 6 до 12 лет (включает 3 цикла: inicial, mitjà и superior) и среднее образование (Ensenyament Secundari) для учащихся от 12 до 16 лет; 3) пост обязательное образование (Batxillerats) для учащихся старше 16 лет включает такие направления, как искусство, наука и техника, гуманитарные и социальные науки, исследовательскую работу.

В школе «Про» обучается около 900 учеников.

Школа «Про», как и школа «Кармелитас», реализует программу «Новая школа 21» (Escola Nova 21). Цель школы состоит в том, чтобы развивать жизненные компетенции, объединяя четыре столпа обучения, предложенные Юнеско: *учиться знать, учиться делать, учиться быть, учиться жить вместе.* Эти навыки предназначены для жизни и составляют основу обучения в течение всей жизни [5].

Обсуждение и заключения

Результаты исследования позволяют констатировать, что обучение в школах Каталонии, участвующих в проекте EN21, строится на следующих принципах:

– ученики являются центром обучения;

– процесс обучения носит социальный характер;

– неотъемлемой частью обучения являются эмоции и мотивация;

– в процессе обучения должны быть приняты во внимание индивидуальные различия учащихся и их предыдущие знания;

– ключом к обучению являются усилия и желания учеников;

– непрерывная оценка поощряет обучение;

– обучение основано на построении горизонтальных связей.

Оцениваемое обучение не ограничивается когнитивным развитием, оно включает физическое, социальное и эмоциональное развитие. Школа должна быть независимой и открытой, способной к саморефлексии, инновациям и обновлению. Представленные в исследовании школы преследуют в качестве образовательной цели развитие компетенций для жизни. Любой ребенок независимо от его индивидуальных особенностей и условий жизни должен иметь возможность получить опыт обучения, который в дальнейшем позволит ему реализовать собственные проекты в жизни для того, чтобы стать благополучным.

Список использованных источников

1. Официальный сайт школы «Саградо Корасон». URL: http://www.sagratcor.cat (дата обращения: 20.01.2019).

2. Официальный сайт школы «Кармелитас». URL: www.carmelites.cat/es (дата обращения: 22.01.2019).

3. Официальный сайт школы «Колласо и Гил». URL: https://agora.xtec.cat/ceip-collaso (дата обращения: 24.01.2019).

4. Официальный сайт школы «PROA». URL: www.escola-proa.cat (дата обращения: 26.01.2019).

5. *Шукшина Ю. А., Сульдина О. В.* Образование XXI века: ключевые компетенции и новая грамотность // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 1. С. 90–94.

6. Escola Nova 21. URL: https://www.escolanova21.cat (дата обращения: 10.01.2019).

Поступила 22.03.2019;
принята 25.03.2019.

Об авторе:

Шукшина Юлия Андреевна, доцент кафедры менеджмента и экономики образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат экономических наук, доцент, магистр педагогики, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9405-782X, shukshina144@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. The official website of the school “Sagrado Corazon”. Available at: http://www.sagratcor.cat (accessed 20.01.2019).

2. The official website of the school “Carmelites”. Available at: www.carmelites.cat/es (accessed 22.01.2019).

3. The official site of the school “Collaso and Gil.” Available at: https://agora.xtec.cat/ceip-collaso (accessed 24.01.2019).

4. The official website of the school “PROA”. Available at: www.escola-proa.cat (accessed 26.01.2019).

5. Shukshina Yu.A., Suldina O.V. Education of the XXI century: core competencies and new literacy. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 10 (1): 90–94. (In Russ.)

6. Escola Nova 21. Available at: https://www.escolanova21.cat (accessed 10.01.2019).

Submitted 22.03.2019;
revised 25.03.2019.

About the author:

Yulia A. Shukshina, Associate Professor, Department of management and economics of education, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Economics), Master of Pedagogy, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9405-782X, shukshina144@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 37.016: 94(045)

Организация работы с документами на уроках истории (на примере изучения темы «Великая Отечественная война»)

И. А. Фирсова*, М. Г. Якунчева, В. В. Бегеева, К. Р. Максутова
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**firina_06@mail.ru*

Введение: в статье на основе педагогического анализа учебников по истории предлагаются методические рекомендации по организации работы с историческими документами при изучении темы «Великая Отечественная война» в курсе «История России» (10 класс) в общеобразовательной организации.

Материалы и методы: исследование проводилось на основе анализа научно-методической литературы, педагогических возможностей учебника «История России» (10 класс) по проблеме организации работы с историческими документами на уроках истории. На примере изучения темы «Великая Отечественная война» продемонстрированы методические приемы работы с документами.

Результаты исследования: предложены и подробно описаны методические пути организации работы обучающихся с историческими документами на примере темы «Великая Отечественная война».

Обсуждение и заключение: включение в содержание урока различных приемов работы с историческими документами (фрагменты документов, мемуары, фронтовые письма и др.) позволит школьникам понять действительную глубину усвоения материала. Организация работы с документами должна основываться на системно-деятельностном подходе. Целесообразным является многоуровневый анализ документов, организованный как в процессе самостоятельной, так и групповой работы школьников в содержании их урочной (а также и внеурочной) деятельности.

Ключевые слова: общее историческое образование, курс «История России», Великая Отечественная война, Сталинградская битва, исторические документы.

Organization of the work with documents in the lessons of history (on the example of studying the theme «The Great Patriotic war»)

I. A. Firsova*, M. G. Yakuncheva, V. V. Begeyeva, K. R. Maksutova
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
**firina_06@mail.ru*

Introduction: the article offers recommendations for the organization of work with historical documents in the study of the theme «Great Patriotic war» in the course «History of Russia» (grade 10) in schools on the basis of pedagogical analysis of textbooks on history.
Materials and Methods: the study was based on the analysis of scientific and methodological literature, pedagogical capabilities of a textbook on the history of Russia on the problem of organizing work with historical documents in history lessons. Using of the example of studying the theme "The Great Patriotic War", methodological techniques for working with documents were demonstrated.
Results: the methodological ways of organizing the work of students with historical documents on the example of the theme "Great Patriotic War" were proposed and described in detail.
Discussion and Conclusion: the inclusion in the content of the lesson of various methods of working with historical documents (fragments of documents, memoirs, letters from fronts, etc.) will allow students to understand the actual depth of learning. The organization of the work of students should be based on the system-activity approach. It is advisable to have a multi-level analysis of documents, organized both in the process of independent and group work of schoolchildren in the content of their homework (as well as extracurricular activities).

Key words: general historical education, course «History of Russia», the Great Patriotic war, the battle of Stalingrad, historical documents.

Введение

Урок истории в современной общеобразовательной организации сложно представить без работы с разноплановыми источниками исторического знания. В методике обучения истории источники принято называть документами.

В разделе «Предметные результаты изучения предметной области "История"» ФГОС ООО актуализировано развитие умений искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, способностей определять и аргументировать свое отношение к ней; ФГОС СОО отмечено владение навыками проектной деятельности и исторической реконструкции с привлечением различных источников[1]. Методически грамотно организованная работа с документами позволяет педагогу рационально использовать время, отведенное для изучения определенной темы, так как является одним из продуктивных способов обучения истории. Педагогическое воздействие исторических документов определяется не только их содержанием, но и стилем, эмоциональностью изложения. Источники значительно расширяют круг информации, осваиваемой обучающимися, служат основой для развития их познавательной активности.

Тема «Великая Отечественная война 1941–1945 гг.» имеет большое значение в решении задач гражданского и патриотического воспитания школьников в содержании курса «История России». Для решения поставленных задач огромную роль играют не только требования ФГОС ООО, ФГОС СОО, педагогические аспекты развития профессиональных качеств педагога, но и предметно-теоретическое содержание курса истории.

Обзор литературы

Педагогическая проблема использования источников на уроках истории начала разрабатываться в XIX в. В 60-е гг. XIX в. профессор М. М. Стасюлевич противопоставлял реальный метод изучения прошлого на основании исторических документов догматическому способу обучения истории по учебнику. В начале XX в. идеи М. М. Стасюлевича развили Н. А Рожков, С. Ф. Фарфоровский, пропагандируя лабораторный метод обучения истории.

В советский период развития методической науки была разработана и успешно реализована на практике традиционная модель работы с источниками на уроках (Л. Н. Боголюбов, А. А. Вагин, С. А. Ежова, А. Т. Кинкулькин, А. Г. Колосков). Исторический источник рассматривался ими как вспомогательное средство к основному содержанию учебной литературы. Однако уже в 60–80-е гг. XX в. в контексте актуализации проблемы активизации познавательной деятельности школьников началась разра-

[1] Федеральные государственные стандарты основного общего образования, Федеральные государственные стандарты среднего (полного) общего образования. URL: http://www.standart.edu.ru (дата обращения: 27.04.2019).

ботка новых приемов работы с источниками (Н. Г. Дайри, Ф. П. Коровкин, И. Я. Лернер).

На современном этапе система работы с историческими источниками обоснована в работах Е. Е. Вяземского, О. Ю. Стреловой [1], О. М. Хлытиной [2] и др.

В условиях реализации требований ФГОС проблема организации работы с документами на уроке истории не теряет своей актуальности.

Материалы и методы

Данное исследование проводилось поэтапно. На первом этапе был проведен педагогический анализ текстового и внетекстового компонентов темы «Великая Отечественная война» учебника О. В. Волобуева «История России: начало XX – начало XXI в.» (10 класс)[2]. Учебник подготовлен в соответствии с требованиями ФГОС СОО и «Концепции нового УМК по Отечественной истории», частью которого является «Историко-культурный стандарт» (ИКС). Данный учебник входит в действующий Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию при реализации программ общего образования[3]. Нами также была проанализирована степень изученности проблемы в научно-методической литературе. На втором этапе исследования были представлены приемы работы с документами на уроках истории на примере параграфа «Коренной перелом» темы «Сталинградская битва».

Результаты исследования

В условиях перехода с концентрической модели обучения на линейную тема «Великая Отечественная война» изучается в курсе «История России» в 10 классе общеобразовательной организации.

В учебнике О. В. Волубуева в соответствии с рекомендациями ИКС большое внимание уделено изучению истории Великой Отечественной войны: из 41 параграфа, освещающих историю XX–XXI вв., 6 посвящены Великой Отечественной войне: «Трагическое начало», «Коренной перелом», «Человек и война: по обе стороны фронта», «1944-й: год изгнания врага», «Год победы: капитуляция Германии и Японии». Содержательная сторона изложения материала включает рассказ о начале войны до коренного перелома, включение темы «Человек на войне», описание второго и третьего периодов войны[4].

В ходе исследования нами были проанализированы текстовый и внетекстовый компоненты главы учебника «Великая. Отечественная. Священная». В содержании дополнительного текстового компонента анализируемой главы включены различные документы: законодательные и нормативно-правовые акты, статистические данные, материалы периодической печати, источники личного происхождения. Например, в параграф «Коренной перелом» включены фрагменты приказов Народного комиссара обороны СССР от 28 июля 1942 г. № 227, известного как «Ни шагу назад!», и Верховного главнокомандующего от 5 августа 1943 г. № 2. В пункте «Блокадный Ленинград» содержатся отрывки стихов Веры Инбер, Юрия Воронова, записи дневника Тани Савичевой[5].

Ограниченность документов в содержании анализируемого параграфа, а также вопросов и заданий к ним ставит перед учителем задачу привлечения дополнительных источников по изучаемой теме и подбора приемов работы.

Одним из самых распространенных и эффективных приемов работы с документами является анализ источника. В методической науке используется комплекс вопросов и заданий для многоуровневого анализа исторического источника, разработанный О. Ю. Стреловой и включающий:

1. «Паспортизацию», или атрибуцию, источника: вопросы на историческое «наблюдение»: Кто? Что? Где? Когда? При каких обстоятельствах? и т. п.

2. Историко-логический анализ содержания источника: вопросы, касающиеся содержания источника, информации, лежащей «на поверхности».

3. Аксиологический анализ письменного источника: реконструкция и анализ ценностных установок, норм и традиций народов, относящихся к разным культурам, исторических деятелей и самого автора.

4. Критический анализ письменного источника: определение его субъективности, достоверности, степени надежности и т. п.

5. Праксеологический анализ источника: вопросы, касающиеся значимости, смысла и целей использования данного источника в образовательном процессе [3].

С целью организации работы с документами по теме «Сталинградская битва» предлагаем изучить фрагмент документа из воспоминаний маршала Н. И. Крылова:

---

[2] *Волобуев О. В., Карпачев С. П., Романов П. Н.* История России: начало XX – начало XXI в. 10 кл. : учебник. М. : Дрофа, 2016. 367 с.

[3] Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию при реализации программ общего образования. URL: http://fpu.edu.ru/fpu/1381 (дата обращения: 06.05.2019 г).

[4] *Волобуев О. В., Карпачев С. П., Романов П. Н.* История России: начало XX – начало XXI в. 10 кл. : учебник. М. : Дрофа, 2016. С. 152–203.

[5] *Волобуев О. В., Карпачев С. П., Романов П. Н.* История России: начало XX – начало XXI в. 10 кл. : учебник. М. : Дрофа, 2016. С. 161–171.

Мне не перечислить всех подвигов, совершенных в те дни на подступах к сталинградским окраинам.

Дело происходило в 42-й стрелковой бригаде полковника М. С. Батракова, которая продолжала прикрывать подходы к Мамаеву кургану. Держалась бригада стойко, но, ослабленная значительными потерями, все-таки была потеснена противником. В руках немцев оказалась высота, дававшая им на этом участке ощутимые преимущества.

Вернуть высоту было трудно. Если у бригады и существовала такая возможность, то лишь до тех пор, пока враг не успел закрепиться на высоте. Батраков верил в такую возможность и не упустил ее. Расчетливо выбрав время для ночной контратаки, он ввел в бой свой последний резерв – неполный 4-й батальон под командованием старшего лейтенанта Федора Жукова. Батальон состоял из моряков-североморцев, которыми пополнили бригаду на пути в Сталинград, а комбат был кадровым армейцем.

Дерзкая контратака удалась, высоту батальон отбил. Это само по себе являлось подвигом – моряки отбросили противника, имевшего значительный численный перевес. Но главное было впереди.

Обстановка сложилась так, что удерживать позиции на высоте, отбитые в ночь на 7 сентября, пришлось одной роте, отрезанной от своей бригады. А в роте оставалось семнадцать человек: шестнадцать краснофлотцев и старшин и политрук Алексей Золотников. Восемнадцатым был находившийся с ними комбат. И такую вот горсточку советских бойцов гитлеровцы не могли одолеть, сбить с их рубежа уже третий день. На высоту пикировали и ходили над ней каруселью бомбардировщики, ее интенсивно обстреливала артиллерия. Но когда после этого фашистская пехота и танки начинали очередную атаку, наши воины вновь встречали их огнем ПТР и пулеметов, бутылками с горючей жидкостью, гранатами…

Долго не удавалось доставить защитникам высоты боеприпасы, еду, воду. Оставалось уже мало надежды на то, что там кто-то уцелеет. Лишь позже стало известно, как хорошо расставил комбат своих людей, как продуманно укрывались они при бомбежках и огневых налетах, как собирали и использовали оружие истребленных ими фашистов и как снова и снова выходили победителями из неравных схваток с наседавшим врагом, с ползущими по отлогому склону танками)[6].

1. Задание на атрибуцию документа: Кто является автором текста? (ответ на этот вопрос обучающиеся смогут дать после дополнительного поиска информации – в других источниках, с помощью Интернета и т. п.); *С какими событиями связано появление документа?*

2. Историко-логический анализ содержания документа: *Кто командовал 42-й стрелковой бригадой? Какую высоту прикрывала бригада? Какая задача стояла перед батальоном под командованием старшего лейтенанта Федора Жукова? Сколько бойцов удерживали позиции на высоте?*

3. Аксиологический анализ документа: *Из каких источников мог узнать Н. И. Крылов о данных фактах? Как автор относится к этому событию? Как данный документ характеризует комбата и бойцов?*

4. Критический анализ документа: *На основе документа раскройте значение Сталинградской битвы в ходе Великой Отечественной войны.*

5. Праксеологический анализ документа: *С какой целью был создан этот документ? Как представленный документ помог вам узнать больше об истории Великой Отечественной войны?*

Представленный анализ документа может явиться основой для написания проектных и учебно-исследовательских работ обучающихся на уроке истории и во внеурочное время. С этой целью учитель предлагает обучающимся поработать в группах и сформулировать предположение о том, что способствовало победе Красной армии под Сталинградом.

Первая группа анализирует статью «Операция «Уран»: как это было» Г. Даллакяна – писателя, журналиста, ветерана Сталинградской битвы:

«Немцы совершили грубейшую ошибку, доверив фланги союзникам»… Жуков давно подметил, что фланги немецкого фронта ослаблены. Это было грубейшей ошибкой, что среди солдат флангов мало было немцев, которые бы поддерживали боевой дух. Центр составляла 6-я полевая немецкая армия – важные позиции фашисты не доверяли сателлитам. А вот для укрепления левого фланга на севере Гитлер взял из резерва 8-ю итальянскую армию и румынскую третью, южные же позиции закрывала 4-я румынская армия… План операции, получившей в дальнейшем кодовое название «Уран», был детально разработан и засекречен… С 19 ноября с севера от Серафимовича и Клетской наши начали наступление. Им противостояли итальянцы, румыны, венгры. Жуков – гениальный человек, он предвидел, что это слабый фланг, что немецкие союзники не устоят перед солдатами Красной армии. И действительно, итальянцы и румыны не слушались немцев и большими пар-

[6] *Крылов Н. И.* Сталинградский рубеж. М. : Воениздат, 1979. С. 90–91.

тиями сдавались в плен. С юга наступление начали на следующий день, 20 ноября, 51-я, 57-я и 64-я армии двинулись на противника. Жуков специально спланировал наступления в разные дни. Он сделал так для того, чтобы советские войска сошлись в одной точке в одно время, так как расстояние, которое должны были преодолеть войска от Серафимовича и Клетской до станции Советской, было больше, чем на юге. Немцы никак не могли взять в толк, почему русские наступают с севера. Только 21 числа, когда наши заметно продвинулись вперед, Паулюс понял, что их хотят окружить. Но заветное время было уже потеряно»[7].

Вторая группа школьников изучает подборку документов «Из писем немецких солдат»:

Ноябрь 1942 года: «Мы надеялись, что до Рождества вернемся в Германию, что Сталинград в наших руках. Какое великое заблуждение! Сталинград – это ад! Этот город превратил нас в толпу бесчувственных мертвецов.… Каждый день атакуем. Но даже если утром мы продвигаемся на двадцать метров, вечером нас отбрасывают назад… Русские не похожи на людей, они сделаны из железа, они не знают усталости, не ведают страха. Матросы, на лютом морозе, идут в атаку в тельняшках. Физически и духовно один русский солдат сильнее целого нашего отделения» (Солдат Вермахта Эрих Отт).

Во время атаки мы наткнулись на легкий русский танк Т-26, мы тут же его щелкнули прямо из 37-миллиметровки. Когда мы стали приближаться, из люка башни высунулся по пояс русский и открыл по нам стрельбу из пистолета. Вскоре выяснилось, что он был без ног, их ему оторвало, когда танк был подбит. И, невзирая на это, он палил по нам из пистолета!» (Артиллерист противотанкового орудия Вермахта).

«Последние несколько недель характеризуются самым серьезным кризисом, какого мы еще не испытывали в войне. Этот кризис, к сожалению, поразил ... всю Германию. Он символизируется одним словом – Сталинград» (Ульрих фон Хассель, дипломат, февраль 1943 г.)[8].

По итогам работы с представленными документами обучающиеся формулируют причины победы Советской армии под Сталинградом:

1. Героизм советских солдат в боях за Сталинград.

2. Накопленное к началу контрнаступления превосходство Красной армии практически по всем параметрам (военная сила, техника).

3. Грамотная стратегия проведения обороны города и контрнаступления.

В качестве домашнего задания можно предложить: подготовить сообщение, электронную презентацию о Сталинградской битве; разработать проект по теме «Герои Сталинградской битвы» на основе материалов сайтов, посвященных Великой Отечественной войне (банк данных «Мемориал», банк документов «Подвиг народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.», сайт «Память народа»).

Обсуждение и заключение

Использование документов на уроках истории позволяет сформировать у обучающихся прочные теоретические знания; проиллюстрировать изучаемые исторические события, явления и процессы; обеспечить доказательность теоретических положений, идей; научить самостоятельно делать выводы и обобщения; формировать оценочную деятельность.

Предложенный вариант организации работы с документами способствует решению таких важных задач обучения истории, как развитие умения воспринимать любое историческое исследование как интерпретацию, использовать исследовательский и проектный метод, организовать обучение в рамках деятельностного подхода и самое главное – реализовывать воспитательные цели урока.

Список использованных источников

1. *Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю.* Методические рекомендации учителю истории: основы профессионального мастерства : практ. пособие. М. : Владос, 2000. 160 с.

2. *Хлытина О. М.* Исторические источники в учебном историческом познании: традиции и инновации // Омский научный вестник. 2008. № 6 (74). С. 163–167.

3. *Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю.* Феномен фальсификации истории России и историческое образование школьников : метод пособие. М. : Русское слово, 2014. С. 119–120.

Поступила 13.05.2019;
принята к публикации 04.06.2019.

Об авторах:

Фирсова Ирина Александровна, 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, firina_06@mail.ru

Якунчева Марина Геннадьевна, доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»

[7] *Г. Даллакян.* Операция «Уран»: как это было. URL: http://stalingrad70.ru/node/950 (дата обращения: 06.05.2019 г.).

[8] От Москвы до Сталинграда. Документы и письма немецких солдат 1941–1943 гг. URL: https://forum.polismi.org (дата обращения: 06.05.2019 г.).

(430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д.11 А), кандидат исторических наук, yakuncheva@rambler.ru

Бегеева Валентина Владимировна, магистрант 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), firina_06@mail.ru

Максутова Карина Ринатовна, магистрант 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), firina_06@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Фирсова Ирина Александровна – научное руководство.

Якунчева Марина Геннадьевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; анализ полученных результатов.

Бегеева Валентина Владимировна – критический анализ и доработка текста.

Максутова Карина Ринатовна – подготовка начального варианта текста; компьютерные работы.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Vyazemsky E.E., Strelova O.Yu. Methodical recommendations to the teacher of history: Bases of professional skill. Practice benefit. Moscow, Vlados, 2000. 160 p. (In Russ.)

2. Khlitina O.M. Historical sources in teaching historical knowledge: tradition and innovation. *Omskij nauchnyj vestnik* = Omsk scientific Bulletin. 2008; 6 (74); 163–167. (In Russ.)

3. Vyazemsky E.E., Strelova O.Yu. Phenomenon of falsification of history of Russia and historical education of schoolchildren: method manual. Moscow, Russian word, 2014. P. 119–120 (In Russ.)

Submitted 13.05.2019;
revised 04.06.2019.

About the authors:

Irina A. Firsova, Associate Professor, Department of Russian and World History and methods of teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (History), firina_06@mail.ru

Marina G. Yakuncheva, 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), yakuncheva@rambler.ru

Valentina V. Begeyeva, Undergraduate, Department of Russian and World History and methods of teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), firina_06@mail.ru

Karina P. Maksutova, Undergraduate, Department of Russian and World History and methods of teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), firina_06@mail.ru

Contribution of the authors:

Irina A. Firsova – scientific guide.

Marina G. Yakuncheva – scientific guide; theoretical analysis of the literature on the problem of research; analysis of the results.

Valentina V. Begeeva – critical analysis and revision of the text.

Karina R. Maksutova – preparation of the initial version of the text; computer work.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 94(470.345)»15/18»(045)

Становление внешкольного образования земских организаций в Мордовском крае

Л. М. Ермакова
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
lider-ik@yandex.ru

Введение: в России 1860-х – начала XX столетия земства как избираемые институты регионального самоуправления сыграли огромную роль. Начало им положила земская реформа как одно из важнейших либеральных преобразований императора Александра II. В ее рамках началось создание уездных и губернских земских собраний и управ, состав которых избирался на бессословной основе. В компетенции земских собраний и управ были различные вопросы региональной инфраструктуры. Несмотря на относительно ограниченные территориальные рамки, земская реформа оказала большое влияние на культурную и хозяйственную жизнь страны. Земство сыграло огромную роль в просветительском движении поздней Российской империи, в частности в развитии внешкольного образования, в том числе на территории Мордовского края.
Материалы и методы: исследование опирается на дореволюционные периодические и статистические издания, содержащие богатый фактический материал по внешкольной деятельности земства на территории современной Республики Мордовия. Методологической основой для статьи является принцип историзма, позволяющий анализировать тот или иной исторический феномен в контексте его эпохи и в то же время в его диалектическом развитии «во времени и пространстве».
Результаты исследования: одной из важных стратегических задач земства было всеобщее обучение населения страны. В 1880-х гг. этот вопрос считался невыполнимым, а его реализация не находила поддержки со стороны властей. Однако уже в 1890-е гг. данная задача стала успешно решаться многими земствами России, в том числе Пензенским, Симбирским, Тамбовским и Нижегородским губернскими земствами, на территории которых располагается современная Республика Мордовия. В конце XIX – начале XX столетия в провинции земствами стал реализовываться принцип всеобщности и общедоступности образования, врачебной помощи, библиотечного обслуживания. Важным, если не приоритетным, направлением в деятельности земств, связанным с вопросами внешкольного образования, явилось развитие книжных земских складов, а также института земских книгонош, книговозов, земского издательства народных книг и особенно создание сети сельских библиотек. Народные библиотеки, библиотеки-читальни призваны были предупреждать рецидив безграмотности и сделать книгу близкой и доступной крестьянам.
Обсуждение и заключения: народные библиотеки-читальни, создаваемые земством в Поволжье, в том числе на территории Мордовии, были ограничены в выборе книг для чтения, что сужало круг читательских возможностей населения. Следует отметить, что абсолютное большинство населения было неграмотным, поэтому народные чтения составляли важное звено в расширении его кругозора и повышении его нравственного и интеллектуального уровня. Таким образом, на основе анализа региональных материалов по деятельности земств на территории мордовского края можно сделать вывод о том, что внешкольное образование в форме организации работы библиотек стало одним из важных направлений их работы. Однако масштабы этой работы были серьезно ограничены, в первую очередь, различными бюрократическими препонами на пути ее реализации.

Ключевые слова: земство, внешкольное образование, просвещение, библиотеки, Российская империя, мордовский край.

Formation of out-of-school education of Zemstvo organizations in Mordovia

L. M. Ermakova
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
lider-ik@yandex.ru

Introduction: in Russia during the 1860s – the beginning of the XX century, zemstvos as elected institutions of regional self-government played a huge role. They were initiated by the Zemstvo reform as one of the most important liberal reforms of Emperor Alexander II. As part of the reform, the creation of county and provincial

Zemstvo assemblies and councils began, the composition of which was elected on a wordless basis. The competence of Zemsky assemblies and administrations was various issues of regional infrastructure. Despite the relatively limited territorial framework, Zemstvo reform had a great influence on the cultural and economic life of the country. Zemstvo played a huge role in the educational movement of the late Russian Empire, in particular, in the development of out-of-school education, including in the territory of the Mordovian region.
Materials and Methods: the study is based on pre-revolutionary periodical and statistical publications (which will be quoted in this article below), containing a wealth of factual material on the extracurricular activities of the zemstvo in the territory of the modern Republic of Mordovia. The methodological basis for the article was the principle of historicism, which allows analyzing a particular historical phenomenon in the context of its epoch and at the same time in its dialectical development "in time and space".
Results: one of the important, strategic tasks of the zemstvo was the general education of the country's population. In the 1880s this question was considered impracticable, and its implementation did not find support from the authorities. However, already in the 1890s this task was successfully solved by many zemstvos of Russia, including the Penza, Simbirsk, Tambov and Nizhny Novgorod provincial zemstvos, in which territory the modern Republic of Mordovia is located. At the end of the XIX and the beginning of the XX century, the principle of universality and general accessibility of education, medical aid and library services began to be realized in the provinces by zemstvos. An important, if not a priority, direction in the activities of zemstvos related to questions of out-of-school education was the development of book storehouses, as well as the institute of zemstvo bookguns, bookstores, zemstvo publishing house of folk books, and especially the creation of a network of rural libraries. Folk libraries, reading rooms were designed to prevent the recurrence of illiteracy and make the book as close and accessible to the peasants.
Discussion and Conclusions: folk reading libraries created by the Zemstvo in the Volga region, including in the territory of Mordovia, were limited in the choice of books for reading, which narrowed the circle of reading possibilities of the population. It should be noted that the absolute majority of the population was illiterate, so the popular readings were an important link in expanding their horizons and raising their moral and intellectual level. Thus, based on the analysis of regional materials on the activities of zemstvos in the territory of the Mordovian region, it can be concluded that out-of-school education in the form of organizing the work of libraries has become one of the important areas of their work. However, the scope of this work was seriously limited, first of all, by various bureaucratic obstacles to its implementation.

Key words: zemstvo, out-of-school education, enlightenment, libraries, Russian Empire, Mordovia.

Введение

В России 1860-х – начала XX столетия земства как избираемые институты регионального самоуправления сыграли огромную роль. Начало им положила земская реформа как одно из важнейших либеральных преобразований императора Александра II.

1 января 1864 г. было принято Положение о губернских и уездных земских учреждениях. В его основу были положены проекты, которые разрабатывались с 1859 г. комиссией при Министерстве внутренних дел. В рамках реформы началось создание уездных и губернских земских собраний и управ, состав которых избирался на бессословной основе. Одна курия избирателей представляла помещиков, вторая – крестьян, третья – горожан. Земские собрания назначали земские управы (уездные, губернские), в состав каждой из которых входили шесть человек. Как правило, данные собрания собирались раз в год, но в случае какой-либо необходимости их могли созывать чаще. Работа управ носила постоянный характер и сводилась в основном к выполнению решений и распоряжений земских собраний. В компетенции земских собраний и управ были различные вопросы региональной инфраструктуры (содержание дорог, школ, больниц и медицинских пунктов, развитие местной торговли и промышленности и т. д.).

Земская реформа проходила преимущественно в губерниях Европейской части России. Вне охвата данной реформы остались многие «окраинные» регионы империи. Например, на территории Сибири земство было введено только в 1917 г. по инициативе Временного правительства, вскоре став бессмысленным и формальным в условиях начавшейся Гражданской войны. Несмотря на относительно ограниченные территориальные рамки, земская реформа оказала большое влияние на культурную и хозяйственную жизнь страны. Работа земств контролировалась на местах губернаторами, а на общеимперском уровне – Министерством внутренних дел. Губернатор осуществлял надзор над тем, как земства решают и реализуют его административно-хозяйственные и культурно-просветительские задачи. В период контрреформ 90-х гг. XIX в. в земствах было значительно расширено представительство дворян. Тем не менее их социальной основой всегда оставалась, в пер-

вую очередь, интеллигенция, в том числе – интеллигенция разночинная и зачастую оппозиционно настроенная. Земство сыграло огромную роль в просветительском движении поздней Российской империи, в частности в развитии внешкольного образования, в том числе на территории мордовского края.

Обзор литературы

Статья опирается на историографию указанной темы, в которой особое место занимают труды В. Л. Житаева [1–2] – ученого и краеведа, оказавшего автору данной статьи огромную и неоценимую помощь в сборе материалов исследования.

Первые работы по данной проблеме появились в 1890-е гг. и особенно в первом десятилетии XX в. В частности, проблемы народного внешкольного образования в Российской империи анализировали такие дореволюционные авторы, как В. П. Вахтеров, Г. А. Фальборк, В. И. Чарнолусский, Д. И. Шаховский. После упразднения земств в 1920–1930-е гг. советские историки излагали лишь отдельные аспекты их хозяйственно-культурной деятельности, одновременно наметилась тенденция отрицания прогрессивной роли земских учреждений, поскольку данные работы были идеологизированы. В 1970-е гг. вышли труды В. Р. Лейкиной-Свирской, А. В. Ушаковой, Н. М. Пирумовой, в которых анализируются идейно-политические взгляды земской интеллигенции, ее участие в общественно-политическом движении, в культурно-просветительской деятельности. Во второй половине 1980-х – 1990-е гг. в отечественной историографии появились работы В. И. Никулина, Н. Г. Королевой, Г. А. Герасименко, Ф. А. Абрамова и упомянутого выше В. Л. Житаева, которые более объективно и глубоко анализировали отдельные аспекты культурно-просветительской деятельности земств.

Материалы и методы

Исследование опирается на дореволюционные периодические и статистические издания (которые будут процитированы в данной статье ниже), содержащие богатый фактический материал по внешкольной деятельности земства на территории современной Республики Мордовия. Методологической основой для статьи стал принцип историзма, позволяющий анализировать тот или иной исторический феномен в контексте его эпохи и в то же время в его диалектическом развитии «во времени и пространстве».

Результаты исследования

Одной из важных стратегических задач земства было всеобщее обучение населения страны. В 1880-х гг. этот вопрос считался невыполнимым, а его реализация не находила поддержки со стороны властей. Однако уже в 1890-е гг. данная задача стала успешно решаться многими земствами России, в том числе Пензенским, Симбирским, Тамбовским и Нижегородским губернскими земствами, на территории которых располагается современная Республика Мордовия. В конце XIX – начале XX столетия в провинции, на местах, земствами стал реализовываться принцип всеобщности и общедоступности образования, врачебной помощи, библиотечного обслуживания. Так, первоначальные шаги во внешкольном образовании в Нижегородской губернии были сделаны еще в 1866 г., когда при губернской земской городской общественной библиотеке было учреждено комиссионерство для выписки книг и учебных пособий. В 1872 г. и 1873 г. было начато создание центрального книжного склада с продажей книг при уездных управах. Губернское собрание 1872 г. отмечало полезность начатого дела и в своем постановлении отмечало, что «не имея книг для чтения, кроме лубочных изданий вроде сказки о Бове Королевиче, Франциле Венециане и т. п., продаваемых офенями очень дорого, ученики народных училищ через несколько лет по выходе из школ разучиваются читать»[1].

Попытки расширения внешкольного образования были предприняты земством и в Пензенской губернии. Так, в 1871 г. для всестороннего обсуждения вопросов относительно лучшего устройства дела народного образования, требующего обсуждения и разрешения, Пензенским губернским земским собранием было образована комиссия по изучению этого вопроса. Именно данная комиссия после глубокого изучения состояния народного образования в уездах губернии и пришла к выводу об устройстве сельских библиотек. Ощутимая работа в этом направлении была проведена в Краснослободске, где в 1870 г. земством была открыта публичная читальня, на устройство которой было единовременно ассигновано 300 руб., а затем ежегодно вносило в смету по 100 руб. Пользование книгами в читальне было установлено бесплатное, а с желающих брать книги на дом взималась плата по 30 коп. в месяц или три рубля в год. В отчете за 1888 г. указывалось, что годовых подписчиков у читальни было 15, полугодовых – 23 и месячных – 25. Всех книг в читальне к тому времени стало 500 названий в 1507 томах. С 1888 г. земское собрание приступило к устройству библиотек при сельских школах, ежегодно на приобретение книг для училища выделялось 50 руб. [3].

Необходимо отметить, что еще до появления земств в ряде губерний делались попытки организовать воскресные школы, чтения, курсы как формы просвещения взрослого населе-

[1] 50 лет жизни Пензенского земства // Очерки развития земского хозяйства 1861–1914 г. Н. Новгород, 1914. С. 122.

ния. Однако широкого распространения они не получили: например, в начале 1860-х гг. в Пензенской губернии было открыто всего три воскресные школы – в Пензе, Краснослободске и Мокшане, которые в июне 1862 г. были ликвидированы [4]. Однако более широкое внедрение внешкольного образования среди крестьянства столкнулось с проблемой невостребованности грамотности у значительной массы сельского населения. Земский санитарный врач П. Кудрявцев по данному поводу отмечал следующее: «Крестьянин, благодаря своему невежеству, не пошел в своей главной массе дальше сохи, которой он работал тысячу лет назад. Главная причина этого, конечно, невежества народа, выражается в огромном проценте безграмотности, а для грамотных – в отсутствии общего развития и специальных, практических знаний»[2] [5]. В связи с этим важным, если не приоритетным, направлением в деятельности земств, связанным с вопросами внешкольного образования, явилось развитие книжных земских складов, а также института земских книгонош, книговозов, земского издательства народных книг и особенно создание сети сельских библиотек. Народные библиотеки, библиотеки-читальни призваны были предупреждать рецидив безграмотности и сделать книгу по возможности близкой и доступной крестьянам. В частности, пользование книгами в таких библиотеках, равно как и посещение народных чтений, воскресных школ и другие подобные мероприятия, были бесплатными. Кроме того, учреждалась должность осуществляющих надзор за бесплатными народными читальнями. Это мог быть один или несколько лиц, причем данная кандидатура согласовывались с губернатором, попечителем учебного округа и местным епархиальным архиереем.

Обсуждение и заключения

Народные библиотеки-читальни, создаваемые земством в Поволжье, в том числе на территории Мордовии, были ограничены в выборе книг для чтения, что сужало круг читательских возможностей населения.

Следует отметить, что абсолютное большинство населения было неграмотным, поэтому народные чтения составляли важное звено в расширении его кругозора и повышении его нравственного и интеллектуального уровня. По данным всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г., грамотность среди мужского населения в Пензенской губернии составляла 23,7 %, женского – 6,0 %, в Тамбовской губернии соответственно – 26,72 % и 6,99 %, а Симбирской губернии – 25,4 % и 7,0 %. Недостаточно высокая грамотность была и в уездах, вошедших впоследствии частично или полностью в состав Мордовии: Ардатовском – 12,8 %, Инсарском – 10,2 %, Краснослободском – 11,3 %, Саранском – 14,4 %, Темниковском – 13,3 %. Еще ниже грамотность была среди мордовского населения. В Ардатовском уезде она составляла 9,52 %, тогда как среди мужчин она равнялась 17,29 %, а среди женщин только 2,26 %. В Инсарском уезде общая грамотность мордвы составляла 5,96 %, тогда как среди мужчин данный показатель составлял 10,28 %, среди женщин – 1,73 %. В Краснослободском уезде грамотность среди мужчин составляла 6,7 %, женщин – 0,6 %. В Саранском уезде общая грамотность составляла 8,9 %, в том числе среди мужчин – 16,4 %, среди женщин – 1,7 %. В Темниковском уезде общая грамотность мордвы составляла 5,2 %, среди мужчин – 9,97 %, среди женщин менее одного процента (0,96 %)[3] [6]. В то же время внедрение внешкольного образования среди крестьянского населения шло медленно. Наибольшее развитие внешкольное образование получает к концу XIX – началу XX вв. Так, в Нижегородской губернии в Лукояновском уезде, куда входило немалое число поселений, отошедших впоследствии Мордовии, внешкольная просветительская работа стала вестись после 1895 г. Еще в 1891 г. инспектор народных училищ М. В. Овчинников внес предложение на губернском земском собрании о способах борьбы с рецидивами безграмотности. Обращаясь с этим вопросом к губернскому собранию, он отмечал, что новобранцы, являясь со свидетельствами об окончании школ, оказываются безграмотными. Однако губернское земство никаких мер тогда не приняло и только рекомендовало передать предложения М. В. Овчинникова уездным земствам, считая, что устройство повторительных школ, библиотек и других учреждений внешкольного образования является именно их функцией.

Важное место в деятельности земств занимал вопрос финансирования мероприятий внешкольного образования, которое осуществлялось за счет денежных пожертвований (пособий) не только земств, но и отдельных городов, частных обществ и благотворителей. Кроме того, выделялись средства волостными и сельскими сходами по приговору крестьян об обязательных ежегодных взносах; использовались штрафные деньги, взимаемые по решениям волостных судов; со сборов с торговых площадей; плата за дозволение открывать трактиры и питейные заведения. Использовались деньги, собираемые по подписке, добровольные взносы и пожертвования чи-

[2] *Кудрявцев П.* Народные библиотеки-читальни в селах и городах Симбирской губернии в 1900–1901 гг. Симбирск, 1904. С. 3.

[3] Первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 г. Центральный Статистический комитет МВД. М., 1904. С. 45, 80–83, 122–125, 134–137.

тателей, отчисления доходов от продажи книг в местных книжных складах, поступления от театральных постановок, платных вечеринок, публичных лекций и т. д.

На необходимость более широкого просветительского влияния на крестьянское население обратил внимание VIII съезд врачей Пензенской губернии (1898 г.), где рассматривались многие вопросы их деятельности, в том числе по распространению гигиенических сведений в народе, устройство уездных врачебных библиотек, книжных складов, раздача популярных бесплатных листков. Уже тогда передовая интеллигенция понимала значение книги в распространении знаний среди населения и в жизни простого человека. Например, на основании постановлений Ардатовского земского собрания 1896, 1897, 1899 и 1890 гг. на расходы по организации внешкольной работы со взрослым населением ежегодно выделялся кредит. Он складывался из следующих расходов: на приобретение книг и журналов для имеющихся в то время 8 библиотек по 60 руб. на каждую – 480 руб., на жалование библиотекарям по 30 рублей каждому – 240 руб., на поддержание библиотек для служащих земств – 200 руб. Всего на ежегодные расходы финансировалось примерно 920 рублей[4].

Таким образом, на основе анализа региональных материалов по деятельности земств на территории мордовского края можно сделать вывод о том, что внешкольное образование в форме организации работы библиотек стало одним из важных направлений их работы. Однако масштабы этой работы были серьезно ограничены, в первую очередь, различными бюрократическими препонами на пути ее реализации.

Список использованных источников

1. *Житаев В. Л.* Культурно-просветительская деятельность в Мордовии (вторая половина XIX – 80-е гг. XX века). Саранск, 2006. 152 с.

2. *Житаев В. Л.* Религиозно-нравственные беседы и чтения // Этнокультурное и этноконфессиональное образование: проблемы и перспективы развития : сб. ст. Саранск, 2008. С. 113–116.

3. *Евграфов Н. Р.* Двадцатипятилетняя деятельность земских учреждений Пензенской губернии. 1865–1889 годы. Пенза, 1894. 394 с.

4. *Федоров И.* Выдающиеся учителя и просветители Пензенской губернии. Пенза, 1958. С. 18–19.

5. *Кудрявцев П. Ф.* Народные библиотеки-читальни в селах и городах Симбирской губернии в 1900–1901 гг. Симбирск, 1904. 396 с.

6. Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897 г. Т. 39. Симбирская губерния. СПб., 1904. 177 с.

Поступила 15.06.2019;
принята к публикации 20.06.2019.

Об авторе:

Ермакова Лидия Михайловна, аспирант 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), lider-ik@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

References

1. Zhitayev V.L. Cultural and educational activities in Mordovia (the second half of the XIX - 80s of the XX century). Saransk, 2006. 152 p. (In Russ.).

2. Zhitayev V.L. Religious and moral conversations and readings. *Etnokulturnoye i etnokonfessionalnoye obrazovaniye: problem i perspektivi razvitiya* = Ethnocultural and ethno-confessional education: problems and development prospects: digest of articles. Saransk, 2008. P. 113–116. (In Russ.).

3. Evgrafov N.R. Twenty-five-year activity of zemstvo institutions of the Penza province. 1865–1889. Penza, 1894. 394 p. (In Russ.).

4. Fyodorov I. Outstanding teachers and educators of the Penza province. Penza, 1958. P. 18–19. (In Russ.).

5. Kudryavtsev P.F. Public libraries and reading rooms in villages and cities of Simbirsk province in 1900–1901. Simbirsk, 1904. 396 p. (In Russ.).

6. The first general census of the population of the Russian Empire in 1897.Vol. 39. Simbirsk Province. St. Petersburg, 1904. 177 p. (In Russ.).

Submitted 15.06.2019;
revised 20.06.2019.

About of author:

Lidiya M. Ermakova, Postgraduate, Department of Russian and Foreign History and methods of teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 a Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), lider-ik@yandex.ru

The author have read and approved the final manuscript.

[4] Сметы доходов и расходов Ардатовского уездного земства на 1903 г. Симбирск, 1903. С. 24–26.

УДК 94(470.345) «1917/1991(045)

Развитие художественной самодеятельности в Мордовии (1920–1930-е гг.)

Р. Н. Каукина[1*], А. В. Логинов[2], А. В. Меркушин[1]
[1]ФГВОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
[2]Средне-Волжский институт (филиал) «Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России)», г. Саранск, Россия
[*]kaukina1966@mail.ru

Введение: в статье рассматривается развитие художественной самодеятельности в 1920–30-е гг. на территории Мордовии. Цель исследования заключается в комплексном анализе основных направлений, стиля и методов руководства художественной самодеятельностью в довоенный период, раскрытии ее потенциала как формы творческого самовыражения поколения 1930-х гг.
Материалы и методы: методологической основой исследования явился системный подход, реализованный на основе общенаучных принципов историзма, объективности и системности. Принцип историзма дал возможность изучить развитие художественной самодеятельности в Мордовии с учетом конкретных исторических условий, выявить качественные и количественные изменения в этом процессе. Принцип объективности позволил на основе широкого круга привлеченных источников выявить основные направления, закономерности, стиль и методы развития художественного творчества в российской провинции.
Результаты исследования: определены основные направления художественного творчества населения Мордовии в 1920–1930-е гг., а также стиль и методы руководства культурно-просветительной деятельностью. Показан его потенциал как формы общественной инициативы и творческого самовыражения поколения 1930-х гг.
Обсуждение и заключения: период 1920–1930-х гг. стал важным этапом развития художественной самодеятельности Мордовии. Характерным явлением в это время становится ежегодное проведение смотров и олимпиад, массовость, повышение уровня исполнительского искусства. Несмотря на активную пропаганду хозяйственных и других задач социалистического строительства, большое внимание стало уделяться творчеству мордовского народа. Кроме того, население приобщалось к культуре советского, индустриального общества. Участие в художественной самодеятельности открывало новые возможности для творческой самореализации населения Мордовии.

Ключевые слова: Республика Мордовия, художественная самодеятельность, драматические кружки, хоровые кружки, агитбригады, Дома культуры, избы-читальни.

The development of amateur art in Mordovia (1920–1930s)

R. N. Kaukina[a*], A. V. Loginov[b], A. V. Merkushin[a]
[a]Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
[b]The Middle Volga Institute (branch) of the All-Russian State «University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of Russia»), Saransk, Russia
[*]kaukina1966@mail.ru

Introduction: the article discusses the development of amateur art activities in the 1920s – 30s. on the territory of Mordovia. The purpose of the study is to comprehensively analyze the main directions, style and methods of leadership of amateur performances in the prewar period, revealing its potential as a form of creative expression of the generation of the 1930s.
Materials and Methods: the Methodological basis of the study was a systematic approach, which was implemented on the basis of General scientific principles of historicism, objectivity and consistency. The principle of historicism made it possible to study the development of Amateur art in Mordovia, taking into account specific historical conditions, in chronological order, to identify qualitative and quantitative changes in this process. The principle of objectivity on the basis of a wide range of sources involved allowed to identify the main directions, patterns, style and methods of development of artistic creativity in the Russian province.
Results: as a result of the study of the development of Amateur art in Mordovia in the 1920s – 1930s, the historical characteristics of the processes under consideration are given. The article defines the main directions of artistic creativity of the population of Mordovia in the 1920s – 1930s, as well as the style and methods of management of cultural and educational activities.
Discussion and Conclusions: the period of 1920–1930s. became an important stage in the development of amateur art of Mordovia. A characteristic phenomenon during this period is the annual conduct of reviews and

competitions, mass character, and the rise in the level of performing art. Despite the active propaganda of the economic and other tasks of socialist construction, much attention was paid to the creativity of the Mordovian people. In addition, the population was introduced to the culture of the Soviet, industrial society. Participation in amateur performances opened up new opportunities for creative self-realization of the population of Mordovia.

Key words: Republic of Mordovia, Amateur art, drama clubs, choral circles, propaganda teams, Houses of culture, reading rooms.

Введение

В 1920–30-е годы большое значение в социокультурной жизни Мордовии имело развитие самодеятельного художественного творчества. Участие в художественной самодеятельности открывало новые возможности для творческой самореализации населения Мордовии. В ней участвовали как мужчины, так и женщины, как молодежь, так и пожилые люди. Это движение охватило представителей всех национальностей Мордовии, что способствовало формированию уважительного отношения к различным национальным культурам, традициям и обрядам.

Обзор литературы

Различные аспекты культурного строительства в Мордовии исследуются в монографиях В. Л. Киселева [1], В. К. Абрамова [2], В. Л. Житаева [3]. Проблема форм и методов деятельности культурно-просветительных учреждений частично рассматриваются в работах В. С. Ивашкина [4], И. А. Яшкина [5]. Комплексному изучению основных направлений деятельности культурно-просветительских учреждений Мордовии с 1928 по 1941 гг. посвящено наше диссертационное исследование [6]. Одна из его глав анализирует развитие художественной самодеятельности в Мордовии. При подготовке статьи были привлечены материалы сборника документов «Культурное строительство в МАССР»[1], архивные документы и материалы периодической печати.

Материалы и методы

Методологической основой исследования явился системный подход, который был реализован на основе общенаучных принципов историзма, объективности и системности. Принцип историзма дал возможность изучить развитие художественной самодеятельности в Мордовии с учетом конкретных исторических условий, выявить качественные и количественные изменения в этом процессе. Принцип объективности позволил на основе широкого круга привлеченных источников выявить основные направления, закономерности, стиль и методы развития художественного творчества в российской провинции. Особое внимание уделялось принципу системного анализа, который позволил выявить отдельные факты и события в рамках исследуемой темы как отражение характерных явлений в деятельности культурно-просветительных учреждений.

Результаты исследования

В первые годы Советской власти в различных районах Мордовии создаются многочисленные драматические самодеятельные кружки. Так, в 1924 г. в целях пропаганды национального искусства молодежь села Ичалки решила организовать свой драматический кружок. Этому способствовало то, что в национальных газетах появились драматические произведения, достойные воплощения на сцене. В газетах «Якстере теште», «Од веле» было опубликовано множество одноактных пьес мордовских драматургов. Многие коллективы художественной самодеятельности сами занимались переводом русских пьес и песен на мордовские языки. Руководителем драматического кружка в Ичалках становится Павел Батаев. Первым спектаклем кружка стала постановка пьесы Ф. М. Чеснокова «Кавто киява» («Два пути»). Спектакль имел большой успех у зрителей. Кружок просуществовал до середины 1930-х гг. и поставил почти все произведения эрзянских драматургов рассматриваемого периода[2] [8]. Отметим, национальная драматургия сыграла немалую роль в духовном воспитании села. И как бы мы не относились сейчас к ее агитационно-пропагандистской направленности, она внесла большой вклад в освещение достаточно острых социальных проблем современности, помогала Советам осуществлять культурную революцию на селе. Именно после появления мордовских пьес повсеместно начинают создаваться драматические коллективы.

В 1925–1929-е гг. в Саранске наиболее популярным из самодеятельных коллективов был драматический кружок педагогического техникума. Одаренный актер-самородок, страстный любитель театра Арсений Учватов организовал драматический коллектив и наряду с постановкой больших переводных пьес русских классиков ставил одноактные пьесы, написанные са-

[1] Культурное строительство в Мордовии : сб. док. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1995. 357 с.

[2] Мордва : историко-культурные очерки. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1995. С. 387–388.

мими участниками кружка на актуальные темы жизни города[3] [9].

Развитие художественной самодеятельности происходило не так стремительно и плавно, как хотелось бы. В коллективах не хватало талантливых руководителях, недостаточно было произведений по национальной мордовской тематике. Кроме того, возникали трудности со снабжением кружков музыкальными инструментами, нотным материалом, гримом, париками, костюмами. Особенно остро, по мнению В. Л. Житаева, стояла проблема подготовки кадров культпросветработников. Определенную роль в их подготовке сыграл Дом мордовки, открытый в конце 1929 г., который являлся единственным учебным заведением, занимающимся подготовкой кадров женщин-мордовок для культурно-просветительной работы на селе. В августе 1934 г. Дом мордовки был реорганизован в постоянно действующие трехмесячные областные курсы колхозного актива[4]. В связи с этим в декабре 1935 г. было принято постановление Мордовского обкома ВКП(б) «О работе колхозных клубов и изб-читален», в котором указывалось на организацию при Мордовском государственном театре мастерской по изготовлению париков, бутафории и реквизита для обслуживания кружков художественной самодеятельности. Было уделено внимание подготовке кадров для учреждений культуры, предпринята организация широкого привлечения к общественной работе при клубах и изб-читальнях учителей, агрономов и другой сельской интеллигенции[5].

В течение 1935 г. возросло количество кружков художественной самодеятельности. Так, если в 1933–34 гг. в Мордовии было организовано 179 драматических кружков, 76 хоровых, 80 музыкальных, в которых участвовало более 6300 человек, то в 1935 г., по данным только двенадцати районов, почти в два раза увеличилась сеть кружков: драматических стало 212, музыкальных – 138, хоровых – 151[6]. Формами работы кружков были главным образом спектакли, концерты, самодеятельные вечера. Самыми распространенными пьесами являлись «Од ки» («Два пути»), «Великая сила», «Поднятая целина», «Победа» и др. Репертуар коллективов художественной самодеятельности в основном отражал происходящие события в стране, текущие политические и хозяйственные кампании.

В марте 1936 г. Мордовский обком ВКП(б) принял специальное постановление «О развитии и укреплении художественной самодеятельности в республике». В апреле 1936 г. было создано Управление по делам искусств при СНК МАССР. В результате улучшилось методическое руководство художественной самодеятельностью, произошел качественный и количественный рост коллективов художественной самодеятельности. Широкое развитие в республике получила сеть колхозных драматических кружков. В репертуар сельских самодеятельных кружков входили такие произведения национальных авторов, как, например, пьесы Ф. М. Чеснокова «Калдоргадсть ташто койтне» («Расшатались бытовые устои»), «Кавто киява» («Два пути»), пьесы К. С. Петровой «Кизэнь ве» («Летняя ночь»), В. И. Виарда «Шобда веста» («Темной ночью») и др.[7]

Еще одной формой в организации деятельности учреждений культуры были хоровые кружки. Их репертуар состоял из традиционных мордовских песен: «Ульяна», «Самсон Леляй», «Сюре кштирди». Многие хоры исполняли современные песни на мордовских языках: «Комсомолонь моро» («Комсомольская песня»), «Шумбрат Октябрь чи» («Да здравствует день Октября»), «Якстере армиятень» («Красной армии») и др.[8] О широком развитии художественной самодеятельности свидетельствовало и то, что в нем активное участие принимала не только молодежь, но и пожилые люди.

Начиная с 1936 г. в республике стали регулярно проводиться районные и республиканские смотры художественной самодеятельности. В декабре 1936 г. состоялась первая республиканская олимпиада художественной самодеятельности, которой предшествовали районные смотры[9].

Следующим направлением в работе культурно-просветительных учреждений было развитие танцевального искусства. В ноябре 1936 г. были проведены первые фестивали мордовских танцев. По итогам 10 лучших исполнителей были направлены в Москву для участия во Всесоюзном фестивале танцев[10].

Особенностью деятельности учреждения культуры явилось широкое распространение агитбригад. Участники агитбригад обслуживали колхозников во время сельхозкампаний. Так,

---

[3] *Самохвалов И. С.* Мордовское искусство и народное творчество в годы Советской власти. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1949. С. 13.

[4] *Житаев В. Л.* Культурно-просветительская деятельность в Мордовии (II половина XIX – 80-е гг. XX в.) : монография. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2006. С. 69.

[5] *Киселев А. Л.* Социалистическая культура Мордовии. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1970. С. 317–318.

[6] Центральный государственный архив Республики Мордовия (далее – ЦГА РМ). Ф. 264. Оп. 1. Д. 118. Л. 23.

[7] *Киселев А. Л.* Социалистическая культура Мордовии. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1970. С. 134.

[8] Культурное строительство в Мордовии : сб. док. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1995. С. 128.

[9] Там же. С. 129.

[10] ЦГА РМ. Ф. 264. Оп. 1. Д. 118. Л. 18.

в 1936 г. на весь период весеннего сева за колхозами было закреплено 453 драматических кружка и агитбригад[11]. Большинство агитбригад имели передвижки с книгами, музыкальные инструменты, передвижные стенгазеты. Так, сельский корреспондент в газете «Красная Мордовия» от 1 августа 1937 г. в статье «Об агитбригаде из Торбеево» отмечала: «агитбригада состоит из 12 человек, имеет духовой оркестр, радио, библиотеку, кинопередвижку с фильмом «Дети капитана Гранта», баян, патефон и даже фотоаппарат»[12].

Особенно большие успехи были достигнуты в развитии художественной самодеятельности в середине 1930-х гг. Это следует из докладной записки Управления по делам искусств при Совнаркоме МААСР обкома ВКП(б) о развитии самодеятельного искусства в Мордовии, в котором отмечалось, что «1937 г. на фронте самодеятельного искусства является годом выявления молодых дарований. Хоровая и музыкальная самодеятельность Мордовии превратилась в массовое движение, которое требует к себе самого серьезного внимания со стороны нашей общественности. Мы имеем на местах хоры различных возрастов: хоры подростков, хоры стариков. В хорах зачастую ведущую роль играют председатели колхозов, бригадиры, парторги. В некоторых селениях есть такие семьи, которые в полном составе участвуют в хоровых и музыкальных кружках. Например, хор Песковых из села Посоп, состоящий из 10 человек»[13].

Важную роль в развитии художественного творчества играла шефская помощь профессиональных театральных коллективов и помощь домов народного творчества. Поэтому в целях улучшения организации художественной самодеятельностью в Саранске в 1937 г. был создан Дом народного творчества[14]. Управлению по делам искусств при Совнаркоме поручалось направить на помощь колхозным кружкам художественной самодеятельности на один месяц не менее 25 творческих работников профессиональных театров и 50 лучших исполнителей из коллективов рабочей самодеятельности. Все это должно было способствовать развитию художественной самодеятельности в республике.

В проведении культурно-просветительной работы в деревне определенную помощь оказывали промышленные центры страны. Так, в 1937 г. Московский газовый завод направил культбригаду в с. Мамолаево Рыбкинского района для оказания помощи в организации обучения неграмотных, а также в проведении культурно-просветительной работы[15].

Следующим направлением в деятельности культурно-просветительных учреждений была организация кружков изобразительного искусства. В 1930-е гг. были организованы выставки художников-профессионалов и самоучек. Так, на выставке самодеятельных художников в 1936 г. приняло участие 47 художников и было представлено 127 работ. 19 работ было отобрано и выставлено на Всероссийской выставке самодеятельного изобразительного искусства. Достижения мордовских мастеров были высоко отмечены: начинающий художник Седов получил за свои работы первую премию, студент пединститута Киреев – вторую[16]. Наряду с достижениями, выставки показали и недостатки в работе. К их числу относится отсутствие студии изобразительного искусства, плохо налаженное сотрудничество между художниками, отсутствие систематических консультаций местным кружкам.

В 1930-е годы большой шаг был сделан и в использовании фольклорного наследия мордвы. Так, коллектив писателей и научных работников подготовил к 1937 г. сборник народного творчества мордвы, в который вошли 150 лучших народных песен и наигрышей мордвы. Эти песни вошли в «Сборник песен народов СССР»[17].

Таким образом, улучшилось методическое руководство художественной самодеятельностью и увеличилось численность кружков. Так, на 1 января 1937 г. в республике уже насчитывалось 1298 кружков, из них – 493 драматических, 545 – хоровых, 260 – музыкальных[18].

В апреле 1838 г. бюро Мордовского обкома ВКП(б) принимает постановление о созыве и проведении республиканской колхозно-совхозной олимпиады самодеятельного искусства «с целью добиться массового подъема самодеятельного искусства мордовского народа, выявляя в массах талантливых художников и музыкантов, певцов и всемерно помогая их творческому росту»[19] [5]. В связи с этим постановлением в 26 районах и городах Мордовии были проведены смотры художественной самодеятельности[20].

---

[11] ЦГА РМ. Ф.269. Оп.1. д. 977. Л. 23.

[12] Красная Мордовия. 1 августа 1937 г.

[13] Культурное строительство в Мордовии : сб. док. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1995. С. 322.

[14] История советского крестьянства Мордовии (1917–1937) : монография. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1987. С. 127.

[15] История советского крестьянства Мордовии (1917–1937) : монография. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1987. С. 127.

[16] *Киселев А. Л.* Социалистическая культура Мордовии. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1970. С. 131.

[17] Культурное строительство в Мордовии : сб. док. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1995. С. 323.

[18] *Киселев А. Л.* Социалистическая культура Мордовии. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1970. С. 131.

[19] Культурное строительство в Мордовии : сб. док. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1995. С. 324.

[20] *Киселев А. Л.* Социалистическая культура Мордовии. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1970. С 132.

Некоторые творческие коллективы становились профессиональными. Так, организованный в 1918 г. оркестр народных инструментов в 1940 г. получил статус государственного профессионального оркестра. На 1 января 1940 года в его составе было 45 чел. Оркестр состоял из учащихся, служащих и крестьян. Коллектив оркестра в 1940 г. указом Верховного Совета Мордовской АССР был награжден почетной грамотой и премией в размере 10 тыс. руб.[21]

В целом по Мордовии значительно увеличилось число кружков художественной самодеятельности. В 1940 г. в республике действовало кружков: драматических – 490, хоровых – 372, музыкальных – 19, танцевальных – 15. В них участвовало более 10 тыс. человек[22]. Несмотря на ряд достижений, в их работе имелись определенные недостатки: не хватало квалифицированных руководителей, хорошо продуманного репертуара для драматических кружков, особенно на мордовских языках, так как мордовский писательский коллектив только учился профессионализму и был немногочисленным.

Обсуждение и заключение

Художественная самодеятельность республики Мордовия в 1920–1930-е гг. претерпела качественные и количественные изменения. Характерным явлением в этот период становится ежегодное проведение смотров и олимпиад, массовость, повышение уровня исполнительского искусства. Все это способствовало развитию творчества мордовского народа, несмотря на необходимость пропагандирования хозяйственных и других задач социалистического строительства. Через самодеятельное искусство население Мордовии лучше узнавало свою культуру, а также приобщалось к культуре индустриального общества. Участие в художественной самодеятельности открывало новые возможности для творческой самореализа

Список использованных источников

1. *Киселев А. Л.* Социалистическая культура Мордовии. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1970. 315 с.

2. *Абрамов В. К.* Мордовский народ (1897–1939). Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1996. 412 с.

3. *Житаев В. Л.* Культурно-просветительская деятельность в Мордовии (II половина XIX – 80-е гг. XX в.) : монография. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2006. 152 с.

4. *Ивашкин В. С., Яшкин И. А.* Культурно-просветительная работа среди крестьянства // История советского крестьянства Мордовии (1917–1937) : монография. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1987. 264 с.

5. *Яшкин И. А.* Мордовская социалистическая нация – детище Октября. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1978. 176 с.

6. *Ямашкина Р. Н.* Деятельность культурно-просветительных учреждений Мордовии (1928–1941 гг.) : автореф. дис. … канд. ист. наук. Саранск, 1998. 23 с.

7. Культурное строительство в Мордовии : сб. док. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1995. 357 с.

8. Мордва : историко-культурные очерки. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1995. 689 с.

9. *Самохвалов И. С.* Мордовское искусство и народное творчество в годы Советской власти. Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1949. 36 с.

Поступила 18.03.2019;
принята к публикации 02.04.2019.

Об авторах:

Каукина Римма Николаевна, доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГВОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат исторических наук, kaukina1966@mail.ru.

Логинов Александр Валерьевич, профессор кафедры гражданского права Средне-Волжского института (филиал) «Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России)» (430000, Россия, г. Саранск, ул. Федосеенко, д. 6), доктор политических наук, Loginov77@rambler.ru

Меркушин Андрей Валерьевич, доцент кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГВОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат исторических наук, amerkushin1976@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Каукина Римма Николаевна – научное руководство, теоретический анализ литературы по проблеме исследования.

Логинов Александр Валерьевич – критический анализ; подготовка начального варианта текста.

Меркушин Андрей Валерьевич – сбор данных по проблеме исследования; подготовка окончательного варианта статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Kiselev A.L. Socialist culture of Mordovia. Saransk, Mordov. book publ., 1970. 315 p. (In Russ.)

2. Abramov V.K. The Mordovian People (1897–1939). Saransk, Mordov. Un-ty Publ., 1996. 412 p. (In Russ.)

[21] ЦГА РМ. Ф. 269. Оп. 2. Д. 265. Л. 34.
[22] Там же. Ф. 264. Оп. 1. Д. 118. Л. 21.

3. Zhitayev V.L. Cultural and educational activities in Mordovia (II half XIX – 80-ies XX century): monograph. Saransk, Mordov. Un-ty Publ., 2006. 152 p. (In Russ.)

4. Ivashkin V.S., Yashkin I.A. Cultural and educational work among the peasantry. I*storiya sovetskogo krest'yanstva Mordovii (1917–1937)* = History of the Soviet peasantry of Mordovia (1917–1937): monograph. Saransk, Mordov. book publ., 1987. 264 p. (In Russ.)

5. Yashkin I.A. The Mordovian socialist nation is the offspring of October. Saransk, Mordov. book publ., 1978. 176 p. (In Russ.)

6. Yamashkina R.N. Activities of cultural and educational institutions of Mordovia (1928–1941): author. dis. ... candidate of historical Sciences. Saransk, 1998. 23 p. (In Russ.)

7. Cultural construction in Mordovia: collection of documents. Saransk, Mordov. book publ., 1995. 357 p. (In Russ.)

8. Mordva: historical and cultural essays. Saransk, Mordov. book publ., 1995. 689 p. (In Russ.)

9. Samokhvalov I.S. Mordovian art and folk art in the years of Soviet power. Saransk, Mordov. book publ., 1949. 36 p. (In Russ.)

Submitted 18.03.2019;
revised 02.04.2019.

About the authors:

Rimma N. Kaukina, Associate Professor, Department of Russian and World History and methods of teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (History), kaukina1966@mail.ru.

Alexander V. Loginov, Professor, Department of Civil Law of the Middle-Volga Institute (branch) of the All-Russian State University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of Russia)" (6 Fedoseenko St., Saransk, 430000, Russia), Dr. Sci. (Politics), Loginov77@rambler.ru

Andrei V. Merkushin, 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), amerkushin1976@mail.ru

Contribution of the authors:

Rimma N. Kaukina – scientific guidance, theoretical analysis of literature on the problem of research.

Alexander V. Loginov – critical analysis; preparation of the first version of the article.

Andrey V. Merkushin – data collection on the problem of research; of preparation of the final version of the article.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 94(470.345)»1992/...»(045)

К вопросу об этнокультурном развитии татар в постсоветской Мордовии (1990-е – 2010-е гг.)

А. В. Мартыненко, Т. Д. Надькин*, Е. В. Малышев
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**ntd2006@yandex.ru*

Введение: в статье анализируются особенности этнокультурного развития татар Республики Мордовия 1990-х – 2010-х гг. Данная ситуация анализируется как пример постепенного выстраивания социального партнерства государства и этнокультурных организаций.

Материалы и методы: в методологическом плане авторы статьи исходят из теоретического конструкта, который образуют концепции Н. Я. Данилевского, О. Шпенглера и А. Дж. Тойнби. Опора на данный конструкт, известный под названием «цивилизационного подхода», позволяет, на наш взгляд, более глубоко раскрыть социокультурные особенности татарского национального движения в постсоветской Мордовии последних трех десятилетий.

Результаты исследования: этнокультурное движение татар Мордовии постсоветского периода сформировалось в 1990-е – 2000-е гг. Изначально данное движение приобрело форму национально-культурной автономии.

Обсуждения и заключения: во второй половине 2000-х – 2010-е гг. складывается система социального партнерства и конструктивного сотрудничества между татарскими этнокультурными организациями и республиканскими властями.

Ключевые слова: татары, национально-культурная автономия, Республика Мордовия, этнокультурное движение.

Благодарности: авторы выражают благодарность анонимному рецензенту.

On the Issue of the Ethno-cultural Development of the Tatars in the Post-Soviet Mordovia (1990s – 2010s)

A. V. Martynenko, T. D. Nadkin*, E. V. Malyshev
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
**ntd2006@yandex.ru*

Introduction: the article analyzes the features of the ethnocultural development of the Tatars of the Republic of Mordovia of the 1990s – 2010s. This situation is analyzed as an example of the gradual building of a social partnership between the state and ethnocultural organizations.
Materials and Methods: the study is based on a civilizational methodology that allows analyzing this problem in the general context of the socio-cultural development of the Tatars of the Russian Federation (on the regional material of the Republic of Mordovia).
Results: the ethnocultural movement of the Tatars of Mordovia of the Post-Soviet period was formed in the 1990s – 2000s. Initially, this movement acquired the form of national-cultural autonomy.
Discussions and Conclusions: in the second half of the 2000s – 2010s. a system of social partnership and constructive cooperation between the Tatar ethnocultural organizations and the republican authorities is taking shape.

Key words: tatars, national-cultural autonomy, Republic of Mordovia, ethnocultural movement.

Acknowledgments: the authors are grateful to the anonymous reviewer.

Введение

Наряду с русским и мордовским (мокшанским, эрзянским) населением современной Мордовии татары занимают достаточно значительное место в этнокультурном ландшафте данного субъекта Российской Федерации.

Этнокультурное и одновременно этнополитическое движение татар-мишарей Республики Мордовия сформировалось в 1990-е – 2000-е гг., несколько позднее, чем аналогичное движение мордовского (мокшанского и эрзянского) этноса. Первые этнокультурные организации и общества татар по сути своей стали одним из сегментов в общероссийском движении татар (мишарей, булгар и др.) за возрождение своих национальных традиций. Историк К. А. Аблязов по данному поводу подчеркивал, что за несколько лет татарский народ восполнил возрожденческий национально-культурный и духовный потенциал, который оставался нереализованным в течение нахождения республики в рамках СССР и почувствовал себя монолитной нацией[1] [1].

Обзор литературы

Необходимо отметить, что этнокультурное движение татар Республики Мордовия изучено недостаточно. Данной теме посвящено небольшое количество работ таких авторов, как А. В. Мартыненко, Т. Д. Надькин, Н. В. Шилов [2–4], поэтому авторы данной статьи опирались в основном на анализ периодической печати Мордовии рассматриваемого периода, в первую очередь – материалы республиканской общественно-политической газеты татар «Юлдаш» («Спутник»).

Материалы и методы

Исследование опирается на цивилизационную методологию, позволяющую анализировать данную проблему в общем контексте социокультурного развития татар Российской Федерации (на региональном материале Республики Мордовия).

Результаты исследования

История современного этнокультурного движения татар Мордовии началась 28 июня 1991 г., когда в районном центре Лямбирь на собрании представителей татарского населения всей республики было основано Татарское общество национальной культуры «Якташлар» (тат. «Земляки»).

С 1996 г. на государственном радио Республики Мордовия начала вещание еженедельная программа на татарском языке «Туган тел» («Родной язык»), передачи которой посвящены классикам татарской прозы и поэзии, музыки, образцам татарского народного фольклора, сюжетам татарской этнической истории, их изобразительному и декоративному искусству. Отдельные сюжеты указанной радиопрограммы освещают важные новости культурной жизни татар в отдельных районах республики. Каждый последний понедельник месяца выходит детский выпуск данной программы.

Следующим важным шагом на пути формирования этнокультурного движения татар Мордовии стало создание Региональной национально-культурной автономии татар (РНКАТ), учредительное собрание которого состоялось

[1] *Аблязов К. А.* Историческая судьба татар. В 2 т. Т. II : Этническая мобилизация и возрождение национальной государственности. Саратов : Научная книга, 2012. С. 253.

22 декабря 2001 г. [2]. Уже на данной учредительной конференции проявился достаточно болезненный раскол между татарами-мусульманами Мордовии, напрямую связанный с соперничеством духовных управлений мусульман (муфтиятов) Москвы и Уфы, в частности их председателей – муфтия Равиля Гайнутдина и муфтия Талгата Таджутдина. Несмотря на усилия РНКАТ, этот организационный раскол местной уммы (мусульманской общины) не был преодолен и продолжается до сегодняшнего дня [3]. Кроме того, определенным препятствием для дальнейшего организационного оформления татарского этнокультурного движения в Мордовии была его относительная изолированность, «оторванность» от Татарстана и Казани как некоей историко-культурной метрополии.

Позитивные перемены дали о себе знать только в 2003 г. Так, в январе указанного года в Республике Мордовия впервые прошли Дни татарского просвещения, в рамках которых в регион прибыла достаточно представительная делегация из Казани. Возглавлявший делегацию министр образования Республики Татарстан Ф. Ф. Харисов подписал с тогдашним министром образования Республики Мордовия В. В. Кадакиным соглашение о подготовке педагогических кадров для татарских школ в Мордовии и для мордовских школ в Татарстане и о комплектовании школьных библиотек учебниками по родному языку и литературе.

В 2004 г. в Саранске была зарегистрирована общественно-политическая и культурно-просветительская газета татар Мордовии «Юлдаш» («Спутник») (в настоящее время главный редактор – К. А. Тангалычев). Газета издается на татарском и русском языках, отличается разнообразной тематикой, представляя читателю яркую картину культурной и социально ориентированной жизни татар Мордовии, которые вместе с мордвой, русскими и представителями других национальностей трудятся на процветание этого небольшого, но по-своему уникального региона. Один из лидеров татарского национального движения Р. З. Аширов дал «Юлдаш» следующую характеристику: «Газета дает возможность татарам Мордовии еще раз ощутить себя частью большого народа, соприкоснуться со своими национальными корнями, со своей историей. Более того, «Юлдаш» помогает нам, татарам Мордовии, ощущать себя единым народом»[2].

Другим важным шагом на пути этнокультурного строительства татар в Мордовии стал Указ Главы РМ Н. И. Меркушкина от 17 июня 2004 г., согласно которому статус республиканского национально-фольклорного праздника получал традиционный татарский праздник Сабантуй [4].

Обсуждение и заключения

Необходимо отметить, что доктринальные и идеологические установки обеих татарских организаций – «Якташлар» и РНКАТ – изначально совпадали. Поэтому в известной степени эти структуры дублировали друг друга, что неизбежно должно было привести к их консолидации. Так, 24 ноября 2007 г. состоялась реорганизация данных двух общественных объединений в одно путем присоединения «Якташлар» к РНКАТ. Новая и теперь уже единая организации татар Мордовии получила название Региональная НКАТ РМ «Якташлар». В своей работе РНКАТ РМ «Якташлар» опирается на ряд «дочерних» структур и организаций, таких как библиотека татарской литературы «Магариф» («Просвещение»), Лямбирский центр татарской культуры, общественная организация татарских женщин «Чулпан» («Утренняя звезда»), благотворительный фонд «Мирас» («Наследие»). В настоящее время РНКАТ тесно сотрудничает с Министерством культуры, национальной политики, туризма и архивного дела РМ. В последние годы национально-культурная автономия татар стремится поддерживать все важные инициативы руководства республики и руководства страны, среди которых стало воссоединение в 2014 г. Республики Крым с Российской Федерацией.

Таким образом, татарское этнокультурное движение в современной Мордовии накопило определенный позитивный опыт, который будет определять его развитие, в том числе социальное партнерство с государством в обозримой перспективе.

Список использованных источников

1. *Аблязов К. А.* Историческая судьба татар. В 2 т. Т. II: Этническая мобилизация и возрождение национальной государственности. Саратов : Научная книга, 2012. 367 с.

2. *Мартыненко А. В., Шилов Н. В.* Республика Мордовия. Национально-культурная автономия татар: потенциал, проблемы, перспективы // Этноконфессиональная ситуация в Приволжском федеральном округе. Бюллетень Сети этнологического мониторинга и раннего предупреждения конфликтов ИЭА РАН. 2008. № 138. С. 19–22.

3. *Мартыненко А. В., Надькин Т. Д.* Ислам в республиках Среднего Поволжья постсоветского периода (на примере Мордовии, Чувашии, Марий Эл) // Клио. 2015. № 5 (101). С. 116–119.

4. *Мартыненко А. В., Шилов Н. В.* Всероссийский Сабантуй // Этноконфессиональная ситуация в

[2] См. об этом: *Давыдова А.* Наша национальная газета отмечает юбилей // Юлдаш = Спутник : общественно-политическая газета татар Республики Мордовия. 15 апреля 2015. № 14. С. 1.

Приволжском федеральном округе. Бюллетень Сети этнологического мониторинга и раннего предупреждения конфликтов. 2006. № 116. С. 12.

Поступила 27.05.2019;
принята к публикации 31.05.2019.

Об авторах:

Мартыненко Александр Валентинович, профессор кафедры отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор исторических наук, arkanaddin@mail.ru

Надькин Тимофей Дмитриевич, заведующий кафедрой отечественной и зарубежной истории и методики обучения ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор исторических наук, ntd2006@yandex.ru

Малышев Евгений Викторович, аспирант 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), wwcz@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Мартыненко Александр Валентинович – подготовка итогового варианта текста.

Надькин Тимофей Дмитриевич – критический анализ и доработка текста, анализ и обобщение полученных результатов.

Малышев Евгений Викторович – подготовка начального варианта текста.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

References

1. Ablyazov K.A. The historical fate of the Tatars. Vol. II: Ethnic mobilization and the revival of national statehood. Saratov, Scientific book, 2012. 367 p. (in Russ.)

2. Martynenko A.V., Shilov N.V. Republic of Mordovia. National-cultural autonomy of Tatars: potential, problems, prospects. *Etnokonfessionalnaya situatziya v Privoljskom Federalnom Okruge: Bulleten Sety Etnologicheskogo monitoring i rannego preduprejeniya konfliktov Instituta Etnologiyi i Antropologiyi* = Ethno-confessional situation in the Volga Federal District: Bulletin of the Network for Ethnological Monitoring and Early Warning of Institute of Ethnology and Anthropology. 2008; 138: 19–22. (in Russ.)

3. Martynenko A.V., Nadkin T.D. Islam in the republics of the Middle Volga region of the Post-Soviet period (on the example of Mordovia, Chuvashia, Mari El). *Klio* = Clio. 2015; 5 (101): 116–119. (in Russ.)

4. Martynenko A.V., Shilov N.V. All-Russian Sabantuy. *Etnokonfessionalnaya situatziya v Privoljskom Federalnom Okruge: Bulleten Sety Etnologicheskogo monitoring i rannego preduprejeniya konfliktov Instituta Etnologiyi i Antropologiyi* = Ethno-confessional situation in the Volga Federal District: Bulletin of the Network for Ethnological Monitoring and Early Warning of Institute of Ethnology and Anthropology. 2006; 116: 12. (in Russ.)

Submitted 27.05.2019;
revised 31.05.2019.

About the author:

Alexander V. Martynenko, Professor, Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (History), arkanaddin@mail.ru

Timofey D. Nadkin, Head of Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (History), ntd2006@yandex.ru

Yevgeny V. Malyshev, Postgraduate, Department of Russian and World History and Methods of Teaching, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), wwcz@mail.ru

Contribution of the authors:

Alexander V. Martynenko – preparation of final version of the text.

Timofey D. Nad'kin – critical analysis and finalization of the text, analysis and generalization of the results obtained.

Yevgeny V. Malishev – preparation of initial version of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 801-81

Функционирование англо-американских пословиц в межъязыковом культурологическом пространстве

***М. С. Выхрыстюк*[*], Т. Ю. Никитина*[**]**
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
г. Тобольск, Россия
[*]margaritavv@mail.ru, [**]t.y.nikitina@utmn.ru

Введение: в статье выявлены особенности функционирования англо-американских пословиц в межъязыковом культурологическом пространстве. Исследование построено на анализе основных характеристик пословиц, раскрытии мнения англоязычных филологов об их происхождении и классификации.
Материалы и методы: материалом исследования послужил англоязычный пословичный фонд. В ходе анализа феномена пословицы в общекультурном языковом пространстве были интегрированы функционально-стилистические и сравнительно-сопоставительные методы.
Результаты исследования: в результате анализа определено значение и место английских пословиц в языке и культуре разных народов как краткого яркого, образного изречения, установлено, что духовные ценности у разных народов одинаковые, поэтому тематика пословиц и сфера их функционирования во многом похожи.
Обсуждение и заключения: основные характеристики пословиц, данные англоязычными филологами, сводятся к ее определению как краткого яркого, образного изречения, особого литературного жанра. Исследуя значение, структуру и стилистические возможности англоязычных пословиц, учеными создано несколько классификаций. Основными источниками происхождения пословиц являются греческая и римская античность, средневековая латынь и Библия. Таким образом, особенностью пословиц является то, что они являются духовной составляющей практически любого общества, поскольку отражают многовековой опыт народа, свидетельствующий о том, что духовные ценности у разных народов одинаковые, следовательно, тематика пословиц и сфера их функционирования во многом похожи.

Ключевые слова: пословица, краткое изречение, англоязычное языкознание, межъязыковое культурологическое пространство, ментальность.

The functioning of the Anglo-American proverbs in the interlingual culturological space

***M. S. Vykhrystyuk*[*], T. Yu. Nikitina*[**]**
Tyumen state University, Tyumen, Russia
[*]margaritavv@mail.ru, [**]t.y.nikitina@utmn.ru

Introduction: the scientific article identified the features of the functioning of the Anglo-American proverbs in the interlingual cultural space. The study is based on the analysis of the main characteristics of proverbs, the disclosure of the opinion of English-speaking philologists about their origin and classification.
Materials and Methods: the research material was the English-language Proverbial Fund. During the analysis of the proverb phenomenon, functional-stylistic and comparative-comparative methods were integrated in the common cultural language space.
Results: as a result of the analysis, the meaning and place of English proverbs in the language and culture of different nations was determined as a brief bright, figurative utterance, it was found that the spiritual values of different nations are the same, therefore the subjects of proverbs and the scope of their functioning are very similar.
Discussion and Conclusion: the main characteristics of proverbs given by English-language philologists are reduced to the definition of a proverb as a short bright, figurative saying, a special literary genre. Investigating the meaning, structure and stylistic possibilities of English-speaking proverbs, scientists have created several classifications. The main sources of origin of proverbs are Greek and Roman antiquity, medieval Latin and the Bible. Thus, a feature of proverbs is that they are the spiritual component of almost any society, because they reflect the centuries-old experience of the people to communicate with each other, in the family, in everyday life, housekeeping, parenting, attitude to work, to elders, etc. The centuries-old experience of the people shows

that the spiritual values of different nations are the same and, therefore, the subjects of proverbs and the scope of their functioning are in many ways similar.

Key words: proverb, short sentence, English linguistics, interlingual culturological space, mentality.

Введение

Мир перевода открывает читателю новые возможности для знакомства с литературой, языком и культурой разных народов. Язык, без сомнения, является главным источником сохранения и передачи информации о духовной составляющей народа, путях его развития, формирования его культурной составляющей, менталитете. Основную информацию об этом содержит лексический состав любого языка, в частности его пословичный фонд.

Актуальность изучения значения и места пословицы в межъязыковом лингвокультурологическом пространстве обусловлена тем, что при широком функционировании пословиц практически во все языках мира отношение к ним неоднозначное. Объясняется это тем, что пословицы были и остаются самым мощным и эффективным инструментом демонстрации культуры, социальной морали, нравов и идей людей от одного поколения к другому. Причиной популярности пословицы является то, что это высказывание, став афоризмом, мудрым изречением, возникшим как ответ человека на актуальные проблемы его повседневной жизни, отражает многовековой опыт поколений, сохраняет и передает их социальные ценности.

Целью настоящей работы является анализ взглядов англоязычных ученых на феномен пословицы, а также определение ими места пословиц в межъязыковом культурологическом пространстве. Достижение поставленной цели предполагается посредством решения частных задач: 1) рассмотреть основные характеристики, предложенные англоязычными филологами пословицам как краткому яркому, образному изречению, особому литературному жанру; 2) описать место пословиц, идентичных английским, в языках и культуре других народов; 3) представить основные классификации пословиц; 4) раскрыть взгляд зарубежных ученых на происхождение пословиц. Научная новизна исследования заключается в изучении феномена пословицы в межъязыковом культурологическом пространстве на основе достижений англоязычных ученых. На основе характеристик определений пословицы, каждое из которых основано на отражении мировоззрения народа, составляющей его культуры и ментальности, сделан анализ функционирования пословицы в межъязыковом культурологическом пространстве.

Обзор литературы

Изучением феномена пословицы занимались многие зарубежные лингвисты. Объектом многочисленного внимания ученых являются английские пословицы. Так, вопросами происхождения и формирования пословичного фонда в английском языке занимались В. Мидер [1], Н. Р. Норрик [2], A. Dundes [3], Р. Хонек [4], С. Р. Тренч [5]. Определению места и функционирования пословиц в межъязыковом пространстве уделяли внимание Дж. Фальк [6], Самовар Ларри А., Портер Ричард Э. и Стефани Лиза А. [7]. Русско-английские пословицы в сопоставительном аспекте рассматривались В. А. Масловой [8].

Материалы и методы

Материалом исследования послужил иноязычный пословичный фонд. В ходе анализа феномена пословицы в общекультурном языковом пространстве были интегрированы функционально-стилистические и сравнительно-сопоставительные методы.

Результаты исследования

В мировом языкознании существует множество определений пословицы, каждое их которых отражает мировоззрение народа, его культуру, ментальность, сложившиеся в процессе тысячелетий.

В период от существования древнегреческой философии до настоящего времени было дано определение пословице от философских суждений до чисто лексикографических. Так, американский ученый, профессор немецкого языка и фольклора в Вермонтском университете В. Мидер определил пословицу как краткое изречение народа, которое « … содержит опыт народа, его мудрость, правду, мораль, а также традиционные взгляды, изложенные в метафорической, фиксированной и запоминающейся форме, способной передаваться из поколения в поколение»[1]. В качестве примера ученый приводит некоторые пословицы, наиболее ярко отражающие сущность определения: *Proverb is a child of experience (Пословица – это дитя опыта), Proverb is the wisdom of the streets (Пословица – это мудрость улиц), Proverbs are words that contain truth (Пословицы – это слова, содержащие истину)*. «Пословицы содержат много здравого смысла, опыта, мудрости и истины, и

[1] *Mieder W.* Proverbs: A Handbook. London : Greenwood Press, 2004. P. 11.

поэтому они представляют собой готовые слова и выражения, стратегии народа, заключенные в устных речевых актах и сочинениях от научной литературы до средств массовой информации»[2]. С рассуждением ученого нельзя не согласиться. Другой же исследователь англо-американской фразеологии Н. Р. Норрик предлагает несколько иное определение феномена пословицы: «… это традиционный, разговорный, дидактический жанр с общим значением, потенциальным свободным разговорным поворотом, предпочтительно с переносным значением»[3].

Пословицы встречаются в языках многих современных народов, есть народы, языки которых имеют более богатые запасы пословиц, чем другие (например, Западная Африка), но есть языки, в которых пословиц почти нет (в Северной и Южной Америке)[4]. Посредством небольшого количества слов пословицы передают важный набор ценностей и убеждений носителей той или иной культуры. Они отражают мудрость, предубеждения и даже суеверия культуры. В разных языках пословицы имеют разные названия: изречения, максимы, трюизмы и др., но все они созданы народом для того, чтобы сохранять истины и накопленные культурные ценности народа. Немецкая пословица отмечает: *Das Land kann von der Qualität seiner Sprüche beurteilt werden (О стране можно судить по качеству ее пословиц)*. Поскольку пословицы кратки, они запоминаются и выучиваются легко, а также повторяются с большой регулярностью, а следовательно, через пословицы каждое поколение узнает о культурных ценностях того или иного народа.

Известный исследователь английского пословичного фонда Ричард Хонек говорил: «Пословицы воссоединяют слушателя с его предками»[5]. В своих трудах он искал ответы на вопрос о путях образования пословиц в английском языке. По его мнению, «… существуют универсальные принципы, лежащие в основе познания пословиц, независимо от того, кто использует пословицы или конкретные ситуации и культуры, в которых они используются»[6]. Таким образом, ученый дал научное обоснование понимания происхождения пословиц.

Поскольку все люди, независимо от их культуры, имеют общие ценности, многие из пословиц о труде, дружбе, семье появляются во всем мире. Так, например, почти в каждой культуре ценится умение трудиться, способность зарабатывать деньги и рационально использовать их. Так, в Германии пословица гласит: *Wer den Pfennig nicht ehrt nicht würdig des Dollars (Tom, кто не чтит копейки, не достоин доллара)*. В Соединенных Штатах людям говорят: *Penny saves the ruble (Копейка рубль бережет)*. Французские пословицы утверждают: *Chacun doit vivre de son métier (Каждый должен жить своим ремеслом); Il n'est pas un métier qui ne nourrit pas son maître (Нет такого ремесла, которое не прокормит своего хозяина)*. На востоке (в Японии и Китае) ценится сдержанность, кроткость и молчание. Так, японские пословицы гласят: 在第一次拍摄时就会叫的鸭子 *(Первой убивают крякающую утку)*; 言語は鋭いナイフのようなものです、彼は流血なしを殺す *(Язык подобен острому ножу, он убивает без кровопролития)*. Японские пословицы часто опираются на мораль: 邪悪な行為は、悪役 *(Злой поступок остается у злодея)*.

Интересны рассуждения англоязычных языковедов о происхождении пословиц. Ученые считают, что происхождение большей части английских пословиц остается неизвестным. «Они предшествовали книгам, – утверждает Р. Хонек, – они основывались на жизненном опыте и формировали мудрость людей, уже на раннем этапе став неписанными хранителями морали»[7]. Но вместе с тем они постоянно увеличиваются в объеме и принимаются всеми так же бессознательно, как и возникли.

В. Мидер утверждает, что «… пословицы, как и шутки, загадки, народные песни и сказки, не падают с неба, но при этом они и не являются продуктами мифологии. Они непременно придуманы человеком сознательно или несознательно»[8]. Именно это ученый отразил в определении пословицы: «Пословица – это ум одного и мудрость многих»[9]. Ученый проанализировал путь превращения обычного утверждения в пословицу. Он полагал, что каждое утверждение, содержащее элемент житейской мудрости народа, может «завоевать широкую популярность» и, будучи сказанным одним человеком, обретает способность использоваться сначала в небольшом семейном или корпоративном кругу, затем в одной деревне, городе, регионе, области, затем в стране, континенте и, в конечном итоге, завоевать весь мир. Повсеместное распростра-

---

[2] *Mieder W.* Proverbs: A Handbook. London : Greenwood Press, 2004. P. 4.

[3] *Norrick N. R.* What do the proverbs mean? Semantic studies in English proverbs. Amesterdom : Mouton, 1985. P. 73.

[4] *Mieder W., Dundes A.* The wisdom of many: proverb essays. New York : Garland, 1995. P. 108–109.

[5] *Honek R.* The proverb in my head: the cognitive science of the notorious wit and wisdom. USA : Lawrence Erlbaum, 1997. P. 30.

[6] Там же. P. 28.

[7] *Honek R.* The proverb in my head: the cognitive science of the notorious wit and wisdom. USA : Lawrence Erlbaum, 1997. P. 97.

[8] *Mieder W.* Proverbs: A Handbook. London : Greenwood Press, 2004. P. 33.

[9] Там же. P. 33.

нение пословиц – это сегодня явление обычное. Так, некоторые древние пословицы фактически распространились во многих частях мира. Сегодня, благодаря исключительной силе средств массовой информации, метко и образно сформулированное подобное пословице утверждение может стать повсеместно употребляемым изречением относительно быстро. К сказанному можно добавить уникальную способность людей быстро запоминать пословицы. Исходя из этого, В. Мидер утверждает, что обычно довольно сложно отследить происхождение и историю пословицы в определенном языке[10]. Так, изучив европейские языки, он предлагает четыре источника распространения английских пословиц в азиатских, американских, африканских и других языковых и культурных группах:

1. Основным источником происхождения и распространения значительного корпуса общеевропейских, в частности английских пословиц, является греческая и римская античность. Благодаря тому, что большинство пословиц были заимствованы из одних и тех же источников, сегодня они существуют на многих языках Европы в идентичных формах. В настоящее время эквиваленты многих древнегреческих пословиц в своих точных переводах укоренились в европейских.

2. Третьим источником происхождения и распространения английских, как и множества общеевропейских пословиц, является средневековая латынь. Не стоит забывать, что латинский язык средневековья имел статус «лингва франка» и, будучи таковым, формировал новые пословицы. В настоящее время многие средневековые латинские пословицы в своих точных переводах укоренились в английском и других европейских языках и стали популярными. Например, эквиваленты латинской классической пословицы *There is no smoke without fire (Где дым, там огонь / Нет дыма без огня)* можно найти в 54 европейских языках; *Clavus clavo pellĭtur (Клин клином вышибается)* – в 48.

3. Четвертый источник английских, а также общеевропейских пословиц, по мнению В. Мидера, – это современные американские тексты, распространяемые с середины двадцатого века по всей Европе с помощью средств массовой информации[11]. Приведем несколько английских пословиц с русским переводом, которые распространились по всему европейскому континенту: *A friend in need is a friend indeed (Друг познается в беде), Don't change horses in midstream (Коней на переправе не меняют), Birds of a feather flock together (Рыбак рыбака видит издалека), Nothing hurts like the truth (Ничто так не ранит, как правда), Crow Raven will not turn off the eye (Вороны не выберут глаза другой вороны / Ворон ворону не выклюет глаз).*

Говоря об истоках происхождения пословиц, В. Мидер особое внимание уделяет русскому языку. Исконно русские пословицы концентрируют народную мудрость, пришедшую к нам как результат жизненного опыта наших предков: *Где родился – там и пригодился; Сам заварил кашу – сам ее и расхлебывай; Лучше синица в руках, чем журавль в небе* и др. Многие из исконно русских пословиц имеют эквиваленты и в европейских языках.

Характеристики англо-американскому пословичному фонду, предложенные учеными, логично дополняют характеристики, данные русским пословицам. Так, Н. Р. Норрик предложил следующие характеристики англо-американской фразеологии, которые помогают нам идентифицировать пословицы из других подобных лексем[12]: 1. Пословицы самодостаточны, поскольку ни один из их составляющих компонентов не может быть ни изменен, ни заменен, что отличает пословицы от фраз и словосочетаний; 2. Пословицы традиционны: такая природа пословиц тесным образом связывает их с другими жанрами фольклора. Другой английский теолог и филолог середины XIX в. С. Р. Тренч, изучающий характеристики пословиц, утверждал, что пословицу формируют три составляющих: краткость, смысл и соль[13].

Раскроем суть его утверждения: 1) согласно С. Р. Тренчу, «пословица должна быть краткой, произносимой на одном дыхании»[14]. Он указывает на то, что «хорошая пословица будет короткой, поскольку в ней заключен вывод, умозаключение. Краткость – душа ума, душой народа является остроумие пословицы, пословица – это сжатая, квинтэссенционная мудрость»[15]; 2) С. Р. Тренч утверждает, что нет бессмысленных пословиц; 3) исследователь считает, что пословица, кроме своего здравого смысла, должна быть в своей манере изложения «… остроконечной, иметь жало и шип …»[16]. Его позицию приняли Дж. Фальк [6], Самовар Ларри А., Портер Ричард Э. и Стефани Лиза А. [7].

---

[10] *Mieder W.* Proverbs: A Handbook. London : Greenwood Press, 2004. P. 10–13.

[11] Там же. P. 18.

[12] *Norrick N. R.* What do the proverbs mean? Semantic studies in English proverbs. Amesterdom : Mouton, 1985. P. 32–34.

[13] *Trench C. R.* In the classroom about proverbs. New York : Redfield, 1853. P. 55.

[14] Там же. P. 55.

[15] *Trench C. R.* In the classroom about proverbs. New York : Redfield, 1853. P. 18.

[16] Там же. P. 55–56.

Итогом изучения места англоязычной пословицы в межъязыковом культурологическом пространстве явилось составление классификаций.

Первая классификация составлена Н. Р. Норриком, который сделал выборку из словаря английских пословиц[17]. Он разработал схематизацию пословиц, которая более классифицирует их в соответствии со способом переноса лексического значения. Исследователь выделил пять типов образных пословиц: 1) перенос значения на основе сравнения: англ. *All is fair in love and war (Все справедливо в любви и на войне); Early bird catches the worm (досл. перевод Ранняя пташка ловит червя); Live and learn* (досл. перевод *Живи и учись* / русск. эквивалент *Век живи – век учись)*. В этих пословицах буквальное прочтение противопоставлено переносному значению[18]; 2) метафорические пословицы: *Favor will die in the same way as life* (досл. перевод *Слава умрет так же, как и жизнь*); *Fair play is a gem* (досл. перевод *Честная игра – это драгоценный камень*). В метафорических пословицах номинал становится метафорическим из-за его взаимодействия с другой составляющей пословицы, или номинал символизирует некоторый характерный признак; 3) метонимические пословицы: *Who has a beautiful wife, you need to have more than two eyes* (досл. перевод *У кого красивая жена, то нужно больше двух глаз*), в которой лексема глаза метонимически обозначает «зрение». Такая разновидность пословицы основана на ассоциации с какой-то конкретно названной и предназначенной конкретному человеку вещью; 5) гиперболические пословицы: *Faint heart never won a beautiful lady* (досл. перевод *Слабое сердце никогда не завоевывало прекрасную леди*). Согласно предположению Н. Р. Норрика, «гипербола традиционно считается риторической фигурой наряду с важностью синекдохи, метафоры и метонимии» [2, с. 108]; 6) парадоксальные пословицы, в структуре которых есть противоречие или толкование которых влечет за собой логическое противоречие: *Fairly unfair, but I like it* (досл. перевод *Справедливо не справедливо, но это нравится*); *The House is and paradise and hell* (досл. перевод *Дом – это и рай, и ад*). Один из пунктов этого высказывания утверждает четкое логическое противоречие. В действительности парадоксальные пословицы имеют «двойное толкование»[19].

Исследуя стилистические возможности пословиц, Р. Хонек предложил другую классификацию: 1) пословица-изречение, т. е. старая поговорка, которая была принята как истинная. Это своего рода маленькая басня: *Look before you jump* (досл. перевод *Посмотри, прежде чем прыгнуть*); *When the cat is absent, mice will play* (досл. перевод *Когда кошка отсутствует, мыши будут играть* / русск. эквивалент *Кошки грызутся – мышкам приволье*); *Don't go near the water until you learn to swim* (*Не подходи к воде, пока не научишься плавать* / русск. эквивалент *Не суйся в воду, не зная броду*); 2) пословица-афоризм, т. е. короткое, умно сформулированное высказывание, предназначенное для выражения общей истины, краткого объяснения: *Experience is the name everyone gives to their mistakes* (досл. перевод *Опыт – это имя, которое каждый дает своим ошибкам*); *To forgive and forget* (*Простить и забыть*); 3) пословица как поучительное высказывание: *Proverb – the soul of wit* (досл. перевод *Пословица – душа остроумия*); 4) пословица-аксиома, т. е. пословица, которая не нуждается в доказательствах, потому что ее истина ясно видна: *No one lives forever* (досл. перевод *Никто не живет вечно*); 5) пословица-клише, т. е. банальное выражение, или выражение, которое устарело из-за чрезмерного употребления: *Fast as fast* (досл. перевод *Быстро, быстро*); 6) пословица как слово или группа слов, т. е. выражение, используемое в конкретной ситуации и определенными людьми, такие выражения делятся на разговорные, идиоматические или сленговые: *Can of words* (досл. перевод *Банк слов*); *Nothing is solved, it is received nothing* (досл. перевод *Ничего не решено, ничего не получено*); 7) идиома, т. е. фраза или выражение, значение которого отличается от того, что слова предлагают в их обычном значении: *Bit off more than you can chew* (досл. перевод *Откусил больше, чем можешь прожевать*); *Nothing is solved, it is received nothing* (досл. перевод *Ничего не решено, ничего не получено*); 8) пословица-максим, т. е. короткое высказывание, ставшее правилом поведения, краткое изложение общей истины: *Bit off more than you can chew* (досл. перевод *Откусил больше, чем ты можешь прожевать*)[20].

Обсуждение и заключения

Анализ феномена пословицы в межъязыковом культурологическом англоязычном пространстве позволил сделать следующие **выводы**: 1. Основные характеристики пословиц, данные англоязычными филологами, сводятся к определению: пословица – краткое яркое, образное из-

[17] *Norrick N. R.* What do the proverbs mean? Semantic studies in English proverbs. Amesterdom : Mouton, 1985. P. 130–135.

[18] Там же. P. 108.

[19] *Norrick N. R.* What do the proverbs mean? Semantic studies in English proverbs. Amesterdom : Mouton, 1985. P. 111–113.

[20] *Honek R.* The proverb in my head: the cognitive science of the notorious wit and wisdom. USA : Lawrence Erlbaum, 1997. P. 97–99.

речение особого литературного жанра; 2. Исследуя значение, структуру и стилистические возможности англоязычных пословиц, учеными создано несколько классификаций; 3. Основными источниками происхождения пословиц являются греческая и римская античность, средневековая латынь и Библия. Таким образом, особенностью пословиц является то, что они являются духовной составляющей практически любого общества, поскольку они отражают многовековой опыт народа общения друг с другом, в семье, быту, ведения домашнего хозяйства, воспитания детей, отношения к труду, старшим и др. Многовековой опыт народа свидетельствует, что духовные ценности у разных народов одинаковые и, следовательно, тематика пословиц и сфера их функционирования во многом похожи.

Список использованных источников

1. *Mieder W.* Proverbs: A Handbook. London : Greenwood Press, 2004. 298 p.

2. *Norrick N. R.* What do the proverbs mean? Semantic studies in English proverbs. Amesterdom : Mouton, 1985. 213 p.

3. *Mieder W., Dundes A.* The wisdom of many: proverb essays. New York : Garland, 1995. 326 p.

4. *Honek R.* The proverb in my head: the cognitive science of the notorious wit and wisdom. USA: Lawrence Erlbaum, 1997. 308 p.

5. *Trench C. R.* In the classroom about proverbs. New York: Redfield, 1853. 88 p.

6. *Falk J.* Linguistics and Language: A Review of Basic Concepts and Implications. 2nd ed., Canada : University of Michigan Press, 1978. 315 p.

7. *Samovar Larry A., Porter Richard E. and Stephanie Lisa A.* Intercultural communication. Edited by Randall Adams. Third Edition, Wadsworth Communication Research Series. Belmont, California : Wadsworth Publishing, 2009. 426 p.

8. *Маслова В. А.* Лингвокультурология : учеб. пособие. М. : Академия, 2001. 208 с.

Поступила 28.06.2019;
принята к публикации 08.07.2019.

Об авторах:

Выхрыстюк Маргарита Степановна, профессор кафедры филологического образования, Тобольский педагогический институт имени Д. И. Менделеева (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (626150, Россия, г. Тобольск, ул. Знаменского, д. 18), доктор филологических наук, margaritavv@mail.ru

Никитина Татьяна Юрьевна, доцент, заведующая кафедрой филологического образования, Тобольский педагогический институт имени Д. И. Менделеева (филиал) ФГАОУ ВО (филиал) «Тюменский государственный университет» (626150, Россия, г. Тобольск, ул. Знаменского, д. 58), кандидат филологических наук, t.y.nikitina@utmn.ru

Заявленный вклад авторов:

Выхрыстюк Маргарита Степановна – научное руководство, подготовка начального варианта текста, теоретический анализ литературы по проблеме исследования.

Никитина Татьяна Юрьевна – сбор данных, анализ полученных результатов, обеспечение ресурсами, критический анализ и доработка текста, компьютерный набор и верстка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Mieder W. Proverbs: A Handbook. London, Greenwood Press, 2004. 298 p.

2. Norrick N.R. What do the proverbs mean? Semantic studies in English proverbs. Amesterdom, Mouton, 1985. 213 p.

3. Mieder W., Dundes A. The wisdom of many: proverb essays. New York, Garland, 1995. 326 p.

4. Honek R. The proverb in my head: the cognitive science of the notorious wit and wisdom. USA, Lawrence Erlbaum, 1997. 308 p.

5. Trench C.R. In the classroom about proverbs. New York, Redfield, 1853. 88 p.

6. Falk J. Linguistics and Language: A Review of Basic Concepts and Implications. 2nd ed., Canada, University of Michigan Press, 1978. 315 p.

7. Samovar Larry A., Porter Richard E., Stephanie Lisa A. Intercultural communication. Edited by Randall Adams. Third Edition, Wadsworth Communication Research Series. Belmont, California, Wadsworth Publishing, 2009. 426 p.

8. Maslova V.A. Linguoculturology: Study Guide. Moscow, Academy, 2001. 208 p. (in Russ)

Submitted 28.06.2019;
revised 08.07.2019.

About the authors:

Margarita S. Vykhrystyuk, Professor of the Department of Philological Education, Tobolsk Pedagogical Institute D.I. Mendeleev (branch) FSAEI of HE «Tyumen State University» (18 Znamensky St., Tobolsk, 626150, Russia), Dr. Sci. (Philology), margaritavv@mail.ru

Tatyana Yu. Nikitina, Associate Professor, Head of the Department of Philological Education, Tobolsk Pedagogical Institute D.I. Mendeleev FGAOU IN (branch) «Tyumen State University» (58 Znamensky St., Tobolsk, 626150, Russia), Ph.D. (Philology), t.y.nikitina@utmn.ru

Contribution of the authors:

Margarita S. Vykhrystyuk – scientific management, preparation of the initial version of the text, theoretical analysis of the literature on the research problem.

Tatyana Yu. Nikitina – data collection, analysis of the results obtained, provision of resources, critical analysis and revision of the text, computer typing and text layout.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 811.111

Особенности употребления оценочных прилагательных со значением *useful* «полезный» / *harmful* «вредный» для передачи личностных смыслов

О. В. Кузнецова*, *Ю. Б. Дюндик*

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, Россия

**kuznetsova1@mail.ru, **dyular@mail.ru*

Введение: статья посвящена анализу использования оценочных прилагательных со значением «полезный» / «вредный» для передачи личностных смыслов. В качестве объекта исследования выступают семантические особенности изучаемых прилагательных, а также прагматические факторы, влияющие на использование этих лексических единиц в речи.

Материалы и методы: основу исследования составляют следующие методы лингвистического анализа: дефиниционный, контекстуальный, интерпретативный, а также методы непосредственного наблюдения и лингвистического описания.

Результаты исследования: исследуемые прилагательные могут передавать личностные смыслы, не зафиксированные в словарях и являющиеся истинными для одного человека или небольшой группы, что часто приводит к несовпадению утилитарной оценки с другими типами оценки (эстетической, этической, эмоциональной, вкусовой и т. д.) по знаку «+» / «–».

Обсуждение и заключения: понятие «личностный смысл» привлекает внимание представителей разных гуманитарных наук. Изучение личностных смыслов в лингвистике предоставляет обширный материал для углубления знаний о семантическом и прагматическом потенциале исследуемых лексических единиц, особенностей их использования в каждой конкретной ситуации. Результаты исследования могут быть использованы при разработке вузовских курсов и составлении учебно-методических пособий по лексикологии, когнитивной лингвистике, дискурсивному анализу, интерпретации текста.

Ключевые слова: оценочное прилагательное, личностный смысл, синоним, утилитарная оценка, сенсорно-вкусовая оценка, стереотип.

Particular usage of evaluative adjectives with the meaning *useful / harmful* to render personal meanings

O. V. Kuznetsova*, *Yu. B. Dyundik*

Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

**kuznetsova1@mail.ru, **dyular@mail.ru*

Introduction: the article is devoted to the analysis of evaluative adjectives with the meaning “useful” / “harmful” and their usage in order to render some personal meanings. Semantic peculiarities of the adjectives under consideration and pragmatic factors that influence the usage of these lexical units constitute the object of the research.

Materials and Methods: the basis of the research is the following methods of linguistic analysis: definitional, contextual analysis, interpretation, direct monitoring, linguistic description.

Results: the adjectives under study can render personal meanings which are not registered in dictionaries and are true only for one person or a group of people. It often results in the discrepancy of utilitarian evaluation with its other types (aesthetic, ethical, emotional, gustatory and others). Utilitarian evaluation can be negative while some other types of evaluation render author’s positive meanings.

Discussion and Conclusions: the notion ‘personal meaning’ attracts attention of specialists in humanities. Studying personal meanings in linguistics provides us with vast materials that can promote deeper knowledge about semantic and pragmatic potential of studied lexical units, their peculiar usage. The results of the study can be applied while working out university courses and tutorials in lexicology, cognitive linguistics, discourse analysis, and text interpretation.

Key words: evaluative adjective, personal meaning, synonym; utilitarian evaluation, sensogustatory evaluation, stereotype.

Введение

Мы вкладываем индивидуальный смысл в слова, что вызывает немало трудностей взаимопонимания. Проблема понимания сказанного – одна из «вечных» проблем в лингвистике. Необходимость существования различных подходов к изучению процесса понимания (философского, синергетического, психологического, психосемантического, когнитивного, с позиций герменевтики, психолингвистического и др.) объясняется именно сложностью и многоаспектностью данного процесса. Изучение феномена понимания в лингвистике напрямую связано с анализом процессов понимания текста [1]. Представляется, что особого внимания в данном случае заслуживает изучение процесса формирования субъективного значения прилагательных.

Обзор литературы

Многие лингвисты отмечают, что именно в области прилагательного наиболее очевидно можно проследить абстрагирующую и анализирующую мыслительную деятельность человека. Благодаря этой деятельности признак, свойство, качество, любые атрибуты, составляющие сущность предмета, явления, вещи, мыслятся в отвлечении от нее. Таким образом, погружаясь в лингвистическую природу прилагательных, мы имеем возможность значительно расширить и углубить знания о когнитивной деятельности человека. Кроме того, в настоящее время все больший интерес приобретает изучение прилагательных, выражающих противоположные, взаимоисключающие признаки [2; 3; 4].

Материалы и методы

Для достижения объективности результатов исследования, наряду с общенаучным индуктивно-дедуктивным методом, использовались основные методы лингвистического анализа: дефиниционный, контекстуальный, интерпретативный, а также методы непосредственного наблюдения и лингвистического описания. Материалом исследования послужили примеры из современных оригинальных художественных текстов. К исследованию привлекались также примеры из электронных источников.

Результаты исследования

Оценка, являющаяся одним из аспектов познавательной деятельности человека, всегда интересовала представителей совершенно разных областей знаний, таких как философия, социология, этика, эстетика, психология, лингвистика. В данной статье мы рассматриваем личностный смысл как осознаваемую значимость для субъекта тех или иных объектов и явлений действительности, определяемую их истинным местом и ролью в жизнедеятельности субъекта, их жизненным смыслом для него.

Анализ языкового материала подтверждает, что разные люди совершенно по-разному оценивают одни и те же предметы или явления в различных ситуациях. Достаточно часто подобные примеры встречаются именно при использовании в речи универсальных оценочных прилагательных со значением *полезный / вредный*. Так, например, в английском языке даже появился термин *useful idiot*, в котором прилагательное, обозначающее положительное качество, сочетается с существительным, принадлежащим к сниженному языковому регистру. Изначально термин применялся для отрицательной характеристики жителей западных стран, выражающих некоторые симпатии к Советскому Союзу. Словосочетание использовалось в следующем контексте: человек, о котором шла речь, ошибочно полагал, что в Советском союзе к нему относятся как к союзнику, в то время как, по мнению западных политиков, в СССР этого человека воспринимали, наоборот, с презрением и цинично использовали в своих целях. В настоящее время термин используется в более широком значении для эмоционально-оценочного описания человека, который является бессознательной марионеткой какого-либо, чаще всего политического движения. Иногда он применяется в качестве ругательства, уничижительного выражения и подразумевает невежду, которого легко переманить на свою сторону, сделать «полезным», заставить действовать в интересах политических манипуляторов. Стоит упомянуть, что в 2003 г. вышла книга американского политолога М. Чарен, озаглавленная *Useful Idiots: How Liberals Got it Wrong in the Cold War and Still Blame America First.*

Рассмотрим примеры использования исследуемых оценочных прилагательных в художественной литературе.

Иногда оценка, передаваемая с помощью прилагательных, может быть совершенно противоположной. Одно и то же действие / событие может одновременно приносить вред одному человеку и пользу – другому. Например, война приносит людям горе и страдания, и, безусловно, оценивается подавляющим большинством как крайне вредное и опасное социальное явление. Тем не менее для некоторых отраслей промышленности это оказывается, наоборот, прибыльным и доходным:

(1) War is good for button trade. So many buttons are lost in a war, and have to be replaced – whole boxfuls, whole truck-loads of buttons at a time. They're blown to pieces, they sink into the ground, they go up in flames[1] [5].

В определенных ситуациях человеческие чувства и переживания, обычно квалифицируемые как негативные, приносящие вред организму, могут дать некий неожиданный и сложно предсказуемый положительный эффект. Например, гордость, которая обычно расценивается как отрицательная черта характера, в небольших количествах может быть, наоборот, полезной:

(2) Pride, like laudanun and other poisonous medicines, is beneficial in small, though injurious in large quantities. No man who is not pleased with himself, even in a personal sense, can please others [6].

Следует отметить, что в анализируемых (и подобных) примерах речь идет об индивидуальной, личностной оценке явления. Как правило, основание этой оценки бывает эксплицитно выражено говорящим, в противном случае, было бы затруднительно определить, в чем именно заключается положительное воздействие. В примере (2) автор поясняет, почему он полагает, что гордость необходима – человек не может понравиться другим, если он не нравится себе. Приведем еще один пример, где негативному чувству приписывается благотворный эффект:

(3) Guilt is helpful only when it keeps us acting in line with our beliefs and morals. Otherwise, it creates needless suffering [6].

Достаточно часто из контекста становится ясно, в каком именно случае может быть достигнут положительный эффект. В примере (2) этим индикатором служит ограничение *in small, ... quantities*, а в примере (3) – фраза *only when it keeps us acting in line with our beliefs and morals.*

Рассмотрим еще несколько примеров использования личностных смыслов при описании чувств и способностей человека. Герой обладает необычным талантом – способности убедительно лгать – который в обычной жизни навряд ли можно рассматривать как некое положительное качество человека. Однако в конкретной ситуации этот талант не только пригождается, но и, в конце концов, оказывается, по мнению адвоката, чрезвычайно полезным на суде. Ложь выглядела настолько убедительной, что ему поверили, благодаря чему герой был оправдан:

(4) Lester was a smooth liar, a talent which had proved extremely beneficial during his murder trial[2] [7].

Анализ примера (5) показывает, что, согласно мнению автора, страдание благоприятствует усвоению новых полезных знаний, а счастье, наоборот, препятствует этому:

(5) 'Anyway, Aeschylus or whoever it was said you have to suffer into truth. Meaning that when you're wretched you learn useful things, and when you're happy you just skim along not taking in anything much'[3] [8].

Для описания предметов или действий в речи могут использоваться некоторые прилагательные, имеющие знак «плюс», «благоприятный», однако в контексте приобретающие значение «минус», «вредный». Такое положительное чувство, как сострадание, например, может оцениваться как вредное. Ср.:

(6) "I'm not sad," I said, and began to cry. Sympathy from strangers can be ruinous[4].

(7) Opposition and apathy the real Lady of the Lamp had certainly had to contend with; but there is an element in sympathy, as I have pointed out elsewhere, that can be almost as harmful[5] [9].

В примере (8) мы можем наблюдать, что при определенных условиях явления, традиционно оцениваемые как положительные, могут быть более вредными, чем обычно оцениваемые со знаком «минус».

(8) Irrationally held truths may be more harmful than reasoned errors [6].

В следующем примере автор достаточно подробно обосновывает свою точку зрения, почему беременность вредна для женщины:

(9) Do not breed. Nothing gives less pleasure than childbearing. Pregnancies are damaging to health, spoil the figure, wither the charms, and it's the cloud of uncertainty forever hanging over these events that darkens a husband's mood [10].

Необходимо отметить, что в некоторых ситуациях личностный смысл автора высказывания совпадает с традиционной общепринятой оценкой предмета или явления действительности, а оценке подвергается один из аспектов, что может привлечь внимание, заинтересовать. Становится очевидным то, что объект, о котором идет речь, более многогранен и имеет некоторые

[1] *Atwood M.* The Blind Assassin. London : Virago, 2001. P. 88.

[2] *Grisham J.* The Pelican Brief. A Time to Kill. London : Cresset Editions, 1994. P. 476.

[3] *Clayton V.* Past Mischief. Great Britain : Orion Books, 1998. P. 225.

[4] *Atwood M.* The Blind Assassin. London : Virago, 2001. P. 371.

[5] *Fowles J.* The French Lieutenant's Woman. London : Vintage, 1996. P. 114.

другие качества, которые ранее оставались незамеченными.

Например, вполне ожидаемым ответом на вопрос, для чего садят цветы, было бы следующее объяснение: чтобы украсить места, где они посажены, тем самым позволив людям испытывать удовольствие и радость. В примере (10) владелец фабрики увидел в цветах свой, более глубокий смысл – способность оказывать благотворное влияние на моральные устои рабочих:

(10) He thought flower beds were good for the workers' moral – zinnias and snapdragons were his standbys, as they were inexpensive and lasted a long time[6].

В следующем примере описывается дополнительный полезный эффект от спортивной ходьбы. По мнению автора, она благотворно влияет не только на здоровье человека, но и на землю.

(11) Jogging is very beneficial. It's good for your legs and your feet. It's also very good for the ground. If makes it feel needed [10].

Зачастую для того, чтобы подобное индивидуальное восприятие пользы или вреда было очевидно / доступно всем участникам коммуникации, свою точку зрения необходимо аргументировать в речи:

(12) The silent emptiness of the house was real and in many ways beneficial. Even down to the freedom to leave the bathroom door open without fear of shocking Daniel or his friends[7] [11].

Сегодня многие согласятся с тем, что просмотр телевидения в целом и новостей в частности, как правило, оказывает неблагоприятное воздействие на пищеварение. Это связано с тем, что в новостях можно зачастую увидеть сцены насилия и жестокости, поэтому такое влияние телевидения может быть расценено как достаточно необычное. Ср.:

(13) Last night I watched the television news. I shouldn't do that, it's bad for the digestion. There's another war somewhere, what they call a minor one, though of course it isn't minor for anyone who happens to get caught up in it. ... the gutted buildings, the broken, weeping civilians. Endless mothers, carrying endless limp children, their faces splotched with blood; endless bewildered old men[8].

В цитатах и афоризмах зачастую можно встретить самые неожиданные случаи использования прилагательных со значением «полезный» / «вредный». Афоризм – мысль, выраженная в парадоксальной, неожиданной, образной форме [12], то есть само определение данного вида письменной речи уже объясняет нетрадиционное употребление исследуемых лексических единиц.

В художественной литературе можно встретить парадоксальные изречения, часто производящие комический эффект. Ср.:

(14) One good thing about one's husband dying is that it puts a stop to all that tiresome bed business[9].

В словарях цитат можно найти большое количество подобных примеров:

(15) Death can only be profitable: there's no need to eat, drink, pay taxes, offend people [13].

В примере (16) можно наблюдать, как выражается индивидуальная, субъективная оценка:

(16) Being a useful man has always seemed to me to be truly hideous [13].

В зависимости от ситуации одно и то же явление может расцениваться говорящим либо как положительное, либо как отрицательное:

(17) A sense of duty is useful in work but offensive in personal relations [10].

(18) The production of too many useful things results in too many useless people [10].

(19) Industry has operated against the artisan in favor of the idler, and also in favor of capital and against labor. Any mechanical invention whatsoever has been more harmful to humanity than a century of war [10].

(20) I am disgusted with innovation, in whatever guise, and with reason, for I have seen very harmful effects of it [13].

С позиции изобретателей и производителей различных механизмов и приспособлений, последние приносят пользу людям. Новые открытия – это прибыль, слава, уважение для изобретателя, улучшение жизни потребителей, но, тем не менее, они могут причинить и вред. Поскольку при выполнении каких-либо видов работ они замещают людей и делают эту работу более качественно и быстро, многие люди становятся безработными и, как следствие, никому ненужными, бесполезными:

(21) A good education is usually harmful to a dancer. A good calf is better than a good head [10].

Пример (21) является еще одним подтверждением пословицы «Что полезно одному, то вредно другому». Существует общепринятое представление о том, что хорошее образование никому не может принести вред, наоборот, помогает человеку добиться успеха в жизни. Однако в примере, приведенном выше, говорящий с заметной иронией говорит, что для танцора гораздо полезнее иметь не голову, а хорошие ноги, более того, большое количество теоретических знаний в отсутствии практики и таланта может только навредить. В данном случае внимания за-

[6] *Atwood M.* The Blind Assassin. London : Virago, 2001. P. 371. P. 67.

[7] *Cheek M.* Three Men on a Plane. London : Faber and Faber, 1998. P. 18.

[8] *Atwood M.* The Blind Assassin. London : Virago, 2001. P. 582.

[9] *Clayton V.* Past Mischief. Great Britain : Orion Books, 1998. P. 87.

служивает и тот факт, что приведенное высказывание принадлежит известной американской танцовщице и хореографу Агнессе де Милль, написавшей несколько книг об искусстве танца.

Очевидно, набор наиболее необходимых и полезных предметов для представителей разных профессий может верно определить только специалист в этой отрасли. Люди, не обладающие достаточным опытом в данной сфере, могут посчитать иные вещи полезными. Приведем цитату американского архитектора Ф. Л. Райта в подтверждение:

(22) An architect's most useful tools are an eraser at the drafting board, and a wrecking bar at the site [10].

Любопытно, что именно в речи специалистов в определенной сфере обнаруживаются наиболее яркие личностные смыслы, зачастую недоступные для понимания непрофессионалам. Ср.:

(23) Diplomats are useful only in fair weather. As soon as it rains, they drown in every drop [10].

Знаменитое высказывание Ш. де Голля характеризует дипломатов отнюдь не с лучшей стороны. Выдающийся французский дипломат иронично признает, что, на самом деле, дипломатия не является наиболее эффективным способом разрешения международных конфликтов, а любое внезапно возникшее обострение политической ситуации может поставить дипломатов в тупик.

Американский экономист Д. К. Гелбрейт тоже невысокого мнения об экономике как науке:

(24) Economics is extremely useful as a form of employment for economists [10].

Обсуждение и заключения

Таким образом, анализируемый материал позволяет заключить, что в речи данные лексические единицы зачастую передают индивидуальное субъективное значение говорящего, которое может быть истинным только для него лично. Одной из целей использования прилагательных со значением «полезный» / «вредный» в речи является апелляция к общепринятым, известным стереотипам о пользе и вреде, чтобы либо показать свою информированность, либо призвать, убедить слушающего действовать в соответствии с этими нормами и стандартами [14; 15].

Тем не менее субъект высказывания зачастую опровергает стереотипные представления о том, что вредно, а что полезно: прилагательные со значением «полезный» могут быть употребляться для оценки заведомо вредных явлений, а прилагательные с противоположным значением могут использоваться для оценки предметов и явлений, обычно рассматриваемыми как полезные.

Рассматривая объект с неожиданной, нетрадиционной точки зрения, он может получить положительную или отрицательную утилитарную оценку. Поскольку в подобных случаях речь идет об индивидуальной, личностной оценке события / явления, основание этой оценки, как правило, бывает эксплицитно выражено говорящим. В противном случае, было бы достаточно сложно определить, в чем именно заключается положительное или отрицательное воздействие.

Один и тот же объект может одновременно оцениваться положительно одним говорящим, но отрицательно – другим. Отдельного упоминания заслуживает анализ использования изучаемых прилагательных в цитатах и афоризмах, поскольку их необычное употребление часто приводит к парадоксам или производит комический эффект.

Список использованных источников

1. *Бубнова И. А.* Личностный смысл: результат познания или внешнего воздействия? // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей. М. : МАКС Пресс, 2010. Вып. 40. С. 27–36.
2. *Арутюнова Н. Д.* Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М. : Наука, 1988. 341 с.
3. *Босова Л. М.* Проблема соотношения семантических и смысловых полей качественных прилагательных: на материале русского и английского языков. Барнаул : Алт. гос. ун-т, 1997. 183 с.
4. *Кузнецова О. В.* Что полезно одному, то вредно другому // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Сер. Лингвистика. 2004. № 3. С. 46–52.
5. *Atwood M.* The Blind Assassin. London : Virago, 2001. 641 p.
6. The Quotations Page. URL: http://www.quotationspage.com/ (дата обращения: 19.07.2018).
7. *Grisham J.* The Pelican Brief. A Time to Kill. London : Cresset Editions, 1994. 726 p.
8. *Clayton V.* Past Mischief. Great Britain : Orion Books, 1998. 488 p.
9. *Fowles J.* The French Lieutenant's Woman. London : Vintage, 1996. 445 p.
10. Greatest-Quotations.Com. URL: https://www.greatest-quotations.com/ (дата обращения: 19.07.2018).
11. *Cheek M.* Three Men on a Plane. London : Faber and Faber, 1998. 263 p.
12. *Душенко К. В.* Большая книга афоризмов. М. : Эксмо, 2002. 1056 с.
13. Az Quotes. URL: https://www.azquotes.com/ (дата обращения: 10.07.2018).
14. *Кузнецова О. В.* Семантика прилагательных со значением «полезный» в современном английском языке // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Сер. Лингвистика. 2005. № 3. С. 103–111.

15. *Кузнецова О. В.* Прагматический потенциал английских прилагательных со значением «полезный» / «вредный» в политическом дискурсе // В мире научных открытий. Социально-гуманитарные науки. 2014. № 5.2 (53). С. 676–684.

Поступила 26.06.2019;
принята к публикации 09.07.2019.

Об авторах:

Кузнецова Ольга Владимировна, декан факультета иностранных языков, доцент кафедры востоковедения и регионоведения АТР ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1), кандидат филологических наук, kuznetsova1@mail.ru

Дюндик Юлия Борисовна, доцент кафедры востоковедения и регионоведения АТР ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1), кандидат филологических наук, dyular@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Кузнецова Ольга Владимировна – теоретический анализ литературы, критический анализ текста, финальное оформление.

Дюндик Юлия Борисовна – подготовка начального варианта текста, апробация методики, анализ апробации, компьютерная работа.

Все авторы прочли и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Bubnova I.A. Is Personal Meaning the Result of Cognition or External Impact? *Yazyk, soznanie, kommunikaciya: sb. statej* = Language, Consciousness, Communication: collected articles. Moscow, MAKS Press, 2010. Iss. 40. P. 27–36. (in Russ.)

2. Arutyunova N.D. Types of Linguistic Meanings: Evaluation. Event. Fact. Moscow, Science, 1988. 341 p.

3. Bosova L.M. The problem of Correlation of Semantic and Meaningful Fields of Russian and English Descriptive Adjectives. Barnaul, Alt. state un-t, 1997. 183 p.

4. Kuznetsova O.V. Ones Man Meat Is Another Man Poison. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Ser. Lingvistika* = Herald of Irkutsk State Linguistic University. Ser. Linguistics. 2004; 3: 46–52.

5. Atwood M. The Blind Assassin. London, Virago, 2001. 641 p.

6. The Quotations Page. Available at: http://www.quotationspage.com/ (accessed 19.07.2018).

7. Grisham J. The Pelican Brief. A Time to Kill. London, Cresset Editions, 1994. 726 p.

8. Clayton V. Past Mischief. Great Britain, Orion Books, 1998. 488 p.

9. Fowles J. The French Lieutenant's Woman. London, Vintage, 1996. 445 p.

10. Greatest-Quotations.Com. Available at: https://www.greatest-quotations.com/ (accessed 19.07.2018).

11. Cheek M. Three Men on a Plane. London, Faber and Faber, 1998. 263 p.

12. Dushenko K.V. Grand Aphorism Book. Moscow, Ehksmo, 2002. 1056 p.

13. Az Quotes. Available at: https://www.azquotes.com/ (accessed 10.07.2018).

14. Kuznetsova O.V. Semantic Features of Modern English Adjectives with the Meaning "Useful". *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Ser. Lingvistika* = Herald of Irkutsk State Linguistic University. Ser. Linguistics. 2005; 3: 103–111. (in Russ.)

15. Kuznetsova O.V. Pragmatic Features of English Adjectives with the Meaning "Useful" / "Harmful" in Discourse of Politics. *V mire nauchnyh otkrytij. Social'no-gumanitarnye nauki* = In he World of Scientific Discoveries. Humanities. 2014; 5.2 (53): 676–684. (in Russ.)

Submitted 26.06.2019;
revised 09.07.2019.

About the authors:

Olga V. Kuznetsova, Dean of the Faculty of Foreign Languages, Associate Professor, Department of Oriental and Asia-pacific Regional Studies, Irkutsk State University (1, Karl Marx St, Irkutsk, 664003, Russia), Ph.D. (Philology), kuznetsova1@mail.ru

Yulia B. Dyundik, Associate Professor, Department of Oriental and Asia-pacific Regional Studies, Irkutsk State University (1, Karl Marx St, Irkutsk, 664003, Russia), Ph.D. (Philology), dyular@mail.ru

Contribution of the authors:

Olga V. Kuznetsova – scholarly literature analysis, critical analysis and revision of the text, final formatting.

Yulia B. Dyundik – preparation of the initial version of the text, practical testing of the method described, its analysis.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 81’367.335.2(045)

Синтаксические возможности союза *как будто (бы)* в сложноподчиненных предложениях (на материале романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»)

***Н. А. Нестерова*[*], *Л. В. Василькина*[**]**
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
[*]nesterova.80@mail.ru, [**]vasilkina_l@mail.ru

Введение: в статье выявляются и описываются особенности функционирования союза *как будто (бы)* в качестве средства связи между главной и придаточной частями в сложноподчиненных предложениях в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита».
Материалы и методы: материалом для исследования послужили сложноподчиненные предложения с союзом *как будто (бы)*, извлеченные из романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». При исследовании использовались метод лингвистического описания, методы компонентного, структурно-семантического, функционально-семантического анализа, а также метод контекстуального анализа, направленный на выявление функциональной специфики союза *как будто (бы)* в указанном художественном произведении и анализ зависимости значения союза от контекста.
Результаты исследования: выявлено, что синтаксические конструкции с союзом *как будто (бы)* в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» являются продуктивными. Они выражают нереальный характер сравнения, на который часто наложены дополнительные семантические оттенки (градуальный, атрибутивный, изъяснительный, образа действия, причины, цели).
Обсуждение и заключения: сложноподчиненные предложения, оформленные союзом *как будто (бы)*, многообразны в текстах разных стилей, обладают богатыми семантическими и коммуникативно-прагматическими функциями и усиливают экспрессивность текста. Уникальность союза *как будто (бы)* состоит в возможности участвовать в построении предложений расчлененного и нерасчлененного типов. Выразительность подобных синтаксических конструкций зависит от степени их необычности и удачности подбора объекта для создания образа или субъекта описания.

Ключевые слова: сравнительный союз, синтаксическая конструкция, сложноподчиненное предложение, главная часть, придаточная часть, семантика, недостоверное сравнение, коррелят.

Syntactic possibilities of comparative conjunction *as if (would)* in complex sentences (on the material of the novel by M. A. Bulgakov «The Master and Margarita»)

***N. A. Nesterova*[*], *L. V. Vasilkina*[**]**
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia
[*]nesterova.80@mail.ru, [**]vasilkina_l@mail.ru

Introduction: the article identifies and describes the features of the conjunction functioning *as if (would)* as a means of communication between the main and subordinate parts in complex sentences in the novel by M. A. Bulgakov «The Master and Margarita».
Materials and Methods: the material for the study is complex sentences with the conjunction *as if (would)*, extracted from the novel by M. A. Bulgakov «The Master and Margarita». The study used the method of linguistic description, methods of component, structural-semantic, functional-semantic analysis, as well as the method of contextual analysis aimed at identifying the functional specificity of the conjunction *as if (would)* in the specified work of art and analysis of the dependence of the meaning of the conjunction from the context.
Results: it is revealed that the syntactic constructions with a conjunction *as if (would)* are productive in the novel by M. A. Bulgakov «The Master and Margarita» and express the unreal nature of the comparison, which is often overlaid with additional semantic shades (gradual, attributive, object, of manner, of cause, of purpose.
Discussion and Conclusion: complex sentences, combined with a conjunction *as if (would)*, are diverse in texts of different styles, including in works of art, have rich semantic and communicative-pragmatic functions and enhance the expressiveness of the text. The uniqueness of the conjunction *as if (would)* is the ability to participate in the construction of proposals of dismembered and undivided types. The expressiveness of such syntactic constructions depends on the degree of their singularity and the success of the selection of the object to create an image or the subject of the description.

Key words: comparative conjunction, syntactical construction, complex sentence, principal clause, subordinate clause, semantics, false comparison, correlate.

Введение

Союзы являются актуальным объектом лингвистических исследований, что объясняется уникальностью их значения, функций и способностью быть центром синтаксических конструкций. Достаточно полное осмысление и описание их особенностей семантики и функционирования нашло отражение в трудах Н. Н. Холодова, И. Н. Кручининой, Е. Ф. Троицкого и др.

Синтаксические конструкции со сравнительными союзами являются достаточно продуктивными в текстах разных стилей, разнообразны в структурном отношении, обладают богатыми семантическими функциями и усиливают выразительность текста благодаря оригинальности подбора объектов сравнения. Сложноподчиненные предложения со сравнительными союзами играют важную роль в структуре художественного текста и выступают как элемент экспрессивного синтаксиса. В данной статье более подробно остановимся на союзе *как будто (бы)* и рассмотрим специфику его функционирования в сложноподчиненных предложениях в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»[1].

Обзор литературы

В словаре русского языка под редакцией А. П. Евгеньевой указывается, что союз *как будто* может быть сравнительным и изъяснительным. В первом случае он употребляется в сравнительных оборотах и сравнительных придаточных частях, во втором – для выражения неуверенности в достоверности сообщаемого в придаточной части [1].

Союз *как будто (бы)*, употребляясь в синтаксических конструкциях различных типов, оформляя разные виды отношений, в том числе в сложноподчиненных предложениях, участвует в образном сопоставлении двух предметов или явлений – реального и предполагаемого, передает развернутые сравнения и информирует о недостоверности или гипотетичности сообщаемого. Недостоверное сравнение указывает на то, что ситуация, описанная в придаточной части, в действительности не имеет места и представляется как субъективная характеристика того, о чем сообщается в главной части. Специфика подобных предложений проявляется в модальном противопоставлении главной и придаточной частей, в которых уподобляются или сравниваются две ситуации, сближаемые на основании объективного тождества или сходства либо на основании субъективных ассоциаций. Структура сложноподчиненных предложений с союзом *как будто (бы)* обусловливает своеобразие семантики этих конструкций, которые, как правило, являются многозначными. Значение недостоверного сравнения в них, как правило, совмещается с другими значениями: градуальным, атрибутивным, изъяснительным, образа действия, причины, цели.

Теоретической базой исследования послужили научные труды авторов, в центре внимания которых находятся различные аспекты изучения синтаксических возможностей союзов в современном русском языке, в том числе в структуре сложноподчиненных предложений.

Проблемам выявления и описания особенностей семантики и функционирования союзов в русском языке, а также вопросам изучения синтаксических конструкций со сравнительными союзами посвящены работы Н. Т. Окатовой [2], Н. Л. Ермаковой [3], С. И. Дружининой [4], Е. В. Рослой [5], Н. О. Григорьевой, Е. В. Шейко [6] и других авторов. Кроме того, интерес представляют работы Н. Л. Ермаковой [7], Е. Н. Прудниковой, Е. Ю. Кожушной [8], посвященные специфике функционирования союзов в условиях художественного произведения. Отдельные аспекты проблемы нашли отражение и в наших работах [9; 10].

Материалы и методы

Теоретические положения разрабатываемого вопроса были сформулированы в результате обзора и систематизации научной литературы, посвященной рассматриваемой проблеме. В ходе исследования синтаксических возможностей сравнительного союза *как будто (бы)* в сложноподчиненных предложениях, функционирующих в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», нами использовались метод лингвистического описания по проблеме исследования, структурно-семантический метод описания и характеристики различных типов анализируемых синтаксических конструкций, метод компонентного анализа, позволяющий проследить функционирование союза *как будто (бы)* в условиях художественного произведения и вне контекста.

Результаты исследования

Союз *как будто (бы)* характеризуется полифункциональностью и может употребляться в сложноподчиненных предложениях расчлененной, нерасчлененной и контаминированной структуры, участвуя в выражении различных семантико-синтаксических отношений между главной и придаточной частями. Проанализировав роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», мы выделили следующие его конструктивные и семантические особенности функционирования в сложноподчиненных предложениях различных типов. Охарактеризуем все возможные типы сложноподчиненных предложений, в которых участвует указанный союз, а также его синтаксические возможности.

[1] *Булгаков М. А.* Мастер и Маргарита. М. : АСТ : Астрель, 2003. 462 с. Далее при цитировании иллюстративного материала будет указываться только страница.

Анализ языкового материала, извлеченного из романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», показал, что союз *как будто (бы)* употребляется в собственно сравнительных, изъяснительно-объектных и местоименно-союзных соотносительных придаточных частях сложноподчиненных предложений. При этом следует отметить, что значение недостоверного сравнения в них имеет разный характер, может быть основным или выражаться опосредованно, как дополнительное к основному значению. Так, сложноподчиненные предложения с собственно сравнительными придаточными в грамматической системе языка выполняют роль специализированных конструкций, непосредственно ориентированных на репрезентацию семантики недостоверного сравнения на синтаксическом уровне, а сложноподчиненные предложения изъяснительно-объектного и местоименно-союзного соотносительного типа являются синтаксическими конструкциями, значение недостоверного сравнения для которых является второстепенным.

Охарактеризуем данные конструкции подробнее с точки зрения репрезентации ими значения недостоверного сравнения.

1. **Сложноподчиненные предложения с придаточными сравнительными**, имеющие расчлененную структуру, являются специализированными синтаксическими единицами, в которых значение недостоверного сравнения, выраженное при помощи союза *как будто (бы)*, имеет ассоциативный характер сопоставления, основанного на воображаемой связи ситуации или объективном сходстве. В синтаксических конструкциях подобного типа собственно сравнительное значение часто осложнено значением образа действия, причины или цели: *«И со слухом совершилось что-то странное, **как будто** вдали проиграли негромко и грозно трубы...»* (с. 33); // что-то странное совершилось так (таким образом), как будто вдали проиграли трубы...; *«Курящий, **как будто** его кольнули, вскочил со скамейки, на которой сидел, начал беспокойно оглядываться, подошел к перилам, глянул вниз»* (с. 288) // курящий вскочил по той причине, как будто его кольнули. Как видно из примеров, придаточная часть, выражая основное собственно сравнительное значение, одновременно информирует о ситуации как о предполагаемом способе выполнения, предполагаемой цели и причине того, о чем говорится в главной части.

В главной и придаточной частях, как правило, наблюдается совпадение субъектов, сопровождающееся тождеством их позиций, которое может проявляться в том, что подлежащее придаточной части характеризуется невыраженностью: *«Кот, прицелившись поаккуратнее, хлобучил голову на шею, и она точно села на свое место, **как будто** никуда и не отлучалась»* (с. 145) // подлежащее придаточной части (*она, голова*) легко восстанавливается из главной части.

Сравнительные придаточные части чаще занимают в сложноподчиненном предложении постпозицию, в интерпозиции они встречаются реже (см. примеры выше).

Анализ языкового материала показал, что сложноподчиненные предложения с придаточными сравнительными являются наиболее частотным типом сложных синтаксических конструкций с союзом *как будто (бы)* в тексте романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

2. **Сложноподчиненные предложения с придаточными изъяснительно-объектными** имеют нерасчлененную структуру, при этом между главной и придаточной частями устанавливаются изъяснительные отношения. Главная часть имеет в своем составе слово, нуждающееся в объектном изъяснении. Подобные предложения имеют значение недостоверного восприятия (говорящий сомневается в достоверности сообщения).

В качестве опорного слова в главной части данных конструкций в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», как правило, выступают глаголы, указывающие на процессы мысли, восприятия, чувства, несущие элементы необъективности, неуверенности, сомнения (*привиделось, показалось, почудилось* и др.), семантические функции которых выполняет придаточная часть: *«Бешеные рукоплескания потрясли зал до того, что Никанору Ивановичу показалось, **как будто** в люстрах запрыгали огни»* (с. 192).

Изъяснительно-объектные отношения в подобных синтаксических конструкциях являются доминирующими, осложненными оттенком недостоверного сравнения, так как говорящий сомневается в достоверности сообщения. Придаточная часть в анализируемых предложениях, как правило, постпозитивна.

В целом сложноподчиненные предложения с придаточными изъяснительно-объектными, оформленные союзом *как будто (бы)*, являются малоупотребительными в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

3. **Сложноподчиненные предложения местоименно-союзного соотносительного типа** имеют контаминированный характер и, по мнению большинства лингвистов, занимают промежуточное положение между сложноподчиненными предложениями расчлененной и нерасчлененной структуры. Подобные синтаксические конструкции характеризуются многозначностью придаточной части, и семантико-синтаксические отношения между главной и придаточной частя-

ми в них зависит от части речи опорного компонента главной части и могут быть осложнены тем или иным значением.

Рассмотрим структурные особенности и семантико-синтаксические отношения, которые возможны в сложноподчиненных предложениях местоименно-союзного соотносительного типа в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Также конструкции следует считать, на наш взгляд, дополнительным средством выражения семантики недостоверного сравнения в современном русском языке.

Широкий спектр значений в них передается посредством субъективного сравнения или объективного сходства.

Значение меры и степени (градуальное значение), осложненное семантикой недостоверного сравнения: *«– Пройдите в гостиную, – сказала девица так просто, **как будто** была одета по-человечески, приоткрыла дверь в гостиную, а сама покинула переднюю»* (с. 238) // так просто = очень просто, ситуация, описанная в придаточной части, не имеет места в действительности.

Как видно из примеров, в синтаксических конструкциях подобного типа опорное слово выражено наречием. Большое значение имеет коррелят так, который, употребляясь в сочетании со словами с признаковым значением (*далеко, просто* и др.), указывает на высокую степень проявления действия, качества и усиливает градуальную семантику в сообщаемом высказывании.

Значение образа действия, осложненное семантикой недостоверного сравнения, если опорным словом является глагол: *«Он* [редактор] *смотрел на меня так, **как будто** у меня щека была раздута флюсом, как-то косился в угол и даже сконфуженно хихикнул»* (с. 165).

Главная и придаточная часть имеют тесную связь, глагол в главной части нуждается в обязательном распространении словом-коррелятом со значением качества или способа действия *так*.

Квалифицирующее значение, выраженное посредством недостоверного сравнения, если опорным компонентом является имя существительное. В конструкциях с опорным компонентом именем существительным в качестве коррелята выступает местоимение *такой*: *«Он* [кот] *уселся на корточки у ног Маргариты и стал натирать ей ступни с таким видом, **как будто** чистил сапоги на улице»* (с. 302).

Сложноподчиненные предложения местоименно-союзного соотносительного типа в романе М. А. Булгакова являются достаточно продуктивными.

Отметим, что во всех приводимых выше примерах характер семантико-синтаксических отношений между главной и придаточной частями с изъятием или добавлением компонента *бы* не меняется.

Сложноподчиненные предложения с союзом *как будто (бы)* усиливают выразительные возможности речи, придают описанию особую наглядность, вносят в предложения дополнительную эмоциональность за счет оригинальных сравнений, субъективных ассоциаций при сравнении двух фактов или явлений.

Итак, анализ сложноподчиненных предложений с союзом *как будто (бы)* расчлененной, нерасчлененной и контаминированной структуры в тексте романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» с точки зрения их семантического своеобразия позволяет сделать вывод о широком спектре тех частных значений, которые свойственны данным конструкциям и обусловлены их структурно-грамматическими особенностями. Все эти конструкции объединены тем, что связи между сравниваемыми фактами мыслятся как воображаемые, не соответствующие действительности.

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование позволило нам прийти к следующим выводам:

1. Союз *как будто (бы)* в русском языке является полифункциональным и может употребляться в сложноподчиненных предложениях разных типов и разной структуры (расчлененной, нерасчлененной, контаминированной).

2. Сложноподчиненные предложения с союзом *как будто (бы)* в романе М. А. Булгакова имеют различные типы придаточных частей (собственно сравнительные, изъяснительно-объектные, местоименно-союзные соотносительные), объединенных общим значением недостоверного сравнения.

3. Характер семантико-синтаксических отношений между главной и придаточной частями в разных типах сложноподчиненных предложений с союзом *как будто (бы)* зависит от типа придаточной части, опорного слова (его частеречной характеристики и семантики) и коррелята в главной части.

4. Сложноподчиненные предложения с союзом *как будто (бы)*, как правило, являются многозначными: в них совмещаются значения недостоверного сравнения, меры и степени (градуальное значение с высокой степенью проявления признака), образа действия, значения цели, причины и др.

5. Значение недостоверного сравнения в сложноподчиненных предложениях с союзом *как будто (бы)* может быть основным (в собственно сравнительных конструкциях) и дополнительным (в изъяснительно-объектных и местоименно-союзных соотносительных конструкциях, которым свойственен больший спектр

таких значений, которые выражаются посредством ирреального сравнения явлений, фактов, событий).

6. Сложноподчиненные предложения с союзом *как будто бы* отличаются повышенной экспрессивностью, придают тексту эмоциональность, повышают его выразительность благодаря интересным, оригинальным сравнениям на основе субъективного восприятия явлений и событий говорящим, удачности подбора объекта для создания образа или субъекта описания.

Список использованных источников

1. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стереотип. М. : Русский язык, 1999. Т. 1. 702 с.

2. *Окатова Н. Т.* Модально-сравнительные союзы современного русского языка : монография. Владивосток : Изд-во Владивосточн. ун-та. 2010. 182 с. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=20012605 (дата обращения: 05.06.2019).

3. *Ермакова Н. Л.* Эволюция структурно-семантических разновидностей в сложноподчиненных сравнительных предложениях // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2017. № 3 (26). С. 57–71. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=30060809 (дата обращения: 07.06.2019).

4. *Дружинина С. И.* Синкретизм предложений с деепричастными и причастными оборотами, вводящимися сравнительными союзами // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия : Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3 (26). С. 100–103. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=30523961 (дата обращения: 07.06.2019).

5. *Рослая Е. В.* Описание синтаксических возможностей союза будто как один из методов его интерпретации // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2008. № 10 (28). С. 155–157. URL: http://jurnal.org/articles/2008/fill35.html (дата обращения: 05.06.2019).

6. *Григорьева Н. О., Шейко Е. В.* Изъяснительные конструкции в русском языке: опыт исследования : монография. Ростов н/Д : АкадемЛит. 2016. 138 с.

7. *Ермакова Н. Л.* Особенности употребления союзов в сложноподчиненных сравнительных предложениях в лирике XIX–XX веков // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия : Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 3–2 (37). С. 136–139. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=15555004 (дата обращения: 08.06.2019).

8. *Прудникова Е. Н., Кожушная Е. Ю.* Особенности употребления сравнительных союзов в поэзии Н. С. Гумилева // Интеграционные процессы в науке в современных условиях : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. А. А. Сукиасян. Уфа, 2017. С. 36–38.

9. *Нестерова Н. А., Трушкина Ю. И.* Градуальная семантика в местоименно-союзных предложениях с коррелятом так в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы» // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 1. С. 122–124.

10. *Нестерова Н. А.* Семантические особенности сложноподчиненных предложений местоименно-союзного типа со сравнительными союзами // Филологическое образование: теоретические и прикладные аспекты : сб. ст. / отв. ред. И. Б. Грузнова ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2012. С. 127–131.

Поступила 03.06.2019;
принята к публикации 13.06.2019.

Об авторах:

Нестерова Наталья Анатольевна, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, nesterova.80@mail.ru

Василькина Любовь Васильевна, декан филологического факультета, доцент кафедры русского языка и методики преподавания русского языка ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, vasilkina_l@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Нестерова Наталья Анатольевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; сбор языкового материала; анализ полученных результатов; подготовка начального варианта текста; компьютерные работы.

Василькина Любовь Васильевна – научное руководство; критический анализ и доработка текста, обеспечение ресурсами.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Dictionary of the Russian language: in 4 t. / under the editorship of A.P. Evgenyeva. 4th ed., stereotype. Moscow, Russian language, 1999. Vol. 1. 702 p. (In Russ.)

2. Okatova N.T. Modal-comparative conjunctions of the modern Russian language: monograph. Vladivostok, The University of Vladivostok Publ. 2010. 182 p. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=20012605 (accessed 05.06.2019). (In Russ.)

3. Ermakova N.L. Evolution of structural and semantic varieties in complex comparative sentences. *Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikaciya* = Theory of language and intercultural communication. 2017;

3 (26): 57–71. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=30060809 (accessed 07.06.2019). (In Russ.)

4. Druzhinina S.I. Syncretism of sentences with verbal and participial constructions introduced by comparative conjunctions. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki* = Scientific notes of Orel state university. Series: humanities and social sciences. 2017; 3 (26): 100–103. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=30523961 (accessed 07.06.2019). (In Russ.)

5. Roslaya E.V. Description of syntactic possibilities of the conjunction as if as one of the methods of its interpretation. *Zhurnal nauchnyh publikacij aspirantov i doktorantov* = Journal of scientific publications of postgraduates and doctoral students. 2008; 10 (28): 155–157. Available at: http://jurnal.org/articles/2008/fill35.html (accessed 05.06.2019). (In Russ.)

6. Grigorieva N.O., Sheiko E.V. Object constructions in Russian: research experience: monograph. Rostov-na-Donu, AcademLit. 2016. 138 p.

7. Ermakova N.L. Features of the use of unions in complex comparative sentences in the lyrics of XIX–XX centuries. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki* = Scientific notes of Orel state university. Series: Humanities and social sciences. 2010; 3-2 (37): 136–139. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=15555004 (accessed 08.06.2019). (In Russ.)

8. Prudnikova E.N., Kozhushnaya E.Yu. Features of the use of comparative unions in poetry N.S. Gumilev. *Integracionnye processy v nauke v sovremennyh usloviyah: sb. st. nauch.-prakt. konf.* = Integration of science in modern conditions: collection of articles of the international scientific-practical conference / executive editor A.A. Sukiasyan. Ufa, 2017. P. 36–38. (In Russ.)

9. Nesterova N.A., Trushkina Yu.I. Gradual semantics in pronominal-union proposals with the correlate so in the novel by M.E. Saltykov-Shchedrin «Golovlevs». *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016; 1 (25): 122–124. (in Russ)

10. Nesterova N.A. Semantic features of complex sentences pronominal-union type with the comparative conjunctions. *Filologicheskoe obrazovanie: teoreticheskie i prikladnye aspekty: sb. st.* = Linguistic education: theoretical and applied aspects: collection of articles / executive editor I.B. Gruznova; Mordovia state pedagogical Institute. Saransk, 2012. P. 127–131.

Submitted 03.06.2019;
revised 13.06.2019.

About the authors:

Nataliya A. Nesterova, Associate Professor, Department of Russian Language and Language Teaching Methodology, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), nesterova.80@mail.ru

Lyubov V. Vasil'kina, Dean of the Faculty of Philology, Associate Professor, Department of Russian Language and Language Teaching Methodology, Mordovian State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), vasilkina_l@mail.ru

Contribution of the authors:

Nataliya A. Nesterova – theoretical analysis of literature on the problem of research; collecting language material; analysis of the results; preparation of the initial version of the text; computer work.

Lyubov V. Vasil'kina – research supervision; critical analysis and revision of text, resources provision.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 811.161.1

Роль Ф. И. Буслаева в терминологической экспликации понятия «сравнительно-исторический метод»

С. И. Щербина
ФГБОУ ВО @Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева@, г. Москва, Россия
qerbina@mail.ru

Введение: в статье представлены результаты изучения целенаправленной деятельности Ф. И. Буслаева по созданию, рационализации и кодификации термина *сравнительно-исторический метод*.
Материалы и методы: фактическим материалом исследования являются специальные наименования, которые были созданы Ф. И. Буслаевым и его предшественниками для обозначения понятия «сравнительно-исторический метод». Основой анализа специализированных лексем являются работы отечественных ученых по теории термина, языковой номинации, а также исследования, посвященные разным аспектам становления русских терминологий и терминосистем.

Результаты исследования: термин *сравнительно-исторический метод*, введенный в научный оборот Ф. И. Буслаевым, является центральным наименованием в парадигме терминологических единиц, эксплицирующих понятие «сравнительно-исторический метод». Все специализированные средства выражения свидетельствуют о том, что ученый различал два лингвогенетических метода: исторический и сравнительно-исторический.
Обсуждение и заключения: трудность адаптации термина *сравнительно-исторический метод* к терминологическому корпусу можно объяснить двумя причинами: отсутствием дефинитивного определения и сложной взаимосвязью метаязыка и языка-объекта, поскольку термин как единица описания является консубстанциональным соответствующему понятию. Для оптимизации процесса научного общения и результативности теоретических исследований ученым необходимо было разрешить вопрос о плане содержания названного термина.

Ключевые слова: специализированные средства выражения, сравнительная грамматика, историческая грамматика, метод, термин сравнительно-исторический метод.

The role of F. I. Buslaev in the terminological explication of the concept «Comparative historical method»

S. I. Shcherbina
Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultur,
Moscow, Russia
qerbina@mail.ru

Introduction: the article presents the results of a study of the purposeful activities of F. I. Buslaev on the creation, rationalization and codification of the term comparative historical method.
Materials and Methods: the actual research material is the special names that were created by F. I. Buslaev and his predecessors to denote the concept of «comparative historical method». The basis of the analysis of specialized lexemes is the work of domestic scientists on the theory of the term, language nomination, as well as research on various aspects of the formation of Russian terminologies and terminological systems.
Results: the term comparative historical method introduced into the scientific circulation Buslaev, is the central name in the paradigm of terminological units, explicating the concept of «comparative historical method». All specialized means of expression indicate that the scientist distinguished between two linguogenetic methods: historical and comparative-historical.
Discussion and Conclusions: the difficulty of adapting the term comparative historical method to the terminological corpus can be explained by two reasons: the lack of a definitive definition and the complex relationship between the metalanguage and the object language, since the term as a unit of description is consubstantial to the corresponding concept. To optimize the process of scientific communication and the effectiveness of theoretical research, scientists had to resolve the issue of the plan for the content of the named term.

Key words: specialized means of expression, comparative grammar, historical grammar, method, term *comparative historical method*.

Введение

Отсутствие в языке науки наименований понятий чаще всего свидетельствует о том, что их создание и упорядочение сопряжено с более значительными трудностями, чем осуществление этапов классификации и дефиниции терминов. На этот факт указывает появление многих терминов, в том числе история плана выражения и плана содержания «однозначного» термина *сравнительно-исторический метод*, – единицы метаязыка, называющей научное направление, которое определило развитие отечественного языкознания на целые десятилетия.

Обзор литературы

М. В. Ломоносов, впервые поставивший в русской науке задачу сравнительно-исторического изучения индоевропейских языков, и А. Х. Востоков, заложивший основы сравнительно-исторического изучения славянских языков, конечной целью которых была реконструкция древних языковых систем, специально не оговаривают, каким методами и приемами они пользовались для доказательства генетического тождества языков.

Главный структурный компонент современного термина *сравнительно-историче-*

ский метод первым формально использовал Г. П. Павский: «Вот метода, какую я избрал для своих наблюдений. Зная, что наш русский язык принадлежит к большому семейству образованнейших в мире языков, я взял в соображение грамматический состав всех однородных языков, отмечал сходства их с нашим, и старался узнать отличительное его свойство и место, какое он занимает в порядке родственных языков»[1] [1] (заметим, интернациональный термин *метод* («Способ исследования явлений природы, подход к изучаемым явлениям; способ или образ действия» восходит к греч. *methodos ‹ meta* «пере» + *odos* «дорога, способ»), заимствованный из французского языка в XVIII в., первоначально употреблялся в форме женского рода[2] [2]).

Это замечание грамматиста свидетельствует о том, что термин *метод* понимается им своеобразно. По сути дела, Г. П. Павский называет термином не планомерный путь научного познания, а один из приемов метода, который на уровне наименования в его изысканиях не имеет материального выражения. Подобное употребление термина, вероятно, можно объяснить тем, что само понятие «метод в языкознании» как элемент нового знания на момент выхода трудов исследователя не получил отражения в системе классификаций и дефиниций. Отсутствие номинации для приема, используемого грамматистом, объяснить сложнее – Г. П. Павскому ничего не препятствовало либо предложить авторский, возможно, условный термин при введении в научный оборот нового понятия, как это чаще всего бывает, либо прибегнуть к терминологической практике германистов.

М. Н. Катков в диссертации на степень магистра способ изучения, который выявляет «элементы, из коих сложились речения и развились формы языка русского», обозначает специализированным наименованием *историко-сравнительный путь*. По его убеждению, именно такой «путь» способен дать представление о той эпохе, «когда …русский язык … сам впервые произнес себя …» и позволяет установить, насколько «русский язык обособился от других родственных языков»[3] [3]. Смысловое пространство терминологического сочетания *историко-сравнительный путь* задается определяющими компонентами, находящимися между собой в положении сопоставления, и переносным значением опорного компонента: «Путь – *перен.* направление деятельности, развития чего-нибудь, образ действия»[4] [4]. Совокупность их значений потенциально могла сформировать каркас дефиниции термина, обозначающего название метода изучения языка. Но терминологическая новация М. Н. Каткова не получила широкой поддержки в кругу российских исследователей. Этому препятствовало отсутствие в концепции ученого четкого понятия закономерного развития языка и неоднократно высказываемое сомнение, что «всякое затруднение в языке» может быть объяснено методом сравнения русского языкового материала с индоевропейскими языками. И самое главное: на повестке дня российской науки стояло историческое изучение русского языка, получившее глубокое и всестороннее выражение в работах Ф. И. Буслаева.

Материалы и методы

В качестве фактического материала для исследования послужили специализированные средства наименования поля «сравнительно-исторический метод», извлеченные методом сплошной выборки из работ Ф. И. Буслаева. В работе реализуется системно-генетический подход к анализу специализированных единиц, используются методы индуктивного и формально-логического анализа, приемы компонентного и контекстуального анализа, метод интерпретации.

Результаты исследования

Ф. И. Буслаев возродил традицию употребления термина *метод* в широком смысле в гуманитарных науках: «Ни свойства русского языка, ни историческое развитие не давали русскому грамматисту (Ф. И. Буслаев имеет в виду Н. И. Греча, стремившегося наложить законы логики на материал русского языка) права принимать во внимание в образец схоластическую методу французов…»[5] [5].

Сам Ф. И. Буслаев термин *мето́да* использовал в основном «применительно к нуждам педагогическим», называя им «способ или образ обучения». Собственно, с призыва дифференцировать понятия «учебная метода» / «ученая метода» начинается его главный методический труд «О преподавании отечественного языка»: «Надобно отличать ученую методу от учебной … для учебника мало одной науки: нужна еще педагогическая метода. Здесь-то и высказывается великий недостаток грамматики Востокова и Греча, несмотря на все их ученые

---

[1] *Павский Г. П.* Филологические наблюдения над составом русского языка. Рассуждение первое. СПб. : Типография Императорской Академии Наук, 1841. С. 3.

[2] Большой словарь иностранных слов в русском языке. М. : ЮНВЕС, 2001. С. 407.

[3] *Катков М. Н.* Об элементах и формах славяно-русского языка. Рассуждение, написанное на степень магистра кандидатом М. Катковым. М. : Университетская типография. С. 1, 253.

[4] *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. М. : Изд-во иностранных и национальных словарей, 1953. С. 581.

[5] *Буслаев Ф. И.* О преподавании русского языка и словесности // Отечественные записки. 1856. Т. 109. С. 332–333.

и научные достоинства»[6] [6]. В частности, в обучении русскому языку Ф. И. Буслаев выделяет ряд частных методов и приемов, основными среди которых являются следующие:

1) «метода гейристическая», т. е. метод, призванный развивать у обучающихся творческое продуктивное мышление для открытия нового. Название метода происходит от греч. *heurískō* (греч. *heurískō* «отыскиваю, открываю» ‹ *heurēka* «я нашел» – восклицание, приписываемое математику и механику Архимеду (287–212 до н.э.) при открытии им основного закона гидростатики; восклицание радости при какомлибо открытии или появления новой, осеняющей мысли»)[7];

2) «метода историко-догматическая», предполагающая, что при ее использовании определенный круг вопросов обучающимися должен быть освоен в качестве тезисов, принимаемых как неизменных и не подлежащих критике. В отличие от большинства современников, у Ф. И. Буслаева определяющий компонент «догматический» лишен церковно-богословской семантики: «Греч. *dogmatikos* «основанный на догмах или догматиках» ‹ *dogma, dogmatos* «учение, установленное мнение» – основное положение вероучения, обязательное для всех верующих, признаваемое непреложной истиной»[8];

3) «метода эротематическая» – система обучения в условиях классной системы на основе вопросов и ответов; название метода мотивировано заимствованной лексемой из классической латыни (лат. *erogito* «выспрашивать, выведывать» ‹ греч. *erotematikos* «выраженный в форме вопроса, вопросительный, в форме вопроса»)[9] [7];

4) «метода акроаматическая» – метод обучения на слух; ведет свое название от грецизма *akroamatikos* (греч. *akroamatikos* «слышимый», ср.: лат. *acroama* «удовольствие; удовольствие, доставляемое чтением вслух»). Труды Аристотеля, в которые входили его лекции, названы так, поскольку были предназначены для слушания»[10];

5) «метода сократическая»; метод назван в честь греческого философа Сократа (470–399 до н. э.), который считал необходимым, чтобы истина выводилась самими учениками из рассуждения на основе имеющихся знаний «путем постановки наводящих вопросов»[11] [8].

Обстоятельная характеристика каждого из методов и особенности их использования позволяют предположить, что Ф. И. Буслаев разграничивает понятия метода и приема. Смысловое поле понятия «учебный метод», предполагают методисты, заключает в себе «существенные закономерности, свойственные предмету изучения», а понятие «педагогический прием» трактуется Ф. И. Буслаевым как «индивидуальная форма применения метода».

Ф. И. Буслаев был убежден, что связующим звеном между «системой науки» и методами преподавания русского языка должна стать *сравнительно-историческая грамматика*: «Отечественная грамматика как наука в низших классах заменяет логику, а в высших становится сравнительно-историческою грамматикою»[12]. Первоначально у него одноименное понятие получает раздельное терминологическое наименование в виде конфигурации *исторический анализ / историческое исследование / историческая грамматика / исторический метод и сравнительный анализ / сравнительное исследование / сравнительная грамматика / сравнительный метод*: «… исторический (анализ) обыкновенно идет рука об руку с сравнительным; притом исторический есть уже вместе и сравнительный, ибо предполагает сравнение форм языка в различных периодах времени; а сравнительный вместе и исторический, ибо сравнивает языки различных времен»[13].

В качестве формирования внешней стороны авторских терминов выступают лексемы *анализ* (греч. *analisis* «разложение, расчленение, разбор» – метод научного исследования путем разложения предмета на составные части или мысленного расчленения объекта путем логической абстракции»[14]), *исследование* («Исследование – научное изучение»[15]) и *грамматика*. Последняя лексема употребляется в свободном значении, допускаемом общей семантикой слова, которое в древнеиндийской грамматической традиции, кроме известного терминологического, имела значение «анализ», «расчленение»[16] [9]. Семантическая определенность словосочетаний достигается не за счет дефиниции, а главным образом за счет широкого контекста, в котором они получают терминологическую спецификацию; способствует этому также включение подобных структурных единиц в антонимичное проти-

---

[6] *Буслаев Ф. И.* О преподавании отечественного языка. Л. : Учпедгиз, 1941. С. 31.

[7] Большой словарь иностранных слов в русском языке. М. : ЮНВЕС, 2001. С. 735.

[8] Там же. С. 225.

[9] *Чудинов А. Н.* Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. СПб. : Тип. С. Н. Худекова, 1894. С. 904.

[10] Там же. С. 117.

[11] Большой энциклопедический словарь. М. : Российская энциклопедия, 1998. С. 1122.

[12] *Буслаев Ф. И.* О преподавании отечественного языка. Л. : Учпедгиз, 1941. С. 68.

[13] Там же. С. 68.

[14] Большой словарь иностранных слов в русском языке. М. : ЮНВЕС, 2001. С. 45.

[15] *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. М. : Изд-во иностранных национальных словарей, 1953. С. 224.

[16] *Звегинцев В. А.* История языкознания XIX–XX веков в очерках и изречениях. Ч. 1. М. : Просвещение, 1964. С. 8–11.

вопоставление. Возможно, на раздельное терминологическое оформление понятия повлияли взгляды германистов, которые отводили сравнению главную роль в сравнительно-историческом изучении языков. На это указывают цитируемые Ф. И. Буслаевым слова Я. Гримма о сравнительном языкознании, которое способно извлекать «правила из сближения целых языков или форм одного и того же языка …»[17]. Но, пожалуй, этим «сочувственным цитированием» и ограничивается влияние Я. Гримма на Ф. И. Буслаева, потому что все его работы пронизаны применением исторического метода к сравниваемым языковым фактам, в каждом из которых ученый видел «непосредственное отражение истории народа»: «Речь, теперь нами употребляемая, есть плод тысячелетнего исторического движения и множества переворотов. Определить ее не иначе можно, как путем генетическим; отсюда необходимость исторического исследования»[18]. Добавим, что, популяризируя историческое изучение языков, ученый полагал, что оно не может ограничиваться лишь изучением «речи книжной», поэтому в круг изучаемых материалов он впервые ввел данные русских говоров, «разнообразие звуков которых» является одним из ярких показателей «духовной жизни народа»[19] [10].

Четкое представление о переплетении и взаимозависимости приемов исторического и сравнительного исследования языковых структур обусловило появление терминологической номинации обобщающего характера *сравнительно-историческая грамматика*, в которой дифференцирующие компоненты являются бесконфликтными версиями одного представления благодаря смежной семантике и одному функциональному назначению: «Само собой разумеется, что сравнительно-историческая грамматика … в глубоком смысле … и широких размерах, не может быть предметом начального обучения родному языку»[20] [11]. Эта терминологическая новация обеспечила благоприятный и понятийный, и стилистический фон для формирования термина *сравнительно-исторический метод*: «… только при пособии сравнительно-исторического метода грамматика могла дойти до той глубокой и простой истины, что в языке, как живом организме, нет неправильностей и исключений, которые, будучи основательно поняты, не подводились бы под общее начало»[21]. Системное значение термина, формируемое опорным компонентом «метод», противопоставляется значениям наименований, в которых в роли опорных компонентов выступают отглагольные существительные: *сравнительное исследование*, *историческое исследование*. Языковая семантика этих и подобных сочетаний реализует концепт «действие, процесс», тогда как в первом случае речь идет об исследовательских приемах. Благодаря номинативной ориентированности знаков «метод» и «исследование» в терминах устанавливается соотношение между областью исследования и его основным, но не единственным методом. Факты, что необходимо различать сравнительно-историческое исследование и сравнительно-исторический метод и то, что сравнительно-историческое исследование, кроме сравнительно-исторического метода, использует и другие приемы анализа, современная Ф. И. Буслаеву наука не могла.

Обсуждение и заключения

План выражения термина *сравнительно-исторический метод*, органично сочетающий на знаковом уровне совокупность его прежних выражений, достаточно полно позиционировал денотативные, сигнификативные и коннотативные значения соответствующего понятия. Однако термин, максимально полно выражающий лингвистическое мировоззрение Ф. И. Буслаева и в целом достижения русской науки, оставался долгое время функционально невостребованным. Его активному использованию в языке науки препятствовало как отсутствие прямого его смыслового определения, так и одинаковое материальное выражение понятия и термина, призванного обозначить данное понятие. Очевидно, у большинства исследователей общность плана выражения определяемого и определяющего приводила, с одной стороны, к неумению произвести отрыв единицы метаязыка от научного понятия, с другой – к их отождествлению, что в любом случае демонстрировало признаки отрицания диалектического единства. Эти трудности были преодолены российскими учеными почти спустя столетие после выхода «Исторической грамматики» Ф. И. Буслаева.

Список использованных источников

1. *Павский Г. П.* Филологические наблюдения над составом русского языка. Рассуждение первое. СПб. : Типография Императорской Академии Наук, 1841. 149 с.

[17] *Буслаев Ф. И.* О преподавании отечественного языка. Л. : Учпедгиз, 1941. С. 30.

[18] Там же. С. 31.

[19] *Буслаев Ф. И.* Рецензия на «Словарь областных речений великорусского наречия» // Известия ОРЯС. СПб., 1852. Т. 1. Вып. 4. С. 167.

[20] *Буслаев Ф. И.* Предисловие к «Опыту исторической грамматики русского языка» (1858) // Ф. И. Буслаев. Историческая грамматика русского языка. М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1959. С. 573.

[21] *Буслаев Ф. И.* Предисловие к «Опыту исторической грамматики русского языка» (1858) // Ф. И. Буслаев. Историческая грамматика русского языка. М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1959. С. 573.

2. Большой словарь иностранных слов в русском языке / отв. ред. С. М. Локшина, В. Ф. Корицкий : репринтное издание. М. : ЮНВЕС, 2001. 771 с.

3. *Катков М. Н.* Об элементах и формах славяно-русского языка. Рассуждение, написанное на степень магистра кандидатом М. Катковым. М. : Университетская типография, 1845. 258 с.

4. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / отв. ред. С. П. Обнорский. М. : Изд-во иностранных и национальных словарей, 1953. 848 с.

5. *Буслаев Ф. И.* О преподавании русского языка и словесности (Заметки на статью г. Греча в 7-м No «Морского сборника» за 1856.) // Отечественные записки. 1856. Т. 109. Отд. 1. С. 327–344.

6. *Буслаев Ф. И.* О преподавании отечественного языка. Л. : Учпедгиз, 1941. 248 с.

7. *Чудинов А. Н.* Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. СПб. : Тип. С. Н. Худекова, 1894. 1004 с.

8. Большой энциклопедический словарь / отв. ред. А. М. Прохоров. Изд. 2-е. М. : Российская энциклопедия, 1998. 1434 с.

9. *Звегинцев В. А.* История языкознания XIX–XX веков в очерках и изречениях. Ч. 1. М. : Просвещение, 1964. 468 с.

10. *Буслаев Ф. И.* Рецензия на «Словарь областных речений великорусского наречия» // Известия ОРЯС. СПб., 1852. Т. 1. Вып. 4. С. 167–177.

11. *Буслаев Ф. И.* Предисловие к «Опыту исторической грамматики русского языка» (1858) // Ф. И. Буслаев. Историческая грамматика русского языка. М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1959. С. 564–584.

Поступила 13.08.2019;
принята к публикации 25.08.2019.

Об авторе:

Щербина Сергей Иванович, профессор кафедры русского языка и культуры речи ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – Московская сельскохозяйственная академия имени К. А. Тимирязева» (127500, Россия, г. Москва, ул. Тимирязевская, 49), доктор филологических наук, qerbina@mail.ru

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Pavsky G.P. Philological observations on the composition of the Russian language. The first reasoning. St. Petersburg, Printing House of the Imperial Academy of Sciences, 1841. 149 p. (In Russ.)

2. Large dictionary of foreign words in the Russian language. Ed. S.M. Lokshina, V.F. Koritsky Reprint. Moscow, Yunves, 2001. 771 p. (In Russ.)

3. Katkov M.N. On the elements and forms of the Slavic-Russian language. Reasoning written for a master's degree by candidate M. Katkov. Moscow, University Printing House, 1845. 258 p. (In Russ.)

4. Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian language. Ed. S.P. Obnorsky. Moscow, Publishing house of foreign and national dictionaries, 1953. 848 p. (In Russ.)

5. Buslaev F.I. On the teaching of the Russian language and literature (Notes on an article by Mr. Grech in the 7th No of the Sea Collection for 1856.). *Otechestvennye zapiski* = Domestic notes. 1856. T. 109. Sep. 1. P. 327–344. (In Russ.)

6. Buslaev F.I. On the teaching of the national language. Leningrad, Uchpedgiz, 1941. 248 p. (In Russ.)

7. Chudinov A.N. Dictionary of foreign words included in the Russian language. St. Petersburg, Printing house S.N. Khudekov, 1894. 1004 p. (In Russ.)

8. Great Encyclopedic Dictionary. Ed. Prokhorov A.M. Ed. 2. Moscow, Russian Encyclopedia, 1998. 1434 p. (In Russ.)

9. Zvegintsev V.A. The history of linguistics of the nineteenth and twentieth centuries in essays and sayings. P. 1. Moscow, Education, 1964. 468 p. (In Russ.)

10. Buslaev F.I. Review of the «Dictionary of regional utterances of the Great Russian dialect». *Izvestiya ORYAS* = News of ORYAS. St. Petersburg, 1852. V. 1. Iss. 4. P. 167–177. (In Russ.)

11. Buslaev F.I. Preface to «The Experience of the Historical Grammar of the Russian Language» (1858). *F.I. Buslaev. Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka* = F.I. Buslaev. Historical grammar of the Russian language. Moscow, State educational and pedagogical publishing house of the Ministry of Education of the RSFSR, 1959. P. 564–584.

Submitted 13.08.2019;
revised 25.08.2019.

About the author:

Sergey I. Shcherbina, Professor of the Department of Russian Language and Speech Culture, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy (49 Timiryazevskaya St., Moscow, 127500, Russia), Dr. Sci. (Philology), qerbina@mail.ru

The author has read and approved
the final manuscript.

УДК 82:008 Бахтин

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА М. М. БАХТИНА И ВОЗМОЖНОСТИ ПОЛИФОНИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Рецензия на монографию: Matusov E., Marjanovic-Shane A., Gradovski M. Dialogic pedagogy and polyphonic research art: Bakhtin by and for educators. L.; N.Y. a.o.: Palgrave Macmillan, 2019. 326 p.*

***В. П. Киржаева*[1*], *О. Е. Осовский*[2**]**

[1]*ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия*

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

[*]*kirzhaeva_vera@mail.ru,* [**]*osovskiy_oleg@mail.ru*

M. BAKHTIN'S DIALOGIC PEDAGOGY AND THE POSSIBILITIES OF POLYPHONIC RESEARCH IN EDUCATIONAL PRACTICE

Review on the monograph: Matusov E., Marjanovic-Shane A., Gradovski M. Dialogic pedagogy and polyphonic research art: Bakhtin by and for educators. L.; N.Y. a.o.: Palgrave Macmillan, 2019. 326 p.

***V. P. Kirzhaeva*[a*], *O. Ye. Osovskiy*[b**]**

[a]*National Research Mordovia State University, Saransk, Russia*

[b]*Mordovia State Pedagogical Institute, Saransk, Russia*

[*]*kirzhaeva_vera@mail.ru,* [**]*osovskiy_oleg@mail.ru*

Отношение современной гуманитарной науки к идеям М. М. Бахтина и его теоретическому наследию в значительной степени определяется возможностью их применения в областях, формально далеких от круга интересов самого мыслителя. Если «бахтинский поворот» философии, лингвистики или культурологии изначально диктовался научными и творческими векторами движения мысли автора книг о Достоевском и Рабле, ранних и поздних философских трактатов и фрагментов и т. д., то обращение к трудам Бахтина педагогов и психологов произошло достаточно поздно и потребовало немалых усилий по «легитимизации» данного процесса психолого-педагогической наукой и практикой как в позднем Советском Союзе и в постсоветской России, так и за их пределами[1].

Сегодня с уверенностью можно констатировать, что за последние 30 лет имя Бахтина прочно вошло в ряд имен основоположников нового педагогического мышления, а диалогическая педагогика превращается в одну из наиболее интенсивно развивающихся отраслей теории образования и воспитания. Наглядное подтверждение этого – рецензируемая монография с выразительным названием «Диалогическая педагогика и искусство полифонического исследования: Бахтин глазами педагогов и для педагогов». Ее авторы: профессор Школы педагогики университета штата Делавер Ю. Матусов (США), независимый исследователь А. Марьянович-Шейн (США), профессор Университета Ставангера М. Градовский (Норвегия) – давно зарекомендовали себя на ниве новых педагогических практик. Ю. Матусов, автор книги «Путешествие в диалогическую педагогику»[2], с 2013 года возглавляет редакцию международного журнала «Диалогическая педагогика»[3], А. Марьянович-Шейн является заместителем главного редакто-

[1] См.: *Библер В. С.* Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. М.: Прогресс, 1991. 176 с.; *Осовский Е. Г., Осовский О. Е.* Идеи М. М. Бахтина и некоторые вопросы современной психологии // Бахтинский сборник. М.: Б. и., 1992. С. 357–370; *Осовский Е. Г., Фрадкин Ф. А.* М. М. Бахтин и проблемы развития педагогической науки // М. М. Бахтин и перспективы гуманитарных наук : материалы науч. конф. (Москва, РГГУ, 1–3 февр. 1993 г.) / под ред. В. Л. Махлина. Витебск: Изд. Н. А. Паньков, 1994. С. 76–82.

[2] *Matusov E.* Journey Into Dialogic Pedagogy. Hauppauge, NY : Nova Science Publishers, 2009. 483 p.

[3] Dialogic Pedagogy: An International Online Journal. URL: https://dpj.pitt.edu/ojs/index.php/dpj1/about/history

[*] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18–012–00341А «Бахтинская энциклопедия».

ра издания. На XVI Международной Бахтинской конференции в Шанхае (2017) именно авторы рецензируемой монографии эффективно обеспечивали педагогическую составляющую повестки этого авторитетного научного форума[4].

Основная задача монографии заключалась в том, чтобы представить сложившуюся на сегодня практику диалогизации образовательного процесса сквозь призму ее понимания и реализации непосредственными участниками, осмысленно позиционирующими себя в качестве сторонников «бахтинской педагогики». Подчеркнем, что установка на «бахтинианское» самоопределение участников глобального педагогического проекта принципиальна. Е. Матусов, А. Марьянович-Шейн, М. Градовский акцентированно оставляют «бахтинианство» своих единомышленников вне жестких рамок терминологического определения: им достаточно внутреннего ощущения близости тем или иным идеям Бахтина у педагогов-практиков, чтобы создать некую условную основу творческого диалога. Имя Бахтина превращается тем самым в опознавательный знак, пароль для своих, кодовое слово, открывающее возможность понимающего со-творчества.

Этот подход сформулирован уже во введении к монографии, где авторы предлагают и свое понимание задач бахтинской педагогики, и свое видение цели проекта. Им оказывается наиболее близко понимание бахтинской педагогики как педагогической альтернативы традиционному образованию (E. J. White, M. Peters), из чего вытекает установка на инновационность используемых ими образовательных практик. Акцент на практике не случаен. Авторы не задаются целью написать еще одно теоретическое обоснование возможности применения идей мыслителя в процессе обучения. «Наша книга другая, – ответственно заявляют они. – Строго говоря, мы не сосредоточиваемся на Бахтине, с болезненной тщательностью воссоздавая его философские идеи и применяя их в обучении. Скорее мы критически анализируем образовательную практику бахтинских педагогов, считающих себя бахтинианцами, что они имеют в виду, называя себя так, что привлекает их в Бахтине не просто абстрактно, а в их собственной учебно-педагогической деятельности. Написав эту книгу, мы хотим помочь передать право собственности на бахтинскую педагогику в основном от ученых-бахтинистов – исследователей, рассматривающих педагогику и образование в бахтинской перспективе – практикам образования, которым Бахтин интересен как теоретико-философский ориентир в их повседневной работе» (с. 1–2).

Рецензируемая монография не частый случай для современной педагогической науки, когда соединение практики и теории не дань моде, а продуманный ход, во многом определяющий реальную ценность проекта, который приобретает действительно международный характер. Не случайно значительную часть книги – ее первый раздел «Примеры из практики обучения и их онлайн обсуждение» – составляют 30 интервью, взятых авторами у педагогов-бахтинистов из США, Норвегии, России, Украины, Новой Зеландии, Бразилии и др. Среди них «Рассказ о родственнике» М. Градовского, «Обучение без предрассудков» С. Барбато, «Дилемма “Рыцарство или сексизм”» Ю. Матусова, «Выбирая шекспировскую пьесу для школьной постановки» Ч. Бисли, «Обучая марксизму-ленинизму в советском вузе» А. Лобока, «Три пути использования бахтинского подхода в преподавании языка» И. Старыгиной и др. Задействованными в этих case studies в качестве интервьюеров и интервьюируемых одновременно оказываются и авторы книги. Нет сомнений, что подобные опыты на самих себе дают для понимания проблемы никак не меньше, чем выбор в качестве одного из собеседников самого М. М. Бахтина с его единственной методической статьей по вопросам стилистики на уроках русского языка в средней школе[5]. Голоса рассказывающих о конкретных случаях из педагогической и отчасти жизненной практики и обеспечивают тот самый полифонизм педагогического исследования, искусство которого авторы имеют в виду в заголовке монографии.

Существенной для исследования стала позиция 14 интервьюируемых педагогов, считающих себя последователями Бахтина и по-разному определяющих содержание понятия «бахтинская педагогика». Собственно разница в подходах и оказывается в центре второго раздела монографии «Анализ образовательных кейсов: сюжеты бахтинской педагогики». «Мы обнаружили шесть конфликтных зон в этих версиях бахтинской педагогики. Первая – противоречие между диалогом как инструментом для достижения определенной образовательной цели и диалогом как способом исследования и / или бытия (онтологический взгляд). Вторая связана с определением природы авторства как творчества или критики. Третья – с проблемой педагогической и этической легитимности педагогики сократического диалога и использованием приема торпедирования. Четвертая – с вопросом о том, чье

[4] *Осовский О. Е.* Бахтин в Шанхае. «Уроки китайского» для бахтинистики // Вопросы литературы. 2019. № 2. С. 207–233.

[5] *Бахтин М. М.* Собрание сочинений: в 7 т. М. : Русские словари, 1996. Т. 5. С. 141–156.

авторство должно иметь приоритет и доминировать в процессе обучения – учителя или учеников. В пятой происходит столкновение одноголосой и многоголосой диалогической педагогикой. Шестая – противоречие между продуктивной диалектикой и диалога как бытия с другими» (с. 119).

Примечательно, что авторы добавляют к строгой научности и немалую толику юмора: анекдот и шутка, прецедентный текст, хорошо понятный русскому читателю и доходчиво объясняемый англоязычному, превращают отдельные страницы в увлекательное чтение, а названия параграфов, например, «Обучение: между первой и второй [рюмкой. – *В. К., О. О.*]» – в повод для улыбки.

Очевидно, что собранный в книге материал потребовал особого исследовательского инструментария, который авторы правомерно обозначают в третьем разделе как «диалогическое исследование». В данном случае «искусство диалогического исследования» выступает синонимом искусства исследования полифонического. Это вовсе не означает, что авторы не видят разницы между полифонией и диалогом. Дело в другом: принципиальная полифоничность исследуемого материала сопрягается с диалогическим подходом к его анализу и интерпретации. Именно в режиме диалога обретает себя полифония научного поиска и достигаются ответы на самые важные для нового педагогического мышления вопросы. При этом принципиально значимым оказывается еще одно бахтинское понятие – «незавершенность»: правильные вопросы авторам и читателям куда важнее предполагаемых ответов. Практик, ориентирующийся на педагогический диалогизм Бахтина, изначально не монологичен. Он не просто зависит от вступающих в диалог с ним обучающихся, коллег, родителей: без них невозможна ситуация диалога как таковая, да и продуктивность этого диалога зависит от степени вовлеченности в него всех участников.

Несомненным достоинством книги оказывается и самокритичность авторов, которые откровенно обозначают те точки проекта, где их научная конструкция пока на доведена до конца. Прежде всего речь идет о крайне ограниченном числе вовлеченных в процесс исследования школьных учителей, о преобладании представителей академической среды и соответствующих «перекосах» анализируемых кейсов. Нет, однако, сомнений, что само понимание этого предопределяет дальнейшее движение проекта в сторону активизации учительского сообщества и усиления внимания к практическому опыту начальной и средней школы.

Рецензируемая монография становится своего рода платформой, на которой возможно создание масштабного сетевого проекта по практическому внедрению идей, приемов и инструментов диалогической педагогики в самом широком образовательном пространстве, где искусству полифонического исследования будут предоставлены новые возможности для реализации.

В заключение следует задаться еще одним вопросом: кому прежде всего адресуется эта книга? Ответ очевиден: учителю-практику, в условиях глобального кризиса современного образования получающему новый набор педагогических инструментов, главный их которых – диалог и последующая возможность сотворчества преподавателя и учеников. Тому самому учителю, которого так не достает авторам для полномасштабной реализации своего замысла. Необходима книга и русскому читателю, и не только педагогу-практику в школе или вузовскому преподавателю, но и всем тем, кого волнуют проблемы современного образования, то есть практически – каждому. Значение ее выходит далеко за пределы англоговорящего педагогического мира. Думается, в ближайшее время мы увидим ее китайский, испанский, французский, португальский переводы. Было бы замечательно, если бы какое-то из российских издательств всерьез озаботилось тем, чтобы представить ее на русском языке.

Поступила 06.07.2019;
принята к публикации 09.07.2019.

Об авторах:

Киржаева Вера Петровна, профессор кафедры русского языка ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, д. 68), доктор педагогических наук, доцент, kirzhaeva_vera@mail.ru

Осовский Олег Ефимович, главный научный сотрудник кафедры лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11А), доктор филологических наук, профессор, osovskiy_oleg@mail.ru

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Submitted 06.07.2019;
revised 09.07.2019.

About the authors:

Vera P. Kirzhaeva, Professor, Department of Russian Language, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk, 430005,

Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), Docent, kirzhaeva_vera@mail.ru

Oleg Ye. Osovskiy, Chief research fellow, Department of Linguistics and Translation, Mordovia State Pedagogical Institute (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Philology), Professor, osovskiy_oleg@mail.ru

All authors have read and approved the final manuscript.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

– Педагогика (13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования);

– История (07.00.02 – Отечественная история; 07.00.03 – Всеобщая история (соответствующего периода); 07.00.06 – Археология; 07.00.07 – Этнография, этнология и антропология);

– Языкознание (10.02.01 – Русский язык; 10.02.02 – Языки народов Российской Федерации (с указанием конкретного языка или языковой семьи: финно-угорские и самодийские языки); 10.02.04 – Германские языки; 10.02.19 – Теория языка; 10.02.20 – Сравнительно-историческое типологическое и сопоставительное).

Принимаются оригинальные научные статьи на русском и английском языках, соответствующие профилю журнала и отражающие результаты теоретических и / или экспериментальных исследований автора(ов). Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. Проверка оригинальности (не менее 80 %) осуществляется с помощью системы «Антиплагиат».

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

При оформлении статьи просим учитывать следующие требования:

Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5, поля страниц по 2,0 мм. Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника. Список использованных источников располагается по порядку упоминания в тексте.

Текст статьи предваряет индекс **УДК** (универсальная десятичная классификация).

Структура статьи включает следующие элементы:

1. Название статьи. Название должно кратко (не более 10 слов, без формул и аббревиатур) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования.

2. Фамилия и инициалы автора(ов) (с указанием места работы (учебы) и электронного адреса) (название организации (рус. / англ.) должно совпадать с названием в Уставе. Очередность упоминания авторов зависит от их вклада в выполненную работу.

3. Аннотация. Аннотация выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. В ней должны быть четко обозначены следующие составные части:

1) Введение;
2) Материалы и методы;
3) Результаты исследования;
4) Обсуждение и заключения.

Приведенные части аннотации следует выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

Рекомендуемый объем аннотации – 150–250 слов.

4. Ключевые слова. Ключевые слова должны отражать основные положения, достижения, результаты, терминологию научного исследования. Рекомендуемое количество ключевых слов – 5–10.

5. Благодарности. В этом разделе автор выражает признательность коллегам, помогавшим подготовить настоящую статью, организации, оказавшей финансовую поддержку.

6. Представление данных пп. 1–5 в переводе на английский язык.

7. Текст статьи (на русском или английском языке) с обязательным наличием следующих структурных элементов:

Введение (Introduction);
Обзор литературы (Literature Review);
Материалы и методы (Materials and Methods);
Результаты исследования (Results);
Обсуждение и заключения (Discussion and Conclusions).

9. Список использованных источников (на языке оригинала) (Библиографическое описание документов оформляется в соответствии с требованиями **ГОСТа Р 7.0.5-2008** «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления»). В перечень включаются только те источники, которые использованы при подготовке статьи.

10. Сведения об авторе(ах). Указываются фамилия, имя и отчество (полностью), организация(и), адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), должность и ученое звание, ORCID ID и Researcher ID (по желанию), электронная почта.

11. Заявленный вклад авторов (оформляется по желанию авторов).

12. References (транслитерация и перевод на английский язык структурного элемента «Список использованных источников» (например: Morozov N.A. The linguistic spectra. Methods for distinction of authentic works by famous writers: style-metric essay. *Izvestiya otdeleniya russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoy Akademii nauk* = Russian Language and Literature Department of Imperial Academy of Sciences Bulletin. 1915; 4 (20): 93–127. Available at: http://www.textology.ru/library/book.aspx?bookId=1&textId=3 (accessed 25.09.2016). (in Russ.)

13. About the authors (перевод структурного элемента «Сведения об авторе(ах)» на английский язык).

14. Contribution of the authors (перевод структурного элемента «Заявленный вклад авторов» на английский язык).

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайтах:

http://he.mordgpi.ru (сайт журнала);

http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (страница журнала на сайте вуза-учредителя).

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13 б, каб. 325, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2)-33-92-50 (главный редактор), (834-2)-33-92-54 (зам. главного редактора), (834-2)-33-93-09 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2)-33-92-67.

E-mail: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

SUBMISSION GUIDELINES

The journal “The Humanities and Education” accepts manuscripts in the following spheres:

– Pedagogy (13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy and education; 13.00.02 – Theory and methods of training and education (by areas and levels of education); 13.00.08 – Theory and methodology of professional education);

– History (07.00.02 – Domestic history; 07.00.03 – General history (the corresponding period); 07.00.06 – Archeology; 07.00.07 – Ethnography, ethnology and anthropology);

– Linguistics (10.02.01 – Russian language; 10.02.02 – Languages of the Peoples of the Russian Federation (indicating a specific language or language family: Finno-Ugric and Samoyedic languages); 10.02.04 – Germanic languages; 10.02.19 – Theory of language; 10.02.20 – Relatively-historical typological and comparative).

Original scientific articles in Russian and English languages corresponding to the profile of the journal and reflecting the results of theoretical and / or experimental studies of the author(s) are accepted. It is not allowed to send to the editorial board already published articles or articles sent for publication in other journals. Verification of originality (no less than 80 %) is carried out with the help of the system “Antiplagiat”.

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT

When making an article please note the following requirements:

Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 20 mm margins. Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source. List of sources used in order of mention in the text.

The text of the article should be preceded by the following indexes **UDC** (Universal Decimal Classification).

The structure of the article should include the following:

1. The title of the article. The title should be short and informative (less than 10 words) and should be convey your essential points clearly.

2. Surname and initials of the author (authors) (with the indication of the place of work (study) and the electronic address) (the name of an organisation (Rus. / Eng.) should coincide with the title in the Charter. The order of the authors’ mention depends on their contribution to the work done.

3. The abstract. The abstract plays a role of an enhanced title. The abstract should state briefly the purpose of the research, the principal results and major conclusions. It consists of 4 distinct parts:

1) Introduction;

2) Materials and Methods;

3) Results;

4) Discussion and Conclusions.

The resulted parts of the abstract should be selected by appropriate subheadings and present relevant information in given sections.

The recommended size of abstract is 150–250 words.

4. Key words. Keywords should reflect basic statements, results achieved and the terminology of the investigation. The recommended number of keywords is 5–10.

5. Acknowledgements. List in this section those individuals who provided help during the research (e.g., providing language help, writing assistance or proof reading the article, etc.).

6. Presentation of data items 1–5 in English.

7. The text of the article. The main body of the article should be presented in Russian or in English with the following structural elements:

Introduction;
Literature Review;
Materials and Methods;
Results;
Discussion and Conclusions.

9. List of sources used (in the original language). List of sources used should be drawn up strictly according to the **GOST P 7.0.5-2008** and in uniform format. The list includes only those sources which are used in preparing the article.

10. Institutional affiliation of authors. Specifies the Last name, first name, the name of the institution, the address of the institution, the position and academic title of the author, ORCID ID, Researcher ID (on request), e-mail.

11. Authors' contributions (issued at the request of the authors).

12. References (transliteration and English translation of the structural element «List of sources used» (For example: Morozov N.A. The linguistic spectra. Methods for distinction of authentic works by famous writers: style-metric essay. *Izvestiya otdeleniya russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoy Akademii nauk* = Russian Language and Literature Department of Imperial Academy of Sciences Bulletin. 1915; 4 (20): 93–127. Available at: http://www.textology.ru/library/book.aspx?bookId=1&textId=3 (accessed 25.09.2016). (in Russ.)

13. About the authors

14. Contribution of the authors

For further information go to http://he.mordgpi.ru (website of journal; http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (page at the website of the institution-founder).

The editors reserve the right to reject manuscripts that do not comply with the stated requirements. We do not return any of the material we receive.

The editorial board address of "The Humanities and Education": Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HE "Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevyev", the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)-33-92-50 (editor-in-chief), (834-2)-33-92-54 (editor-in-chief assistant), (834-2)-33-94-90 (executive secretary).

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

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

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: 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 10, № 3. 2019

Ответственный за выпуск *И. Б. Буянова*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *Т. В. Мадякиной*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод на английский язык *Л. В. Самосудовой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Свободная цена

Территория распространения – Российская Федерация.
Подписано в печать 20.09.2019 г. Дата выхода в свет 26.09.2019 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,41. Тираж 1000 экз. Заказ № 89.

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