

Научно-методический
журнал

№ 1 (29)
(январь – март)
2017

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)
В. П. Гребенюк – доктор филологических наук (Россия, Москва)
Е. С. Гриценко – доктор филологических наук, профессор
(Россия, Нижний Новгород)
И. Г. Дудко – доктор юридических наук, профессор (Россия, Саранск)
Г. Г. Зейналов – доктор философских наук, профессор
(Россия, Саранск)
В. К. Катаинен – кандидат филологических наук
(Финляндия, Рованиеми)
Б. Ф. Кевбрин – доктор философских наук, профессор
(Россия, Саранск)
Е. А. Мартынова – доктор философских наук, доцент
(Россия, Саранск)
А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор
(Россия, Саранск)
Т. Д. Надькин – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)
Э. Олехновича – доктор педагогических наук (Латвия, Даугавпилс)
О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор
(Россия, Саранск)
С. В. Першин – доктор исторических наук, профессор (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)
Л. М. Цонева – кандидат филологических наук, профессор
(Болгария, Велико Тырново)
А. Эльягуби – доктор филологических наук, профессор (Марокко, Фес)
В. А. Юрченков – доктор исторических наук, профессор
(Россия, Саранск)
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», 2017

Scientific and
methodological
journal

№ 1 (29)
(January – March)
2017

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

Has been published
since January 2010

Quarterly issued

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

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

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

E-mail address:
gumanitarnie.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)
V. P. Grebenuk – Doctor of Philological Sciences (Moscow, Russia)
E. S. Gritsenko – Doctor of Philological Sciences, Professor
(Russia, Nizhny Novgorod)
I. G. Dudko – Doctor of Laws, Professor (Russia, Saransk)
G. G. Zeynalov – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
V. K. Katainen – Candidate of Philological Sciences (Finland, Rovaniemi)
B. F. Kevbrin – Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
E. A. Martynova – Doctor of Philosophical Sciences, Docent
(Russia, Saransk)
A. V. Martynenko – Doctor of Historical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)
T. D. Nadkin – Doctor of Historical Sciences, Professor (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, Professor (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
(Moscow, Russia)
N. V. Ryabova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent (Russia, Saransk)
S. V. Sergeeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Penza)
L. M. Tsoneva – Candidate of Philological Sciences, Professor
(Bulgaria, Veliko Tarnovo)
A. Elyaagoubi – Doctor of Philological Sciences, Professor (Marocco, Fes)
V. A. Yurchenkov – Doctor of Historical Sciences, Professor
(Saransk, Russia)
M. A. Yakunchev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Russia, Saransk)

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

ISSN 2079-3499

© “Gumanitarnye nauki
i obrazovanie”, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

А. Н. Лебедев Повышение эффективности деятельности образовательных организаций и инструментарий GAP-анализа.....	7
И. А. Мазаева, А. О. Блохина Профессионально значимые компетенции социального взаимодействия в системе подготовки студентов по направлению «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение».....	11
Е. И. Стоянова, О. А. Козырева Представление о свободе выбора студентов разных квазипрофессиональных сред.....	17
Т. А. Херувимова, С. А. Херувимова Спортивное воспитание юных танцоров на этапе начальной подготовки в условиях дополнительного образования.....	21
Е. Н. Чекушкина, Е. Н. Родина, Р. Н. Симонова Рефлексия как условие формирования социальной компетентности будущего педагога.....	27

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УРОКА

В. В. Кадакин, Т. И. Шукшина, П. В. Замкин Электронные средства конструирования методического обеспечения современного урока.....	32
М. Ю. Кулебякина Технология проектирования урока в логике системно-деятельностного подхода.....	36
С. В. Маслова Дидактические принципы компетентностно-ориентированного обучения в конструировании современного урока.....	39
О. И. Чиранова Проектирование урока с позиции формирования универсальных учебных действий у младших школьников.....	43
И. А. Неясова Формирование личностных универсальных учебных действий у младших школьников в образовательном процессе.....	47
С. А. Бабина Активизация коммуникативных умений младших школьников на этапе обобщения и систематизации знаний по русскому языку.....	50
Е. В. Белоглазова Использование интерактивных технологий на уроках русского языка в начальной школе.....	54
Н. В. Вершинина Конструирование устных и письменных высказываний на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе.....	57
Н. В. Винокурова Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе изучения орфографии.....	61
Н. В. Кузнецова Возможности формирования универсальных учебных действий на уроках литературного чтения в процессе использования групповой формы работы.....	65
С. И. Люгзаева Методические подходы к проектированию урока русского языка в начальной школе в условиях реализации системно-деятельностного подхода.....	69
С. А. Уланова Методические приемы обучения русскому литературному произношению в поликультурном классе	75
Л. А. Янкина Формирование логических универсальных учебных действий младших школьников при изучении геометрических понятий.....	78

Л. Е. Бабушкина Некоторые методические аспекты конструирования урока по иностранному языку посредством информационных технологий.....	81
О. И. Бирюкова Формирование читательской и исследовательской компетенции школьников на уроке литературы...	87
М. А. Якунчев, Н. Г. Семенова Приоритетные критерии современного урока биологии в общеобразовательной школе.....	90
С. Н. Горшенина, Н. А. Маринкина Подготовка бакалавров педагогического образования к реализации современных педагогических технологий.....	95
Е. Е. Карпова Структурные компоненты профессиональных ценностных ориентаций в области безопасности жизнедеятельности, формируемые у будущих учителей.....	98
Т. И. Шукшина, Ж. А. Мовсесян Рабочая тетрадь как дидактическое средство организации самостоятельной работы будущих учителей.....	103

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

А. Р. Гаширова Жанр притчи в лезгинском фольклоре.....	109
М. Ю. Креницкая Этнокультурные особенности функционирования имен прилагательных, описывающих человека, в русском и китайском языках (по данным ассоциативного эксперимента).....	111
М. В. Лукьянчикова Специфика рекламных текстов в эпоху «креативной революции» в США.....	116
К. Н. Маркина Феномен креолизованного текста в современной рекламной практике.....	121
Б. К. Миннуллин Система жанров татарской газеты начала XX века: информационные жанры.....	124
Р. Ф. Мирхаев Старотатарский литературный язык и социальная структура татарского общества в конце XIX – начале XX вв.....	127
Г. Е. Сафьянникова Субституция как прием трансформации фразеологических единиц в романе В. В. Крестовского «Петербургские трущобы».....	130
С. Н. Степин, М. М. Акашкин Формы выражения авторского сознания в современной лирической поэзии Мордовии.....	133
Ю. И. Трушкина, Н. А. Нестерова Лексико-семантическая группа параметрических имен прилагательных в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита».....	137

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ

А. А. Тарасов Производственные, научно-технические и педагогические связи Мордовии и Болгарии: города-побратимы Саранск и Ботевград.....	141
Л. Л. Шубин, Н. М. Попова, А. М. Шабардин Здравоохранение Удмуртии в 20-е гг. XX в.....	146
V. V. Miroshkin Hooliganism phenomenon in the context of transformation institute of the community in Russia (by the examples of the Republic of Mordovia and the Penza region).....	150

РЕЦЕНЗИИ, ИНФОРМАЦИЯ, МНЕНИЯ

Т. И. Шукшина Международная научно-практическая конференция с элементами научной школы для молодых ученых «53-и Евсевьевские чтения».....	153
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	155

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

A. N. Lebedev Improving the effectiveness of educational institutions and instruments of GAP-analysis.....	7
I. A. Mazaeva, A. O. Blokhina Professional interpersonal and social competencies as learning objectives of international relations and regional studies programmes.....	11
E. I. Stoyanova, O. A. Kozyreva Students' idea of freedom choice of different quasiprofessional environments.....	17
T. A. Kheruvimova, S. A. Kheruvimova Young dancers sports training at the stage of initial preparation in the conditions of additional education.....	21
E. N. Chekushkina, E. N. Rodina, R. N. Simonova Reflection as a condition of future teacher social competence formation.....	27

MODERN APPROACHES TO THE LESSON MODELLING

V. V. Kadakin, T. I. Shukshina, P. V. Zamkin Electronic means of methodological support of a modern lesson construction.....	32
M. Yu. Kulebyakina Technology of lesson design in logic of system and activity approach.....	36
S. V. Maslova Didactic principles of competence-based training in designing a modern lesson.....	39
O. I. Chiranova Lesson design in terms of universal educational actions formation at primary school.....	43
I. A. Neyasova Formation of junior schoolchildren personal universal educational actions in the educational process.....	47
S. A. Babina Activation of junior pupils communicative skills at the stage of generalization and systematization of the Russian language knowledge.....	50
E. V. Beloglazova The use of interactive technologies on Russian language lessons at elementary school.....	54
N. V. Vershinina Oral and written comments construction on the lessons of Russian language and literary reading at primary school	57
N. V. Vinokurova Formation of junior schoolchildren communicative universal educational activities in the process of studying orthography.....	61
N. V. Kuznetsova The formation of universal educational actions on readings lessons in the process of using form group work.....	65
S. I. Lyuzgaeva Methodological approaches to designing Russian language lessons at elementary school in the conditions of system and activity approach implementation.....	69
S. A. Ulanova Methods of teaching Russian literary pronunciation in a multicultural class.....	75
L. A. Yankina Logical universal educational actions formation of younger school students when studying geometrical concepts.....	78
L. E. Babushkina Methodical aspects of the foreign language lesson construction through information technologies.....	81

O. I. Biryukova Modern lesson of literature: the formation of reading and research competence of schoolchildren on Literature lesson.....	87
M. A. Yakunchev, N. G. Semenova Priority criteria of the modern lesson of biology at comprehensive school.....	90
S. N. Gorshenina, N. A. Marinkina Pedagogical education bachelors training to modern pedagogical technologies implementation.....	95
E. E. Karpova Structural components of professional value orientations of life security formed by future teachers.....	98

PHILOLOGICAL SCIENCES

A. R. Gasharova The genre of parable in Lezgin folklore.....	109
M. Yu. Krinitskaya Ethnocultural features of adjectives functioning describing the person in Russian and Chinese (according to associative experiment).....	111
M. V. Lukyanchikova Characteristic aspects of advertising texts in the era of «creative revolution» in the USA.....	116
K. N. Markina The phenomenon of creolized text in modern advertising practice.....	121
B. K. Minnullin The system of genres of Tatar newspaper of XX century: information genres.....	124
R. F. Mirkhaev Old tatar literary language and social structure of Tatar society in the end of XIX – the beginning XX centuries.....	127
G. E. Safyannikova Substitution as a method of phraseological transformations in V. V. Krestovsky's novel «Saint Petersburg Slums».....	130
S. N. Stepin, M. M. Akashkin The form of expressing the author's consciousness in modern Mordovian lyric poetry.....	133
Yu. I. Trushkina, N. A. Nesterova Lexico-semantic group of parametric adjectives in the novel of M. A. Bulgakov «The Master and Margarita».....	137

HISTORICAL SCIENCES AND ARCHEOLOGY

A. A. Tarasov Production, scientific and technical and pedagogical communications of Mordovia and Bulgaria: twin-cities Saransk and Botevgrad.....	141
L. L. Shubin, N. M. Popova, A. M. Shabardin Health care service of Udmurtia in the 1920s.....	146
V. V. Miroshkin Hooliganism phenomenon in the context of transformation institute of the community in Russia (by the examples of the Republic of Mordovia and the Penza region).....	150

REVIEWS, INFORMATION, OPINIONS

T. I. Shukshina International scientific-practical conference with the elements of scientific school for young scientists «53rd Evsevevskie readings».....	153
ARTICLE EXECUTION REQUIREMENTS.....	155

УДК 378.3
ББК 74.489

Лебедев Александр Николаевич

доктор экономических наук, профессор
департамент «Корпоративные финансы и корпоративное управление»
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации;
кафедра «Экономическая теория и менеджмент»
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия
tank-237@yandex.ru

**ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ИНСТРУМЕНТАРИЙ
GAP-АНАЛИЗА**

Аннотация: Автор предпринял попытку адаптировать методы анализа «разрывов» к потребностям управления образовательных организаций. Основная идея состоит в том, что для повышения эффективности деятельности целесообразно выявлять и своевременно устранять финансовые разрывы на основе применения инструментов GAP, CVP и «портфельного» анализа.

Ключевые слова: образовательная организация, GAP-анализ, эффективность.

Lebedev Aleksander Nikolaevich

Doctor of Economic Sciences, Professor
Department of Corporate Finance and Corporate Governance
Financial University under the Government of the Russian Federation;
Department of Economic Theory and Management
Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

**IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS
AND INSTRUMENTS OF GAP-ANALYSIS**

Abstract: The author has attempted to adapt the methods of GAP-analysis in educational organizations management needs. The basic idea is that in order to improve performance it is advisable to identify and resolving financial gaps through the application of GAP instruments, the CVP and «portfolio» analysis.

Key words: educational organization, GAP-analysis, effectiveness.

В современных условиях многие образовательные организации испытывают необходимость в существенном повышении экономической эффективности деятельности. Актуальность рассматриваемой проблемы во многом обусловлена сокращением бюджетного финансирования. Отдельные виды примененных ресурсов образовательных организаций, действительно необходимые для нормального функционирования, становятся условно «избыточными» с позиций покрытия затрат, связанных с их функционированием. В таких условиях возникает необходимость ликвидации разрыва между финансовыми потребностями и возможностями организаций [1].

В сфере образования эта проблема имеет определенные особенности [2]. Если в бизнесе финансово-экономический аспект управления, экономическая целесообразность имеет безус-

ловный приоритет, то в бюджетных образовательных организациях изначально предполагается «нулевой» финансовый результат – расходы по итогам финансового года должны быть равны доходам. Культивирование этого принципа в течение многих лет привело к заметному снижению экономической эффективности образовательной деятельности, вызвало соответствующее отношение персонала, в том числе управленческого. Выделенные ассигнования следует «освоить», иначе их сократят в следующем году. Экономические критерии обоснованности затрат при таком подходе к оценке результатов оказываются «размытыми». Рынок многих иных товаров и услуг (кроме образовательных) имеет ключевой ориентир в виде среднеотраслевой себестоимости продукта (сопоставимого качества). Соответствующий (рыночный) механизм сравнения цен позволяет выявить неэффектив-

ные производства, с логичными последствиями в виде «естественной» реструктуризации отрасли. В образовательной системе страны, где большинство участников – организации, имеющие государственное финансирование, такой механизм отсутствует. «Сила квазирыночной власти» каждого из участников рынка образовательных услуг в такой ситуации, по сути, зависит от возможностей лоббирования своих интересов в процессе формирования и исполнения бюджета на уровне страны в целом и отдельной отрасли.

Другая отраслевая особенность состоит в приоритете социальной эффективности (по сравнению с экономической). Сфера образовательных услуг так или иначе затрагивает интересы большинства жителей страны. Любые попытки повышения экономической эффективности участников требуют применения «непопулярных» мер, которые закономерно вызывают неприятие со стороны обучающихся и обучаемых. Во многом иждивенческие ожидания тех и других, вкупе с популизмом многих политиков, формируют среду особого характера, где социальный аспект деятельности во многом «перевешивает» экономический [3]. В этой статье речь идет о экономической целесообразности, поэтому социальные последствия непопулярных мер автор игнорирует.

В рамках распорядительного механизма управления речь может идти о целесообразности административно-структурных изменений, которые связаны с вопросами адекватности существующей и планируемой организационной структуры. Экономический механизм управления имеет дело с экономическими целями, методами, результатами. В экономическом смысле необходимость структурных изменений должна быть обоснована количественно и качественно, для чего нужна система критериев, показателей, инструментов [4].

Важным инструментом выявления и преодоления финансовых разрывов является GAP-анализ. Алгоритм этого вида анализа целесообразно построить таким образом, чтобы не только констатировать наличие определенного разрыва между желаемым и фактическим состоянием, но и установить причины его возникновения и, соответственно, – возможные варианты ликвидации нежелательных разрывов.

GAP-анализ – не самоцель. Это инструмент для решения стратегических и тактических задач менеджмента. Для того чтобы целеполагание было результативным, необходимо уже на первом этапе предусмотреть возможный диапазон конкретных проблем и решений (табл. 1).

Таблица 1

Последовательность GAP-анализа и формирования программ преодоления разрывов

Этапы	Содержание	Детализация
Этап 1	Целеполагание. Формирование модели	Формирование гипотезы. Постановка задачи. Определение результативных признаков (показателей)
Этап 2	Выявление и оценка разрывов	Разработка программы диагностики, ее реализация. Оценка сопоставимости показателей. Количественная оценка разрывов
Этап 3	Установление причин разрывов	Эмпирическая проверка гипотезы. Ранжирование факторов. Оценка тесноты связи и степени влияния факторных признаков на результативные. Выявление детерминант
Этап 4	Разработка программы преодоления разрывов	Распределение ответственности и структура центров ответственности. Определение ключевых параметров программы
Этап 5	Реализация программы преодоления разрывов, контроль и корректировка	Разработка графиков и планов. Установление норм и нормативов, контрольных цифр. Корректировка системы экономического стимулирования. Регламентация контроля и оценки. Организация обратной связи

Чем выше степень формализации анализа, тем, как правило, выше его результативность. Адекватная проблеме гипотеза заранее позволяет менеджерам выдвинуть предположения о причинах разрывов между фактическим и желательным состоянием системы, ее отдельных компонент. Если в процессе анализа выдвинутая гипотеза не подтвердится, это, тем не менее, дает основания для дальнейших управленческих воздействий.

Предложенная блок-схема GAP-анализа имеет определенные особенности. Во-вторых, по нашему мнению, для формализации работы необходимо выделение результативного признака и его детерминант. Учитывая, что предварительно могут быть выделены десятки, даже сотни экзогенных и эндогенных факторных признаков (глобальные, локальные, демографические, социальные, экономические и т. п.), нужен инструмент отбора ключевых факторов, оказывающих влияние на динамику результата. Таким инструментом, при условии достаточности информации, может стать корреляционный анализ, установление тесноты связей между избранными признаками. Для индикаторов, не имеющих количественного выражения, целесообразно использовать известную систему координат «Ис-

тина» (1) – «Ложь (0)» и оценить корреляцию рангов.

Важное отличие предлагаемого алгоритма от ранее разработанных состоит в интеграции программ преодоления разрывов в структуру GAP-анализа. Программный подход позволяет установить продолжительность планового периода, центры ответственности, систему измерения результатов. На этой основе может быть построена система обратной связи и программа мониторинга результатов. Предлагаемая последовательность анализа может быть скорректирована инициатором, исходя из особенностей организации, момента, приоритетов управления.

Образовательные организации имеют определенные особенности, в том числе в сфере формирования доходов и затрат [5]. Одной из них является высокая зависимость генерируемого денежного потока от числа обучающихся. Другая особенность – высокая зависимость текущих затрат от масштаба примененных ресурсов: материально-технической базы, численности персонала и т. п. В этой связи на этапе диагностики основных экономических проблем образовательной организации особую роль имеют отдельные относительные показатели.

Первая группа рассматриваемых индикаторов призвана характеризовать отношения между среднегодовым числом обучающихся (далее – студентов), числом структурных подразделений, численностью персонала (в том числе преподавателей):

1.1 Число студентов в расчете на один факультет.

1.2 Число студентов в расчете на одну кафедру.

1.3 Число студентов в расчете на одного преподавателя.

1.4 Число студентов в расчете на одного работника.

Вторая группа индикаторов позволяет раскрыть структуру персонала организации:

2.1 Удельный вес преподавателей в среднегодовой численности работников.

2.2 Удельный вес административного персонала в среднегодовой численности работников.

2.3 Удельный вес обслуживающего персонала в среднегодовой численности работников.

Однако доля отдельных категорий работников в их общем числе не всегда совпадает с их удельным весом в совокупной заработной плате. Третья группа показателей позволяет оценить структурные соотношения в расходах на оплату труда, составляющих значительную часть текущих затрат организаций:

3.1 Удельный вес преподавателей в годовом фонде оплаты труда.

3.2 Удельный вес административного персонала в годовом фонде оплаты труда.

3.3 Удельный вес обслуживающего персонала в годовом фонде оплаты труда.

С позиций финансового управления особую важность имеет степень адекватности затрат доходам организации. Для того чтобы результаты диагностики имели высокий управленческий потенциал, необходимы индикаторы, позволяющие структурировать текущие затраты образовательной организации:

4.1 Доля прямых (операционных) расходов в общей сумме затрат.

4.2 Доля косвенных (накладных, распределяемых) расходов в общей сумме затрат.

4.3 Доля постоянных (фиксированных) расходов в общей сумме затрат.

4.4 Доля переменных расходов в общей сумме затрат.

В российской системе образования исторически сложилось так, что в ряде организаций заработная плата преподавателей – существенная часть совокупных расходов – непосредственно зависит от числа проведенных занятий (уроков), в других организациях такая зависимость значительно ниже. Число занятий в течение учебного года в большой степени зависит от числа академических групп (классов), которое тесно коррелирует с числом обучающихся. Это различие важно в организациях первого типа – основная часть заработной платы (и обязательных отчислений от нее) представляет собой переменные расходы, в организациях второго типа – преимущественно постоянные расходы, не зависящие от объема деятельности организации. Соответственно во второй группе существенно выше конъюнктурные и прочие риски. Поэтому для обоснования программ финансового реинжиниринга необходимо применение CVP-анализа [6].

Важную роль в интерпретации результатов анализа играет фактор времени. Любой разрыв имеет определенную динамику – своеобразный «жизненный цикл» от возникновения до ликвидации. Развитие анализируемого несоответствия может быть линейным, равномерным и, напротив – нелинейным, неравномерным. По этому признаку автор предлагает выделить следующие виды разрывов: стабильный, прогрессирующий, регрессирующий. Внутри каждого из них целесообразно выделить группы, конкретизирующие закономерности развития разрыва, с позиций ритмичности (равномерности) изменений, уточнения нелинейного характера (как функции) тенденции и т. п. Такая динамика должна быть установлена в процессе анализа, так как обнаружение несоответствия «в статике», по состоянию на конкретную дату, не всегда формирует достаточную базу для разработки программы

преодоления разрыва и мониторинга ее исполнения в перспективе. Фактор времени необходимо учитывать не только в ретроспективе, но и в перспективе. Причина состоит в том, что большинство финансовых разрывов трудно преодолеть моментально, поэтому возникает необходимость разработки соответствующих программ. Рационально сформированная программа преодоления разрыва должна оказывать стимулирующее воздействие на исполнителей. В связи с этим количественные параметры программы должны быть измеримыми (в форме контрольных цифр, плановых заданий и т. п.), с разбивкой по периодам реализации программы, центрам финансовой ответственности.

Для констатации имеющихся разрывов GAP-анализ – адекватный и достаточный инструмент, однако в сложной финансовой ситуации, к примеру в условиях текущей убыточности операционной деятельности, результаты GAP-анализа должны быть дополнены за счет иных аналитических инструментов, прежде всего CVP-анализа.

Программа повышения эффективности в предлагаемом виде предполагает преодоление текущих убытков за счет оптимизации постоянных и переменных затрат организации. Цель программы состоит в постепенном и плановом приведении затрат на содержание материально-технической базы в соответствие с доходами, на основе стимулирования режима экономии и жесткого контроля соблюдения планов и нормативов затрат. Преодоление убытков может быть обеспечено двумя путями: за счет наращивания доходов или за счет сокращения затрат. Точнее, это два взаимосвязанных направления, так как снижение себестоимости услуг (если оно позволяет снизить цены), в свою очередь, обуславливает увеличение объемов реализации услуг.

Для детализации программы необходимы, во-первых, определение пропорций в динамике основных параметров периода стабилизации; во-вторых, разработка контрольных цифр по организации в целом; в-третьих, разработка контрольных цифр по видам деятельности, по центрам затрат, нормирование затрат на содержание объектов инфраструктуры.

Задачу преодоления убытков необходимо распределить между тремя реальными перспективами: увеличением доходов, сокращением суммы постоянных затрат и снижением уровня (доли в цене) переменных затрат. Определение пропорции между этими параметрами зависит от множества локальных, местных условий.

Результаты деятельности по периодам целесообразно рассчитывать исходя из значения доли маржинального дохода и разности минимально необходимого (порог рентабельности) и

фактически достигнутого объемов образовательных услуг.

Обобщая изложенное, следует обратить внимание на следующее. Если стратегический аспект повышения эффективности использования ресурсов образовательных организаций связан с оптимизацией организационной структуры (в том числе «портфеля» бизнес-единиц), то в тактическом смысле повышение результативности деятельности зависит от изменения структуры затрат и доходов, ликвидации финансовых разрывов в бюджетах, в операционной и инфраструктурной деятельности организации. С этих позиций достаточно перспективным направлением научных исследований может стать проблема интеграции методов «портфельного» и GAP-анализа, что позволит транслировать единую стратегию развития на исполнительский уровень, повысить экономическую эффективность деятельности образовательных организаций.

Список использованных источников

1. Бобылева, А. З. Эффективность управления вузами в России: проблемы и решения / А. З. Бобылева, А. А. Сидорова // Вестник Института экономики Российской Академии наук. – 2014. – № 2. – С. 120–133.
2. Лебедев, А. Н. Инструменты повышения конкурентоспособности образовательных учреждений / А. Н. Лебедев // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 4 (24). – С. 74–77.
3. Мусарский, М. М. Общее образование: экономические механизмы / М. М. Мусарский // Народное образование. – 2010. – № 10. – С. 109–116.
4. Платонова, Е. Д. Об общенаучных подходах к исследованию конкуренции и конкурентных отношений / Е. Д. Платонова // Современная конкуренция. – 2007. – № 4. – С. 104–113.
5. Современное предпринимательство в инновационной экономике / под ред. М. А. Эскиндарова. – М. : Перо, 2015. – 330 с.
6. Теоретические и прикладные аспекты современного предпринимательства / под ред. М. А. Эскиндарова. – М. : Перо, 2014. – 346 с.

References

1. Bobyleva A.S., Sidorova A.A. The effectiveness of University governance in Russia: problems and solutions, *Bulletin of the Institute of Economics of the Russian Academy of Sciences*, 2014, No. 2, pp. 120–133. (in Russian)
2. Lebedev A.N. Set of tools of increasing educational institutions competitiveness, *The Humanities and Education*, 2015, No. 4 (24), pp. 74–77. (in Russian)
3. Musarsky M.M. General education: economic mechanisms, *National Education*, 2010, No.10, pp.109–116. (in Russian)

4. Platonova E.D. Scientific approaches to the study of competition and competitive relations, *Modern competition*, 2007, No. 4, pp.104–113. (in Russian)

5. Modern business in innovative economy: theory and practice. Under the editorship of M.A. Eskindarov. Moscow, Pero, 2015, 330 p. (in Russian)

6. Theoretical and applied aspects of modern business. Under the editorship of M.A. Eskindarov. Moscow, 2014, Pero, 346 p. (in Russian)

Поступила 22.10.2016 г.

УДК 3-37-378
ББК 74.480

Мазаева Ирина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой английского языка
Факультет политологии МГИМО МИД России, Москва, Россия
mazaieva@yandex.ru

Блохина Алена Олеговна

преподаватель
кафедра английского языка
Факультет политологии МГИМО МИД России, Москва, Россия
blokhina.alena@gmail.com

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ
СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ
ОТНОШЕНИЯ» И «ЗАРУБЕЖНОЕ РЕГИОНОВЕДЕНИЕ»***

Аннотация: В статье рассматривается возможность совершенствования представления о требованиях к профессионально-значимым компетенциям социального взаимодействия выпускников магистратур международной направленности на основе синтеза требований государственных образовательных стандартов и требований профессиональной среды (на примере международных организаций)

Ключевые слова: компетенции социального взаимодействия, компетенции общения, компетентностный подход, образовательные стандарты, результативно-целевая основа высшего образования, образовательные результаты, подготовка международников.

Mazaeva Irina Aleksandrovna

Candidate of Pedagogic Sciences, Docent
Head of Department of English at the School of Political Affairs
Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs
of the Russian Federation, MGIMO, Moscow, Russia

Blokhina Alena Olegovna

Teacher
Department of English at the School of Political Affairs
Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs
of the Russian Federation, MGIMO, Moscow, Russia

**PROFESSIONAL INTERPERSONAL AND SOCIAL COMPETENCIES
AS LEARNING OBJECTIVES OF INTERNATIONAL RELATIONS
AND REGIONAL STUDIES PROGRAMMES**

Abstract: The article explores the possibilities for specifying students of international affairs' learning objectives in the domain of interpersonal and social competencies on the basis of comparison of the learning objectives of federal education standards and the international organizations' requirements to codes of good administrative behavior.

* Работа проводилась при поддержке МГИМО МИД России в рамках конкурса на выполнение научных работ молодыми исследователями под руководством докторов и кандидатов наук.

Key words: interpersonal and social competencies, competency based approach, education standards, learning objectives and outcomes, professional education in international affairs.

Вопросы целей, результатов, а также связанного с ними содержания, профессионального образования, его эффективности, полноты, целеположенности, а также способов его модернизации обретают особую актуальность в контексте реформирования результативно-целевой основы профессионального образования, а также его содержания, в частности высшего образования (ВО), к которому на современном этапе развития общества как общества постиндустриального, информационного предъявляются новые требования.

Традиционно вопрос о подходе к решению определения результативно-целевой основы профессионального образования, а также его содержания осуществлялся посредством анализа содержания предстоящей профессиональной деятельности выпускника вуза. В СССР этот подход разрабатывался с начала 1970-х гг. и предполагал в качестве источника целей, результатов и содержания высшего профессионального образования модели специалиста [9; 10], реализованные в профессионально-квалификационных моделях руководящих работников, а также в квалификационных характеристиках специалиста с высшим образованием. В современных условиях изменение понимания результативно-целевой основы российского профессионального образования педагогическим сообществом нашло свое отражение в разработке стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО, ФГОС ВО и ОС ВО) на основе компетентного подхода, в котором компетентность / компетенции рассматриваются как цель и результат образования. Стандарты ВО содержат описание будущей профессиональной деятельности выпускников в таких своих частях, как «область профессиональной деятельности», «объекты профессиональной деятельности», «виды профессиональной деятельности» и «профессиональные задачи». Результативными характеристиками означены компетенции как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

При наличии нескольких различных трактовок компетентностно-выраженного результата образования в теоретических педагогических и психологических работах (И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. В. Хуторской, К. Скала, Г. Халаж и др.) и в регламентирующих документах ВО для нашего исследования важно, что результат профессионального образования, согласно образовательным стандартам, характе-

ризуется многокомпонентностью и включает в себя целый ряд компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Так, во ФГОС ВПО 3 и ФГОС ВО 3+ и ОС компетентный результат фиксируется в его деятельностном выражении как компетенции, объединенные в группы, различающиеся по основаниям «общее – специальное». Однако, как показывает зарубежный опыт, возможна и иная группировка компетенций, имеющая другие основания.

Смена результативно-целевой парадигмы образования в Европе повлекла за собой изменение не только образовательных единиц результата (компетенции / компетентность), но и смену подхода к определению содержания профессионального образования, его целей и результатов. Так, европейский проект TUNING, одной из основных целей которого являлась разработка для ВО профессиональных профилей, планируемых образовательных результатов (со стороны процесса обучения) и компетенций (со стороны процесса научения) [24], использовал новый подход к определению содержания высшего образования, который, как отмечается в проекте, отражает сущность смены образовательной парадигмы, ее переход от парадигмы, центрированной на академическом сообществе, к парадигме, в большей мере центрированной на обучающемся [24]. В соответствии с этим подходом для определения целей, результатов и содержания образования были привлечены выпускники университетов, работодатели и профессорско-преподавательский состав университетов, что позволило выделить наиболее важные общие компетенции для различных областей.

Для исследования социально-профессиональных компетенций международника значим тот факт, что проект TUNING среди общих компетенций наряду с группами ведущих и системных компетенций отдельно выделяет группу компетенций социального взаимодействия.

Для российских образовательных программ международного профиля новый подход проекта TUNING к определению результативно-целевой основы ВО обладает значимым потенциалом уточнения компетентностных результатов, сформулированных во ФГОС ВПО и ФГОС ВО в связи с тем, что, во-первых, в нем компетенции социального взаимодействия выделены в отдельную группу и обязательны для освоения всеми специальностями. Во-вторых, спецификой международной направленности профессиональной деятельности является то, что с психо-

логической точки зрения она относится к схеме «человек – человек» в соответствии с психологической типологией профессий, предлагаемой Е. А. Климовым [4; 5].

С психологических позиций для профессий типа «человек – человек» Е. А. Климовым были выделены типовые особенности видения субъективной и объективной реальности представителями профессий этой схемы, а также характеристики профессиональных типов как субъектов профессиональной деятельности. Для этого типа профессий, в соответствии с Е. А. Климовым, система средств профессиональной деятельности – внешних и внутренних, складывающаяся с учетом специфики предметной области их труда, прежде всего, включает такие умения, как «средства оформления, передачи, распространения информации, ибо она – основной «рычаг» воздействия на сознание и, следовательно, поведение людей, а также средства организации делового общения» [5, с. 249], которые в современном рассмотрении соотносятся с социальными компетенциями (компетенциями взаимодействия). Таким образом, с психологических позиций компетенции социального взаимодействия составляют существенную, ядерную часть профессиональных компетенций международных специалистов группы «человек – человек», в то время как детальное описание профессионально-значимых социальных компетенций для специальностей международных отношений на данный момент отсутствует. Существенно, что российские образовательные стандарты также не выделяют отдельную группу компетенций взаимодействия для образовательных программ, ориентированных на международную деятельность. Оба эти факта позволили сформулировать задачу нашего исследования как определение совокупности профессионально-значимых компетенций социального взаимодействия международного специалиста.

С одной стороны, исследование при определении указанной совокупности компетенций придерживалось методики формулирования образовательных результатов, использованной проектом TUNING в части привлечения информации из профессиональной среды. С другой стороны, отправным моментом исследования при фиксации такой среды выступили положения российских нормативных документов (ФГОС), в частности ФГОС (квалификация магистр) по направлению «Международные отношения» [7], определяющие объекты профессиональной деятельности выпускников как международные организации, а также академические, ведомственные и негосударственные аналитические организации и структуры с международной проблематикой [7]. Также важной задачей ис-

следования являлся сравнительный анализ представленности компетенций социального взаимодействия в указанных ФГОС и требованиях международных организаций с последующим выделением инварианта таких компетенций для международных специалистов.

На первом этапе исследования была поставлена задача определения того, насколько компетентность взаимодействия представлена в системе подготовки магистров по направлению «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение». С этой целью был проведен контент-анализ двух соответствующих ФГОС ВО [1; 7]. Теоретической основой определения компетенций социального взаимодействия и личностных качеств, их определяющих, послужила модель социально-профессиональной компетентности человека И. А. Зимней в части компетенций, относящихся к социальному взаимодействию человека: компетенции социального взаимодействия, компетенции в общении, а также компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, способствующие осуществлению социального взаимодействия [2, с. 41]. Также значимо, что в рамках личностного блока целостной социально-профессиональной компетентности специалиста И. А. Зимняя выделяет такие характеристики человека, как ответственность, организованность и целеустремленность [3, с. 18]. Последовательность возрастного становления компетенций взаимодействия была подробно рассмотрена М. Д. Лаптевой [6; 11]. Проведенная аналитико-синтетическая обработка результатов контент-анализа текстов ФГОС ВО [1; 7] позволила представить интегрированную совокупность компетенций социального взаимодействия для вышеуказанных направлений подготовки, которые были представлены нами в соответствии с ранее разработанной группировкой [8].

На втором этапе задачей исследования являлось определение требований к компетенциям профессионального социального взаимодействия в международных организациях. Объектами анализа нашего исследования при определении совокупности компетенций социального взаимодействия международного специалиста явились четырнадцать документов международных организаций, которые охватывали все документы, предоставленные в открытом доступе, для организаций Европейской комиссии [14; 15; 16; 17; 18; 19], ОБСЕ [23], НАТО [21; 22], ОЭСР [12], МВФ [20] и ООН [13; 25], регламентирующие и регулирующие социальное взаимодействие сотрудников. С целью проведения количественного анализа данных, полученных из требований международных организаций, была проведена кодификация семантических единиц, соотноси-

мых с компетенциями взаимодействия, содержащихся в текстах этих требований, с их последующей группировкой как: а) личностные характеристики работника, оказывающие влияние на социальное взаимодействие; б) характеристики межличностного взаимодействия; г) характеристики профессионального взаимодействия. Операционализация единиц проходила по линиям категоризации и группировки на основе минимальных семантических (понятийных) единиц, содержащих смысл более развернутых положений документов. Так, например, положение Европейской комиссии о «равном обращении с представителями разных национальностей, рас, пола, этнического происхождения, религии или веры, физических возможностей, возраста или сексуальной ориентации» было сведено к «толерантности / равноправию» (код № 6).

Проведенное ранжирование блоков компетенций социального взаимодействия – требований, предъявляемых к сотрудникам международных организаций, в соответствии с частотностью упоминания данных смысловых (понятийных) единиц в текстах документов Европейской комиссии, ОБСЕ, НАТО, ОЭСР, МВФ и ООН позволило определить наиболее востребованные виды компетенций: «толерантность / равноправие» (код 6) – фигурирует в 13 документах, «объективность / беспристрастность / непредвзятость» (код 1), «запрет на домогательства и запугивание / превентивные меры по борьбе со стрессом, депрессией, насилием и домогательствами» (код 13) и «пропорциональность мер для достижения цели / соподчиненность целей организации и личных интересов» (код 15) – в 8; «поддержание независимости организации, борьба с давлением правительств» (код 17) – в 7. Все остальные блоки компетенций имеют частотность упоминания от 4 до 1.

На третьем этапе исследования на основе выделенных кодов для различных видов требований к характеристикам социального взаимодействия были проанализированы документы ФГОС по направлениям магистратур «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение», который выявил их разную наполненность компетенциями социального взаимодействия, выявленным на основе требований, предъявляемых к сотрудникам международных организаций.

На следующем этапе исследования был проведен сравнительный квантитативный анализ представленности требований к компетенциям социального взаимодействия в международных организациях к сотрудникам и в документах ФГОС. Проведенный анализ позволил выявить пересекающиеся показатели, которые отмечаются в следующих блоках компетенций:

вежливость (код 2), организованность / ответственность (код 3), толерантность / равноправие (код 6), защита чести и достоинства (код 7), снижение конфликтности в отношениях (код 12), пропорциональность мер (код 15), гибкость рабочего процесса (код 18), устранение профессиональной некомпетентности (код 20), а также конфиденциальность (код 21). Однако необходимо обратить внимание на то, что из 21 требования к социально-профессиональному взаимодействию, сформулированных в текстах международных организаций, в текстах ФГОС по направлениям программ магистерской подготовки «Международные отношения» и «Зарубежное регионоведение» отражены лишь 9 положений, а 12 не представлены, при том что целостная профессионально-эффективная модель компетенций взаимодействий международного должна охватывать весь блок соответствующих компетенций.

На последнем этапе исследования стало возможным сформулировать инвариант компетенций социального взаимодействия для международных организаций, отсутствующих в настоящее время в рассмотренных ФГОС, которые следует рассматривать как результирующие характеристики высшего образования по соответствующим направлениям. В этом случае они также неизбежно призваны стать составляющими содержания образовательных программ, а также объектом оценки их сформированности, в то время как педагогическому сообществу предстоит определить способы, формы и условия их формирования.

Инвариант компетенций социального взаимодействия международного, не вошедший в тексты стандартов по направлениям «Международные организации» и «Зарубежное регионоведение», следующий:

– готовность осуществлять профессиональное общение, основываясь на справедливости, объективности и беспристрастности, быть честным и правдивым в профессиональном общении, принимать меры по повышению уровня доверия между сотрудниками;

– готовность взаимодействовать с учетом профессиональной этики не только в рабочее, но и в нерабочее время, подавать в этом личный пример;

– готовность обеспечивать свободу слова в профессиональном общении, при учете возможности ее ограничения в рамках проявления лояльности к целям и деятельности организации, в которой работают ее сотрудники;

– готовность в общении предотвращать возникновение стресса, тревоги, депрессии, а также избегать стратегии общения, содержащих насилие, домогательства и запугивания;

– готовность противостоять коррупции и отказаться использовать ресурсы организации в собственных целях, проявлять устойчивость к давлению различных групп интересов в пользу организации;

– способность в общении проявлять уважительное отношение к профессиональной деятельности сотрудников, а также их частной жизни, к семейным ценностям; справедливо давать оценку вклада каждого сотрудника в общее дело.

В заключение еще раз отметим, что исследование исходило из тех положений, что современный компетентностный образовательный результат характеризуется многокомпонентностью и включает в себя целый ряд разнородных компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, также как и то, что при определении совокупности результирующих компетенций следует учитывать психологический профиль профессии, к которой ведется подготовка.

Список использованных источников

1. Зарубежное регионоведение. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (квалификация магистр), 2016. – URL : http://mgimo.ru/upload/fgos/410401-fgos-vpo-mag_zarub-region.pdf
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. № 11. – С. 14–21.
4. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособие / Е. А. Климов. – М. : Изд-во МГУ. – 1995. – 224 с.
5. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
6. Лаптева, М. Д. Социальное взаимодействие в подготовке и деятельности будущего специалиста / М. Д. Лаптева, под ред. И. А. Зимней. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 210 с.
7. Международные отношения. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (квалификация магистр), 2016. – URL : <http://window.edu.ru/resource/107/74107>
8. Мазаева, И. А. Содержание профессиональной компетентности социального взаимодействия во ФГОС ВПО по направлению «Международные отношения» / И. А. Мазаева // Актуальные вопросы подго-

товки специалистов международного профиля: смена парадигм : материалы науч. конф. (Москва, 15–16 нояб. 2013 г.). В 2 ч. Ч. 1 [отв. ред. Е. В. Воевода] ; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) МИД России. – М. : МГИМО-Университет. – 2014. – С. 135–142.

9. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / под ред. Е. Э. Смирновой. – Л. : Изд-во ЛГУ. – 1984. – 177 с.

10. Нечаев, Н. Н. Содержание образования как проблема вузовской педагогики / А. В. Петровский, В. М. Ковалева, А. А. Крашенинников // Основы педагогики и психологии высшей школы. – М. : Изд-во МГУ. – 1986. – 303 с.

11. Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы / ред. И. А. Зимняя. – М., 2006. – 82 с.

12. Code of Conduct for OECD Officials. – URL : <https://www.oecd.org/legal/code-conduct.pdf>

13. Code of Ethics for United Nations Personnel, 2005. – URL : http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Code_of_Ethics.pdf

14. European Commission: Code of Good Administrative Behaviour. Relations with the public. – URL : http://ec.europa.eu/transparency/civil_society/code/_docs/code_en.pdf

15. European Commission: Commission decision of 18 December 2009 concerning the implementation of teleworking in Commission departments from 2010 to 2015. – URL : http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/teleworking_decision_en.pdf

16. European Commission: Commission decision of 26th April 2006 on the European Commission policy on protecting the dignity of the person and preventing psychological harassment and sexual harassment. – URL : http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/comm_native_c_2006_1624_3_acte_en.pdf

17. European Commission: Communication to the commission on the strategy on equal opportunities for women and men within the European Commission, 2010 – 2014. – URL: http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/strategie_1554_en.pdf

18. European Commission: Equal opportunities. – URL : http://ec.europa.eu/civil_service/admin/equal_opp/index_en.htm#3

19. European Commission: Ethics and Conduct. – URL : http://ec.europa.eu/civil_service/admin/ethic/index_en.htm

20. IMF Code of Conduct for Staff. – URL : <https://www.imf.org/external/hrd/code.htm#I>

21. NATO Civilian Staff Regulations. – URL : http://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/pdf_2016_08/20160822_160822-cpr-en.pdf

22. NATO Code of Conduct. URL: www.nato.int/structur/recruit/info-doc/code-of-conduct.pdf

23. OSCE code of conduct for staff/mission members. – URL : <http://www.osce.org/secretariat/31781>

24. Tuning Educational Structures in Europe. – URL : http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html

25. UN supplier code of conduct, 2011. – URL : http://www.un.org/Depts/ptd/pdf/conduct_english.pdf.

References

1. Regional Studies. Federal Graduate Education Standard, 2016. URL: http://mgimo.ru/upload/fgos/410401-fgos-vpo-mag_zarub-region.pdf. (in Russian)

2. Zimnaya I.A. Key Competencies – a New Learning Outcome Paradigm, *Higher Education Today*, 2003, No. 5, pp. 34–42. (in Russian)

3. Zimnaya I.A. Personal Cultural Development and Socio-professional Competence, *Higher Education Today*, 2005, No. 11, pp. 14–21. (in Russian)

4. Klimov E.A. The Image of the World in Different Types of Career Fields. Moscow, MGU, 1995, 224 p. (in Russian)

5. Klimov E.A. Psychology of Professional Self-determination. Rostov-na-Donu, Phoenix, 1996, 512 p. (in Russian)

6. Lapteva M.D. Social Interaction in the Learning Process and Professional Activities. Ed. by I.A Zimnaya. Moscow, Challenges and Quality of Education Research Center, 2007, 210 p. (in Russian)

7. International Relations. Federal Graduate Education Standard, 2016. URL: <http://window.edu.ru/resource/107/74107>. (in Russian)

8. Mazaieva I.A. Interpersonal and Social Competencies Contents in International Relations Federal Graduate Education Standard, *Topical Issues of Education in Foreign Affairs: the change of paradigm: conference materials (Moscow, Nov. 15–16, 2013)*. Ed. by E.V. Voyevoda; The Moscow State Institute of International Relations (University). Moscow, MGIMO-University, 2014, pp.135–142. (in Russian)

9. Modelling Professional Activity on the Basis of Complex Research. Ed. by E.E. Smirnova. Leninrad, LGU, 1984, 177 p. (in Russian)

10. Nechaiev N.N., Petrovsky A.V., Kovaliova V.M., Krashennikov A.A. The Issue of Education Content in Higher Education, *The Basics of Pedagogy and Psychology for Higher Education*. Moscow, MGU, 1986, 303 p. (in Russian)

11. Key Social Competencies Formation at different levels of education. Ed. by I.A. Zimnaya. Moscow, 2006, 82 p. (in Russian)

12. Code of Conduct for OECD Officials. URL: <https://www.oecd.org/legal/code-conduct.pdf>.

13. Code of Ethics for United Nations Personnel, 2005. URL: http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Code_of_Ethics.pdf.

14. European Commission: Code of Good Administrative Behaviour. Relations with the public. URL: http://ec.europa.eu/transparency/civil_society/code/_docs/code_en.pdf.

15. European Commission: Commission decision of 18 December 2009 concerning the implementation of teleworking in Commission departments from 2010 to 2015. URL: http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/teleworking_decision_en.pdf.

16. European Commission: Commission decision of 26th April 2006 on the European Commission policy on protecting the dignity of the person and preventing psychological harassment and sexual harassment. URL: http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/comm_native_c_2006_1624_3_acte_en.pdf.

17. European Commission: Communication to the commission on the strategy on equal opportunities for women and men within the European Commission (2010–2014). URL: http://ec.europa.eu/civil_service/docs/equal_opp/strategie_1554_en.pdf.

18. European Commission: Equal opportunities. URL: http://ec.europa.eu/civil_service/admin/equal_opp/index_en.htm#3.

19. European Commission: Ethics and Conduct. URL: http://ec.europa.eu/civil_service/admin/ethic/index_en.htm.

20. IMF Code of Conduct for Staff. URL: <https://www.imf.org/external/hrd/code.htm#I>.

21. NATO Civilian Staff Regulations. URL: http://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/pdf_2016_08/20160822_160822-cpr-en.pdf.

22. NATO Code of Conduct. URL: www.nato.int/structur/recruit/info-doc/code-of-conduct.pdf.

23. OSCE code of conduct for staff/mission members. URL: <http://www.osce.org/secretariat/31781>.

24. Tuning Educational Structures in Europe. URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html.

25. UN supplier code of conduct, 2011. URL: http://www.un.org/Depts/ptd/pdf/conduct_english.pdf.

Поступила 04.12.2016 г.

УДК 378.24
ББК 74.58

Стоянова Екатерина Иннокентьевна

кандидат психологических наук, доцент
кафедра клинической психологии и психотерапии с курсом ПО
ГОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет
имени проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого», г. Красноярск, Россия
katya-chernova@yandex.ru

Козырева Ольга Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра коррекционной педагогики
ГОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет
имени В. П. Астафьева», г. Красноярск, Россия;
кафедра педагогики и психологии с курсом ПО
ГОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет
имени проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого», г. Красноярск, Россия
kozyrevaoa@mail.ru

**ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СВОБОДЕ ВЫБОРА СТУДЕНТОВ
РАЗНЫХ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СРЕД**

Аннотация: Выбор профессии (профессиональное самоопределение) – основа самоутверждения человека в обществе, одно из главных решений в жизни. Это актуальная в социальном и в личностном аспектах проблема. Выбор профессии и профессиональное становление – процесс длительный, так как существует множество внешних и внутренних факторов, определяющих принятие решения. Выбор подразумевает анализ различных альтернатив. Обучение в вузе является одним из важнейших этапов в профессиональном становлении, в рамках которого формируется адекватное представление о будущей профессии и отношение к ней. Задача вузовского обучения – обеспечение трансформации учебно-познавательной деятельности в профессиональную, обуславливая при этом необходимость смены потребностей, мотивов, целей, действий, средств, предмета и результата.

Ключевые слова: свобода выбора, студенты, разные квазипрофессиональные среды.

Stoyanova Ekaterina Innokentyevna

Candidate of Psychological Sciences, Docent
Department of Clinical psychology and psychotherapy
Krasnoyarsk state medical university named after professor
V. F. Voino-Yasenetsky, Krasnoyarsk, Russia

Kozyreva Olga Anatolyevna

Candidate of Pedagogic Sciences, Docent
Department of special pedagogy
Krasnoyarsk state pedagogical university named after V. P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia;
Department of Clinical psychology and psychotherapy
Krasnoyarsk state medical university named after professor V. F. Voino-Yasenetsky
Krasnoyarsk, Russia

**STUDENTS' IDEA OF FREEDOM CHOICE
OF DIFFERENT QUASIPROFESSIONAL ENVIRONMENTS**

Abstract: Choosing a profession or professional self-determination is the basis of human self-assertion in society, one of the most important decisions in life. This problem is relevant in the social and personal aspects. The choice of profession and professional development – is a long process, because there are many external and internal factors that determine the decision. The choice involves analysis of the various alternatives. Education at the university is one of the most important stages in the professional formation, under which an adequate idea of the future trade and attitude is being formed. The task of high school training is to ensure the transformation of teaching and learning activity in a professional one, causing the need for changing needs, motives, goals, actions, tools, the subject and result.

Key words: freedom of choice, students, different quasiprofessional environment.

Проблема выбора является одной из ведущих в философии, этике, психологии. В философии выбор рассматривается в связи с проблемами возможности и действительности, необходимости и свободы (Б. Е. Бродский, Г. Е. Васильев, В. Е. Давидович, Б. М. Кедров, В. И. Корниенко, Г. Д. Левин, Н. М. Маковка, А. А. Миголатьев, В. К. Самохвалова и др.), с изучением проблем многовариантности исторического процесса и теоретические проблемы социального выбора (М. А. Барг, В. Ж. Келле, Г. С. Кнабе, М. Я. Ковальзон и др.) и выбора отдельными историческими личностями и сообществами в критических ситуациях, возникающих в обществе на определенных этапах его развития (В. И. Бакштановский, К. Манхейм, В. В. Орлов, С. М. Шалютин и др.). В этике выбор рассматривается как проявление присущей человеку свободы, не обусловленное никакими природными или социальными законами (С. Ф. Анисимов, Р. Г. Апресян, В. И. Бакштановский, А. А. Гусейнов, О. Г. Дробницкий, Е. Л. Дубко, А. В. Зелепукин, Е. В. Золотухина-Аболина, И. С. Преловская, А. Ф. Шишкин, Ю. А. Шрейдер и др.)

В психологии к проблеме выбора обращались представители психоаналитического (З. Фрейд, А. Адлер, К. Г. Юнг и др.) и когнитивного (К. Левин, Л. Фестингер, Ф. Хайдер, Дж. Брунер и др.) направлений, символического интеракционизма (Дж. Мид, Г. Тэддфел, Р. Харре и др.), бихевиоризма (Дж. Роттер, Б. Скиннер, А. Бандура и др.), гуманистического направления (А. Маслоу, К. Роджерс и др.). В результате здесь оформилась многозначность определения. В экзистенциальном и гуманистическом подходах выбор рассматривается как неотъемлемая сущностная характеристика человека (А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, В. Франкл, и др.), в когнитивном это понятие обозначает составляющую процесса познания (Дж. Келли, Ж. Пиаже, С. Плаус, Л. Фестингер и др.), один из этапов принятия решения (С. Вербин, Д. Канеман, Ю. Козелецкий, О. И. Ларичев, О. Моргенштерн, Дж. Фон Ньюман, Г. Саймон, А. Тверски и др.).

К настоящему времени содержательно изучены внутренние и внешние детерминанты выбора (В. Т. Ганжин, Д. А. Леонтьев, К. Левин, А. Маслоу, Дж. Мид, Н. В. Пилипко, Б. Скиннер, А. И. Титаренко, З. Фрейд), условия его эффективного осуществления (В. И. Бакштановский), психологические факторы значимого жизненного выбора (А. А. Комлев), процессы принятия решений как проявления выбора в социальной, профессиональной и личностной сферах (Х. Т. Ванг, А. В. Карпов, Б. Д. Парыгин, Е. А. Савина, Р. Швери и др.).

Несмотря на то, что многие аспекты готовности к выбору сегодня изучены достаточно де-

тально, вопрос о роли формирования его готовности в процессе профессионального обучения остается нерешенным. Отметим, что несформированность готовности к выбору проявляется далеко не у всех студентов, но вопросы выбора индивидуальной образовательной траектории в период профессионального обучения встают практически перед каждым молодым человеком. Исходя из этого, возникает необходимость более концентрированного анализа проблемы представлений о свободе выбора студентов разных квазипрофессиональных сред.

Остановимся подробнее на **методике и организации экспериментального исследования**.

Первый этап эмпирического исследования был направлен на изучение представлений о феномене свободы выбора студентов разных квазипрофессиональных сред. Основным методом исследования выступил контент-анализ продуктов деятельности. Контент-анализ (наряду с проективными методами, анализом материалов и бесед и др.) относится к методам экспертной оценки и представляет собой качественно-количественный метод анализа продуктов деятельности, которыми могут быть личные документы, материалы групповой и массовой коммуникации, литература, искусство.

Основываясь на результатах диссертации Н. В. Басалаевой «Особенности смыслообразования в условиях квазипрофессиональной деятельности», выделяем три категории анализа (предметная, смысловая и ценностная категории), характеризующие уровни смыслообразования. Выбор автором данных категорий был обусловлен следующими теоретическими положениями. Рассматривая человека как самоорганизующуюся систему, порождающую психологические новообразования и опирающуюся на них в своем самодвижении [1], предполагаем, что при «вхождении» в профессиональную культуру происходит движение к суверенизации человека от предметного уровня сознания к смысловому, а затем – к ценностному уровню. Другими словами, в условиях квазипрофессиональной деятельности осуществляется становление «человеческого в человеке – ценностно-смыслового мира человека с его подвижной, открытой в окружающую среду (природную, социальную, культурную) границей» [5, с. 12]. В. Е. Ключко отмечает, что смыслы, пребывающие в культуре в идеальной форме, соединяются с предметным пространством человека, «превращая тем самым предметный мир в реальность, в которой можно действовать, понимая смысл своих действий и отвечая за них» [5, с. 13]. Студент начинает понимать смысл своих действий, того, что он изучил: «настоящая деятельность совершает-

ся тогда, когда человек понимает смысл ... своих действий» [5, с. 89]. И, наконец, ценностные координаты превращают жизненный мир человека в действительность, в пространство «для реализации возможностей, выражения своей сущности, самоопределения и самостановления, которые сближают его с другими людьми» [4]. Предложенные Н. В. Басалаевой характеристики каждой категории (предметной, смысловой, ценностной) были модифицированы и представлены в виде кодировочной таблицы согласно проводимому исследованию.

В предметной категории нами были выделены следующие критерии: *воздействие, взаимоисключение, адаптация, нивелирование личности, познание*. Смысловая категория рассматривалась в следующих критериях: *диалог, отношение (деятельностное), взаимоотношение, саморегуляция, саморазвитие, самораскрытие, самореализация, смыслообразование, эмоциональный механизм восприятия мира, многовариантность проявлений собственного «Я»*. Ценностная категория рассматривается в таких критериях, как: *самоорганизация, ценностное отношение, чувствительность к проблемам, реализация собственных потенциалов, сверхнормативность (поиск собственных норм и правил), самоопределение, векторы возможности, творчество, креативность, творческая сущность человека*.

В результате в нашем исследовании были определены **качественные единицы анализа**: предметная, смысловая и ценностная категория, разработаны индикаторы каждой категории в текстах (таблицы), введены количественные единицы анализа – единицы контекста (текст сочинения), единицы счета (1 балл за использование одной семантической единицы любой категории) и объем упоминаний (подсчет полученных по каждой категории баллов путем их сложения). Под категорией понимаются те основные определения, которые были выделены в тексте – эссе испытуемых, находящихся на определенном уровне становления (предметном, смысловом, ценностном). Например, категория А – группа относящихся к представлениям о свободе выбора семантических единиц, которыми оперируют испытуемые в предметной категории. Семантическая единица – это единица анализа, за которой могут скрываться различные понятия, «срез» понятия, его конкретное воплощение. Кодировочная инструкция включает в себя три таблицы, в которых отражены название и кодировка предметной (А), смысловой (В), ценностной (С) категорий, содержание и кодировка семантических единиц анализа.

Полученные в ходе контент-анализа результаты исследования позволяют выявить осо-

бенности представлений о свободном выборе посредством изучения процесса вписывания информации в их образ мира. Информация «вписывается» в образ мира в том случае, если она соответствует сложившейся системе ценностей, смыслов и установок как готовности реализовать их определенным образом.

Основной этап эмпирического исследования по изучению представлений о феномене свободы выбора в зависимости от доминирующей категории был направлен на осуществление процедуры исследования. Выборку составили 450 человек в возрасте 18–20 лет. В исследовании приняли участие: 1-я группа – 140 студентов 3-го курса специальности «Педагогика и психология», направление «Педагогика» (профиль «Психологическое образование») института психологии, педагогики и управления образованием КГПУ им. В. П. Астафьева; 2-я группа – 160 студентов 3-го курса специальности «Лечебное дело» Красноярского государственного медицинского университета им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого; 3-я группа – 150 студентов 3-го курса специальности «Международные отношения» Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. Испытуемым было предложено написать эссе на тему «Проявление свободы в моей жизни». Для обработки и систематизации полученных данных эмпирического исследования использовался метод контент-анализа, в ходе которого был осуществлен качественно-количественный анализ закодированной информации, а именно – производился подсчет частоты использования семантических единиц по каждой категории. В каждой группе в ходе анализа были выделены группы респондентов, которые использовали семантические единицы категории (С); семантические единицы категории (В); семантические единицы категории (А).

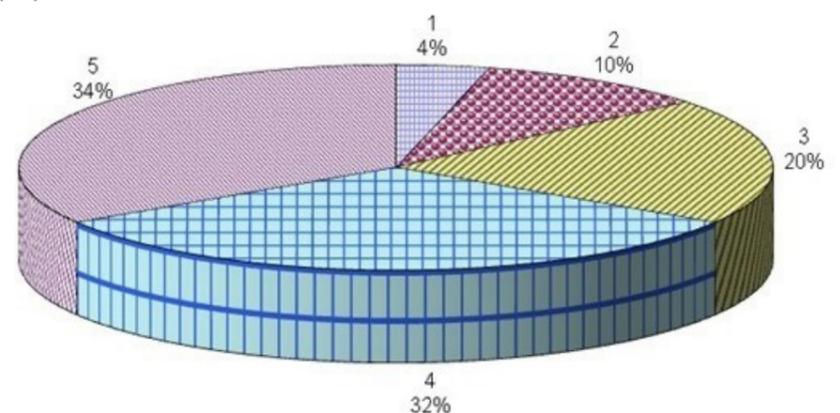


Рис. 1. Результаты контент-анализа представлений о свободе выбора 1-й группы испытуемых в предметной, смысловой, ценностной категории, в %

Согласно данным, приведенным на рис. 1, количественные результаты исследования представлений о свободе выбора в 1-й группе в предметной, смысловой и ценностной категории

распределились следующим образом: преобладающей содержательной категорией в данной группе является смысловая (34 %), наименьшие процентные показатели в данной группе – в ценностной категории (4 %) и в предметной категории (10 %), также была выделена группа студентов «смешанной» категории: ценностно-смысловая категория (20 %), предметно-смысловая категория (32 %).

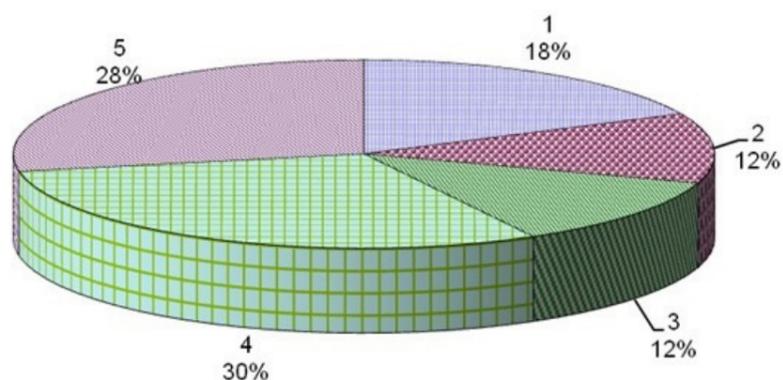


Рис. 2. Результаты контент-анализа представлений о свободе выбора 2-й группы испытуемых в предметной, смысловой, ценностной категории, в %

Согласно данным, приведенным на рисунке 2, количественные результаты исследования представлений о свободе выбора во 2-й группе в предметной, смысловой, ценностной категории распределились следующим образом: преобладающей категорией в данной группе является смысловая (30 %), и менее выражена предметная категория (18 %), наименьшие процентные показатели в данной группе в ценностной категории (12 %), студенты, относящиеся к «смешанной» категории, составляют ценностно-смысловую категорию (12 %), предметно-смысловую категорию (28 %).

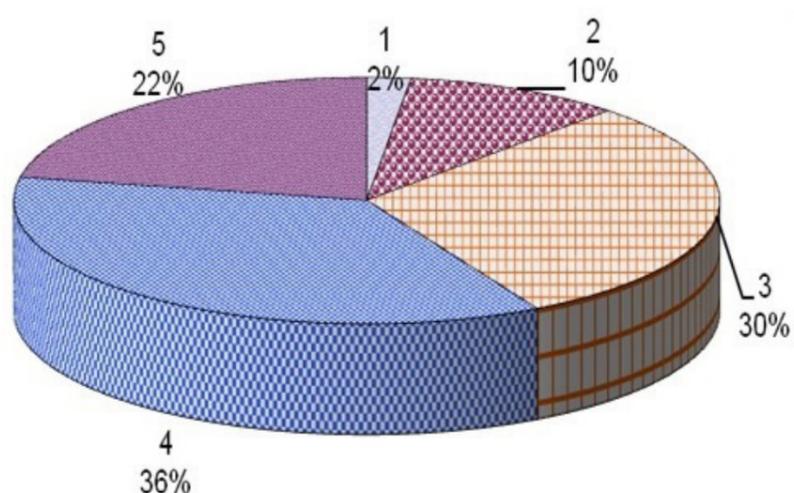


Рис. 3. Результаты контент-анализа представлений о свободе выбора 3-й группы респондентов в предметной, смысловой, ценностной категории, в %

Согласно данным, приведенным на рис. 3, количественные результаты исследования представлений о свободе выбора в 3-й группе в предметной, смысловой, ценностной категории распределились следующим образом: преобладаю-

щим содержательным аспектом в данной группе является смысловая категория (22 %), слабо выражены ценностная (10 %) и предметная категории (2 %); студенты, относящиеся к «смешанной» категории, составляют ценностно-смысловую категорию (30 %), предметно-смысловую категорию (36 %).

Определение концептов субъективного качества выбора у обучающихся с разными представлениями о свободе выбора свидетельствует о том, что студенты, характеризующиеся доминированием предметной категории, демонстрируют невысокие и средние оценочные показатели, что может обозначаться как нечеткость позиции («выбор реализуется с чувством тревоги», «надеясь на помощь внешних сил», «полагаясь на «авось», «видя только одно решение», «опираясь на свои потребности»); студенты, характеризующиеся доминированием смысловой категории, демонстрируют определенную, выраженную позицию в выборе основных концептов, оценивая субъективный выбор («выбор реализуется бесконфликтно», «самостоятельно», «с опорой на себя»); студенты, характеризующиеся доминированием ценностной категории, реализуют его как расширение пространства возможностей («выбор реализуется уверенно», «рационально», «с чувством правоты», «ответственно», «смело и решительно», «взвешивая все «за и против», «опираясь на свои ценности», «видя несколько вариантов»).

Список использованных источников

1. Басалаева, Н. В. Динамические особенности смыслообразования в условиях квазипрофессиональной деятельности / Н. В. Басалаева, И. О. Логинова. – Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2008. – 216 с.
2. Братусь, Б. С. Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания / Б. С. Братусь // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. – М. : Смысл, 1999. – С. 284–298.
3. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, 2005. – 136 с.
4. Ключко, В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ) / В. Е. Ключко. – Томск : Изд-во ТГУ, 2005. – 174 с.
5. Ключко, В. Е. Самореализация личности как проявление самоорганизации в психологических системах / В. Е. Ключко // Самореализация личности: системный взгляд. – Томск, 1999. – С. 65–144.
6. Козырева, О. А. Становление специалиста с позиций современных концепций профессионально-

го образования / О. А. Козырева // Компетентность. – № 7. – 2012. – С. 6–10.

7. Логинова, И. О. Транспектива жизненного самоосуществления педагога / И. О. Логинова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – Волгоград. – 2008. – № 9 (33). – С. 257–260.

References

1. Basalaeva N.V. Dynamic features of sense formation in professional activities. Krasnoyarsk, KSPU named after V.P. Astafiev, 2008, 216 p. (in Russian)

2. Bratus B.S. Personal meanings by A.N. Leontiev and problem of verticality formed mind. Moscow, 1999, pp. 284–298. (in Russian)

3. Vygotsky L.S. Psychology of human development. Moscow, 2005, 136 p. (in Russian)

4. Klochko V.E. Self-organization in psychological systems: problems of formation of the mental space of personality (introduction to transpective analysis). Tomsk, 2005, 174 p. (in Russian)

5. Klochko V.E. Self-actualization of personality as a manifestation of self-organization in psychological systems. Tomsk, 1999, pp. 65–144. (in Russian)

6. Kozyreva O.A. The Establishment of a specialist from the standpoint of modern concepts of professional education, *Competence*, 2012, No. 7, pp. 6–10. (in Russian)

7. Loginova I.O. A teacher transpective of self-actualization, *Bulletin of Volgograd state pedagogical University. Series «Pedagogical Sciences»*. Volgograd, 2008, No. 9 (33), pp. 257–260. (in Russian)

Поступила 18.10.2016 г.

УДК 373.1
ББК 74.2

Херувимова Татьяна Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра теории и методики физической культуры,
спорта и безопасности жизнедеятельности
ФГБОУ ВО «Чайковский государственный институт физической культуры»,
г. Чайковский, Россия
tarabaxa85@mail.ru

Херувимова Светлана Александровна

старший преподаватель
кафедра теории и методики физической культуры,
спорта и безопасности жизнедеятельности
ФГБОУ ВО «Чайковский государственный институт физической культуры»,
г. Чайковский, Россия
tarabaxa85@mail.ru

СПОРТИВНОЕ ВОСПИТАНИЕ ЮНЫХ ТАНЦОРОВ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В отечественной школьной педагогике, психологии развития, медицине, теории и методике физического воспитания сегодня накоплено большое количество экспериментальных материалов и теоретических сведений, которые объективно указывают на возможность и необходимость расширения применения средств физической культуры в целостном процессе развития ребенка. Постоянно обновляется содержание физического воспитания, широко используются инновационные подходы к организации физической активности детей (В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева, Л. А. Семенов, В. И. Столяров). Исследования последних лет свидетельствуют о том, что значительная часть школьников имеют различные отклонения в состоянии здоровья, отстают в физическом развитии и, как правило, не справляются с решением ряда важных социальных задач. Необходимость популяризации физической культуры и спорта среди детей обусловлена не только запросами и правами личности школьников, возрастными особенностями их развития, постоянно изменяющимися условиями жизнедеятельности, но и «социальным заказом» общества на формирование здорового поколения. В рамках широко пропагандируемой в настоящее время программы спортизации физического воспитания школьников эта задача выдвигается даже на первый план.

Ключевые слова: спортивное воспитание, дополнительное образование, интегративный подход, культурологический подход, юные танцоры.

Kheruvimova Tatiana Anatolyevna

Candidate of Pedagogic Sciences, Docent

Department of Theory and methodology of physical culture, sports and safety
Tchaikovsky state Institute of physical culture, Tchaikovsky, Russia

Kheruvimova Svetlana Aleksandrovna

Senior lecturer

Department of Theory and methodology of physical culture, sports and safety
Tchaikovsky state Institute of physical culture, Tchaikovsky, Russia

YOUNG DANCERS SPORTS TRAINING AT THE STAGE OF INITIAL PREPARATION IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract: In the national school of pedagogy, developmental psychology, medicine, theory and methodology of physical education today there has accumulated a large amount of experimental material and theoretical information, which objectively indicate the possibility and the necessity of expansion of use of means of physical culture in the holistic development of the child. The content of physical education is constantly being updated, innovative approaches to organization of physical activity of children are widely used (V. K. Balsevich, L. I. Lubysheva, L. A. Semyonov, V. I. Stolyarov). Recent studies indicate that a significant number of pupils have various deviations in health status, lag behind in physical development and, as a rule, cannot cope with the solution of some important social problems. It is necessary to promote physical culture and sport among children due not only to the needs and individual rights of students, age characteristics of their development, constantly changing conditions of life, but it should be «social order» of society on the formation of a healthy generation. In the framework of the program for students physical education, that is widely advocated at the present time, this problem extends even to the fore.

Key words: sports education, additional education, integrative approach, culturological approach, young dancers.

Введение. По мнению ученых и практиков, в настоящее время наблюдается существенное снижение интереса детей к физическим упражнениям, а в целом происходит сокращение двигательной активности у младших школьников (в среднем на 50 % по сравнению с дошкольниками) [1]. Основными отрицательными моментами определены: консервативность и авторитарность уроков физической культуры, однородность используемых физических упражнений, низкая моторная плотность уроков в условиях применения различных физических упражнений, направленных на развитие физических качеств и двигательных-координационных способностей, отсутствие необходимого тренировочного эффекта [2]. Связанная со спортом воспитательная деятельность должна быть направлена не только на приобщение детей к спорту, к системе спортивных ценностей, но и на решение других задач социализации и воспитания личности, т. е. на «воспитание спортом», «воспитание посредством спорта» [3]. Одним из интересных направлений физического, психического и культурного развития учащихся могут являться спортивные бальные танцы.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена **противоречиями:**

- на социально-педагогическом уровне – между пониманием социальной необходимости оздоровления и адаптации детей, изменившейся

системой ценностей в организации общественной жизни и недостаточно разработанными технологиями реализации этих процессов;

- на научно-теоретическом уровне – между возможностью повышения эффективности спортивного воспитания посредством спортивных бальных танцев и слабой информационно-образовательной и организационно-методической оснащенностью данного процесса в условиях дополнительного образования общеобразовательной школы;

- на научно-методическом уровне – между потребностью в новых привлекательных формах, методах и средствах организации физкультурно-спортивных занятий, усиления их роли в воспитании личности юного спортсмена и недостаточной степенью их научно-теоретической разработанности.

Данные противоречия определили наличие **проблемы** нашего исследования, которая может быть сформулирована следующим образом: каким путем повысить эффективность влияния спортивных бальных танцев на воспитание юных танцоров в условиях общеобразовательной школы.

Объект исследования: спортивные танцы как средство духовного, физического и спортивного воспитания юных танцоров на этапе начальной подготовки в условиях дополнительного образования.

Предмет исследования: процесс спортивного воспитания юных танцоров начальной подготовки в условиях дополнительного образования.

Цель исследования: научно-методическое обоснование модели содержания и организации спортивного воспитания юных спортсменов, занимающихся спортивными танцами, с использованием интегративного и культурологического подходов на этапе начальной подготовки в условиях дополнительного образования на базе общеобразовательной школы.

Гипотеза исследования. В ходе исследования мы предположили, что целенаправленно организованное спортивное воспитание юных спортсменов, занимающихся спортивными танцами в условиях дополнительного образования, может существенно повысить педагогическую составляющую учебно-тренировочного процесса на этапе начальной спортивной подготовки, что положительно скажется на уровне спортивной результативности, здоровья, мотивации и интереса к их дальнейшим занятиям спортом, в формировании морально-нравственных и волевых качеств.

Задачи исследования: 1. Выявить организационно-педагогические условия и основные направления спортивного воспитания юных танцоров в условиях дополнительного образования общеобразовательной школы. 2. Разработать модель и содержание учебно-тренировочной программы спортивного воспитания юных спортсменов, занимающихся спортивными танцами в процессе начальной подготовки. 3. Обосновать эффективность модели спортивного воспитания юных танцоров.

Методы исследования: анализ и обобщение научной и научно-методической литературы, моделирование, методика тестирования теоретических знаний, педагогический эксперимент, экспертная оценка, анкетирование, методика самооценки спортсменов Н. Е. Стамбуловой, методика определения морально-нравственных качеств О. Н. Мотковой, компьютерная технология диагностики «ФАКТОР», методы математической статистики.

Педагогический эксперимент проводился с сентября 2010 г. по май 2011 г. на базе муниципального автономного образовательного учреждения «Гимназия» г. Чайковский. В нем приняли участие учащиеся 3-х классов (мальчики и девочки 9–10 лет). Были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная, по 24 чел. в группе. Группы состояли из младших школьников основной и подготовительной медицинских групп. В контрольной группе занятия проводились по программе для уроков ритмики в начальных классах всех типов школ [4] три раза

в неделю по 80 мин., в рамках дополнительного образования. В экспериментальной группе дети занимались по экспериментальной программе спортивного воспитания на основе применения спортивных бальных танцев. Занятия в экспериментальной группе проводились в аналогичных временных условиях (три раза в неделю по 80 мин.). Каждое занятие состояло из теоретической части (10 мин. в начале занятия), психологической подготовки (5 мин. в конце занятия) и специальной танцевальной подготовки. Два занятия в неделю проводились с использованием общефизической подготовки (основы легкой атлетики, гимнастики, подвижных игр).

В качестве ведущих концептуальных подходов, на основе которых осуществлялось моделирование содержания и структуры спортивного воспитания юных танцоров, нами выделены интегративный и культурологический подходы. Интегративный подход предполагает органичное объединение в отдельном упражнении различных видов подготовки. Культурологический способствует реализации функции формирования основ спортивной культуры юных танцоров, предполагает ориентацию *интеллектуального компонента*, влияющего на образованность детей в области знаний физической культуры и спорта, а также знаний в области спортивных бальных танцев.

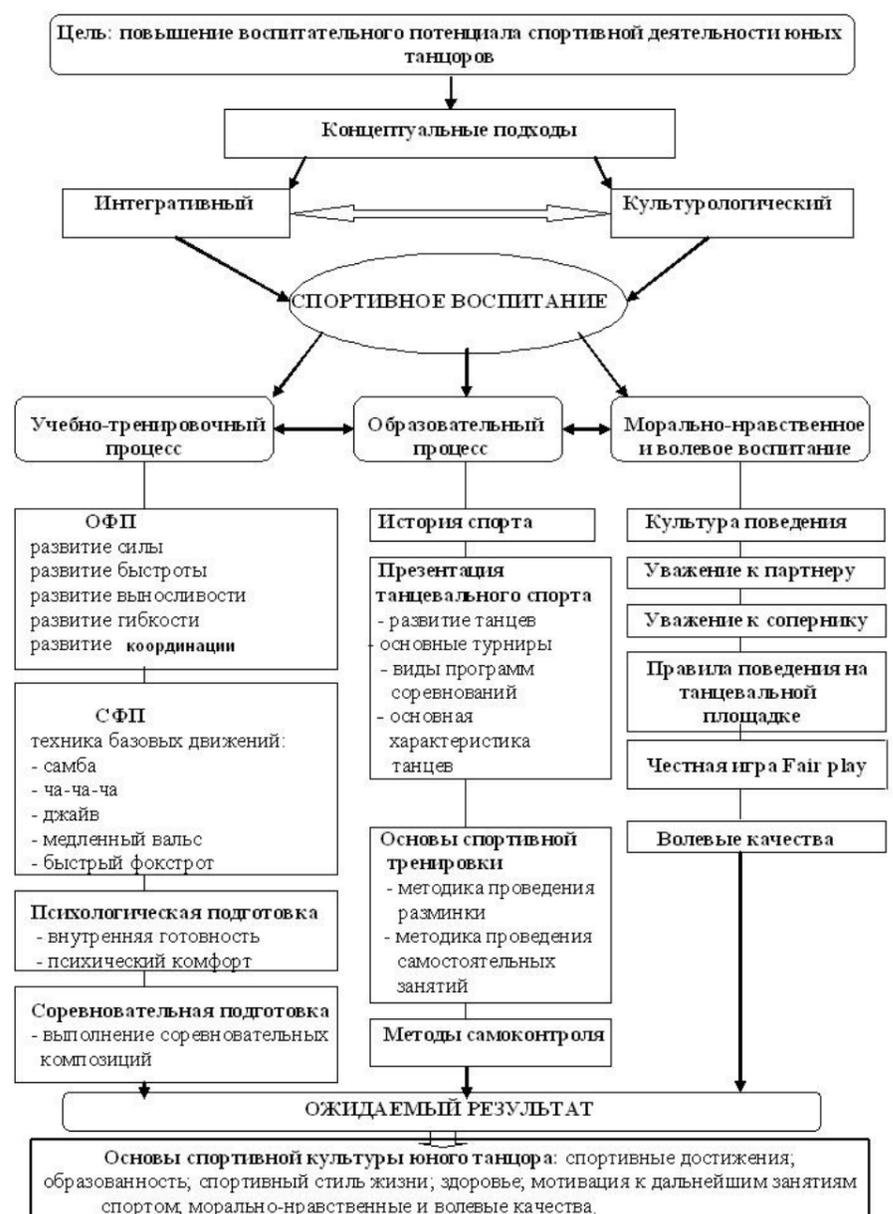


Рис. 1. Модель содержания и организации спортивного воспитания юных танцоров

В таблице 1 рассматриваются достоверные изменения **морфофункциональных показателей** испытуемых за период эксперимента ($p < 0,05$).

Таблица 1

Результаты изменения морфофункциональных показателей

Показатели	Обследования	КГ			ЭГ			Достоверность различий	
		n	X	m	n	X	m	t-критерий	p
ЧСС (уд/мин)	I – сентябрь 2010 г.	24	84,95	1,71	24	84,25	1,03	1,713	>0,05
	II – май 2011 г.		80,87	1,87		74,54	1,98	2,068	<0,05
ЖЕЛ (мл)	I – сентябрь 2010 г.	24	1195	198,9	24	1200	246,6	3,93	>0,05
	II – май 2011 г.		1345	204		1695	333,5	7,87	<0,05
Проба Штанге (сек.)	I – сентябрь 2010 г.	24	38,2	5,93	24	39,25	6,33	5,166	>0,05
	II – май 2011 г.		42,6	7		49,08	7,74	6,63	<0,05
Индекс Кетле (г/см)	I – сентябрь 2010 г.	24	229	24,15	24	225	27,8	0,001	>0,05
	II – май 2011 г.		225	23,21		208	25,8	1,309	<0,05
Жизненный индекс (усл. ед.)	I – сентябрь 2010 г.	24	35,8	4,4	24	39,25	11,32	1,5	>0,05
	II – май 2011 г.		38,7	4,3		51,62	8,8	3	<0,05

В таблице 2 представлены измерения результатов показателей **общей физической подготовленности** ($p < 0,05$).

Таблица 2

Сравнительная таблица показателей общеподготовленности

Показатели	Обследования	КГ			ЭГ			Достоверность различий	
		n	X	m	n	X	m	t-критерий	p
Силовая выносливость (раз.)	I – сентябрь 2010 г.	24	20,1	0,76	24	21	0,73	3,878	>0,05
	II – май 2011 г.		26,9	0,92		28	0,93	0,825	<0,05
Скоростно-силовые способности (см)	I – сентябрь 2010 г.	24	148	10,2	24	141	14,4	1,71	>0,05
	II – май 2011 г.		149	9,7		160	11,6	2,06	<0,05
Гибкость (см)	I – сентябрь 2010 г.	24	5,5	1,77	24	5,3	1,7	1,2	>0,05
	II – май 2011 г.		9	3,3		10,4	2,9	2,4	<0,05
Быстрота (см)	I – сентябрь 2010 г.	24	18	2,17	24	18	2,3	1,4	>0,05
	II – май 2011 г.		16	1,74		11	2,2	2,8	<0,05
Равновесие (сек.)	I – сентябрь 2010 г.	24	21	1,37	24	23,1	2	4,123	>0,05
	II – май 2011 г.		30,2	1,58		44,3	3	8,823	<0,05
Аэробная выносливость (сек.)	I – сентябрь 2010 г.	24	376,2	8,51	24	375	10,1	1,87	>0,05
	II – май 2011 г.		367	9,04		330	8	3,76	<0,05
Сит-тест (усл. ед.)	I – сентябрь 2010 г.	24	17,6	2,39	24	17	3,1	0,0001	>0,05
	II – май 2011 г.		17,1	2,16		15	3	0,0003	<0,05
Общая физическая подготовленность (усл. ед.)	I – сентябрь 2010 г.	24	21	1,97	24	20	2,3	3,52	>0,05
	II – май 2011 г.		24	1,92		29	3,1	7,04	<0,05

Специальная подготовленность характеризуется умением и навыками технично выполнять базовые движения танцев, изучающихся на этапе начальной подготовки. Оценивание проходи-

ло по 4-балльной системе. Как видно из таблицы 4, произошли достоверные изменения показателей как в КГ, так и в ЭГ, но в ЭГ средние показатели достоверно выше ($p < 0,05$).

Таблица 3

Результаты показателя специальной подготовленности

Танцы	Обследования	Контрольная группа			Экспериментальная группа			Достоверность различий	
		n	X	m	n	X	m	t-критерий	p
Самба	I – сентябрь 2010 г.	24	1,7	0,6	24	1,8	0,4	1,71	>0,05
	II – май 2011 г.		2,4	0,4		3,7	0,4	2,06	<0,05
Ча-ча-ча	I – сентябрь 2010 г.	24	1,6	0,4	24	2	0,4	1,71	>0,05
	II – май 2011 г.		2,6	0,4		3,7	0,45	2,06	<0,05
Джайв	I – сентябрь 2010 г.	24	1,5	0,4	24	1,7	0,4	1,71	>0,05
	II – май 2011 г.		2,4	0,4		3,6	0,4	2,06	<0,05
Медленный вальс	I – сентябрь 2010 г.	24	1,3	0,4	24	1,5	0,4	1,71	>0,05
	II – май 2011 г.		2,6	0,4		3,8	0,4	2,06	<0,05
Быстрый фокстрот	I – сентябрь 2010 г.	24	1,8	0,4	24	2,3	0,4	1,71	>0,05
	II – май 2011 г.		2,9	0,4		3,8	0,4	2,06	<0,05

Вегетативный коэффициент – один из показателей психического состояния. Данный показатель характеризует внутреннюю готовность к реализации сил в деятельности или говорит о склонности к сохранению накопленных сил. Значения от 1 до 0,75 усл. ед. считаются средним показателем. **Аутогенная норма** – характеризует психический комфорт. Диапазон значений от 0 до 16 усл. ед. Значения более 20 усл. ед. – дискомфорт. Как видно из таблицы 14, в КГ и ЭГ на начало эксперимента имели

психически дискомфортное состояние. Однако уже после эксперимента этот показатель вырос и достиг улучшения к концу эксперимента. **Психическая работоспособность (цветной тест Люшера)**. Показатель психической работоспособности в КГ практически не изменялся в течение года. В ЭГ психическая работоспособность в результате эксперимента значительно улучшилась с 16,82 до 13,00 усл. ед. Результаты показателей представлены в таблице 4.

Таблица 4

Сравнительная таблица показателя психического состояния (усл. ед.)

Показатели	Обследования	КГ			ЭГ			Достоверность различий	
		n	X	m	n	X	m	t-критерий	p
Вегетативный коэффициент (усл. ед.)	I – сентябрь 2010 г.	24	0,8	0,03	24	0,8	0,03	1,1	>0,05
	II – май 2011 г.		0,8	0,03		1	0,03	2,708	<0,05
Аутогенная норма (усл. ед.)	I – сентябрь 2010 г.	24	22	0,86	24	23,9	0,9	1,521	>0,05
	II – май 2011 г.		22,9	0,87		16,3	0,9	5,102	<0,05
Психическая работоспособность (усл. ед.)	I – сентябрь 2010 г.	24	16,3	0,34	24	16,8	0,3	0,958	>0,05
	II – май 2011 г.		16,2	0,37		13	0,6	4,181	<0,05

В таблице 5 отражено изменение средней величины уровня знаний по спортивной и физической культуре, а также знаний по истории и развитию танцев. Представленные в ней данные свидетельствуют об отсутствии значимых различий этих показателей в ЭГ (8,12) и КГ (8,05) по результатам предварительного регистрационно-

го обследования (p>0,05). Сравнение результатов предварительного и заключительного обследований свидетельствуют о наличии положительной тенденции в изменениях средней величины уровня знаний во всех группах. Однако в ЭГ она является более выраженной (p<0,05).

Таблица 5

Сравнительная таблица результатов тестирования теоретических знаний (количество правильных ответов, баллы)

Обследования	Контрольная группа			Экспериментальная группа			Достоверность различий	
	n	X	m	n	X	m	t-критерий	p
I – сентябрь 2010 г.	24	8,05	0,76	24	8,12	1,88	1,146	>0,05
II – май 2011 г.		9,45	0,65		14,08	0,99	7,819	<0,05

ВЫВОДЫ

1. Структурно-функциональная модель спортивного воспитания юных танцоров, основанная на двух концептуальных подходах, – интегральном и культурологическом, включает три раздела: учебно-тренировочный процесс, образовательный процесс и морально-нравственное воспитание. Целевыми ориентирами данной модели являются основы спортивной культуры юных танцоров: спортивные достижения, образованность, формирование спортивного стиля жизни, здоровье занимающихся и мотивация к дальнейшим занятиям спортом.

2. Экспериментально подтверждена эффективность разработанной структурно-функциональной модели спортивного воспитания юных танцоров, которая отразилась в положительных изменениях всех рассмотренных показателей в экспериментальной группе ($p < 0,05$) в отличие от контрольной, где изменения произошли на уровне тенденции:

- все показатели общей физической подготовленности при сравнительно одинаковых значениях в начале эксперимента через год в ЭГ превосходили результаты КГ. У экспериментальной группы произошло значительное улучшение в показателе *скоростно-силовых способностей – прыжок в длину с места (см)* к концу эксперимента – с 141 см. до 160 см., в показатели *гибкости – наклон вперед из положения сидя (см)* – с 5,3 см. до 10,4 см., показатель *равновесие (тест Ромберга)* – с 23,1 сек. до 44,34 сек., *бег 1000 метров* – с 375 сек. до 330 сек., показатель *общей физической подготовленности в усл. ед.* – с 20 усл. ед. вырос до 29 усл. ед.;

- исследование уровня специальной физической подготовленности школьников показало, что в процессе систематических занятий спортивными бальными танцами под воздействием разнообразных танцевальных элементов с использованием различного темпа музыки результаты оценки танцевальных композиций улучшились во всех исследуемых группах, но в ЭГ после педагогического эксперимента наблюдалось более существенное увеличение результатов ($p < 0,05$), чего в КГ мы не наблюдаем ($p > 0,05$);

- в результатах морфофункционального состояния организма в КГ и ЭГ к концу эксперимента наблюдалась положительная тенденция. Все измеряемые данные в конце эксперимента в ЭГ по сравнению с КГ были достоверно выше ($p < 0,05$). Так, у школьников ЭГ в сравнении с КГ были установлены достоверно ($p < 0,05$) более высокие показатели ЖЕЛ, в среднем они увеличились с 1200 мл до 1695 мл. Показатель за-

держки дыхания на вдохе (проба Штанге) к концу эксперимента также улучшался. Однако у ЭГ было обнаружено более очевидное улучшение данного показателя в сравнении с КГ ($p < 0,05$);

- уровень психического состояния к концу эксперимента улучшается по всем показателям, в ЭГ было обнаружено более очевидное улучшение данного показателя в сравнении с КГ ($p < 0,05$).

3. Сравнительный анализ результатов освоения теоретических знаний свидетельствует о наличии положительной тенденции во всех группах, однако в ЭГ она является значительно более выраженной. По окончании эксперимента в экспериментальной группе наблюдаются достоверные изменения ($p < 0,05$) результатов в показателях уровня сформированности знаний с 8,12 балла до 14,08 балла.

Список использованных источников

1. Столяров, В. И. Концепция физической культуры и физкультурного образования (инновационный подход) / В. И. Столяров, И. М. Быховская, Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 5. – С. 11–15.
2. Лубышева, Л. И. Спортивная культура в школе / Л. И. Лубышева. – М., 2006. – 174 с.
3. Бальсевич, В. К. Основные положения концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России / В. К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 3. – С. 2–4.
4. Ионова, И. И. Программа для уроков ритмики в начальных классах всех типов школ / И. И. Ионова. – Казань, 2003. – 24 с.

References

1. Stolyarov V.I., Bykhovskaya I.M., Lubysheva L.I. The Concept of physical culture and physical education (innovative approach), *Theory and practice of physical culture*, 1998, No. 5, pp. 11–15. (in Russian)
2. Lubysheva L.I. Sports culture at high school. Moscow, 2006, 174 p. (in Russian)
3. Balsevich V.K. The Main provisions of the concept of intensive innovative transformation of the national system of physical culture and sports education of children, adolescents and youth in Russia, *Theory and practice of physical culture*, 2002, No 3, pp. 2–4. (in Russian)
4. Ionova I.I. Program lessons for rhythm in the early grades of all types of schools. Kazan, 2003, 24 p. (in Russian)

Поступила 21.10.2016 г.

УДК 37.013(045)
ББК 74.00

Чекушкина Елена Николаевна

доктор философских наук, доцент
кафедра философии

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

Родина Елена Николаевна

кандидат философских наук, доцент
кафедра философии

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
rodina197621@rambler.ru

Симонова Роза Николаевна

магистрант 2-го года обучения направления подготовки
44.04.01 Педагогическое образование

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск
roza.simonova2012@yandex.ru

**РЕФЛЕКСИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ***

Аннотация: Статья посвящена проблеме изучения особенностей рефлексии в профессиональной деятельности педагога. Рассмотрены теоретические представления о рефлексии как условия формирования социальной компетентности будущего педагога; структуре рефлексивной деятельности, педагогической рефлексии.

Ключевые слова: образование, педагог, познание, знания, компетенция, рефлексия, социальная компетентность, ценности.

Chekushkina Elena Nikolaevna

Doctor of Philosophical Sciences, Docent
Department of Philosophy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Rodina Elena Nikolaevna

Doctor of Philosophical Sciences, Docent
Department of Philosophy

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Simonova Rosa Nikolaevna

graduate student of the 2nd year of study training program
44.04.01 Teacher education

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**REFLECTION AS A CONDITION OF FUTURE TEACHER
SOCIAL COMPETENCE FORMATION**

Abstract: The article is devoted to studying features of reflection in professional activity of a teacher. The idea of reflection as a condition of future teacher social competence formation, the teacher's structure of reflexive activities, pedagogical reflection are considered theoretically.

Key words: education, teacher cognition, knowledge, competence, reflection, social competence, values.

* Работа проводилась в рамках реализации проекта сетевого взаимодействия ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» и ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева».

Современное образование представляет собой динамично развивающуюся систему, поскольку детерминируется социальными, историческими и культурными процессами и должна соответствовать им. Экономической ситуации сегодня присущи нестабильность, огромная конкуренция, ориентированность на инновационное развитие как постоянно возобновляемый процесс создания новшеств во всех сферах. Переход к постиндустриальному обществу выдвинул новые требования к национальным образовательным системам.

Еще в 1998 г. Бертон Р. Кларк писал: «Для университетов всего мира наступила тревожная эпоха, конца которой не видно. По мере того как в последней четверти XX столетия перед ними возникали все новые и новые трудности, высшее образование утрачивало всякую устойчивость, которой оно, вероятно, некогда обладало. Поскольку запросы вряд ли будут когда-либо снижаться, возвращение к некому устойчивому состоянию невозможно. Отношения между университетом и средой, в которой он существует, характеризуются растущей асимметрией между запросами этой среды и способностью института отвечать на них» [Цит. по: 12, с. 9].

В целях преодоления подобной асимметрии на протяжении последнего десятилетия в России проходит модернизация образования, совершенствующая не только ее структуру, но и коренным образом меняющая ее парадигму. Это необходимый процесс, поскольку каждый человек является субъектом общественного производства – экономического, социального, духовного. Он «творец» социальных отношений, институтов и себя. При этом то, какого человека сформирует система образования, отразится на том, какие социальные практики он будет производить впоследствии, воспроизводя определенную среду и изменяя ее.

На решение данной проблемы направлен компетентностный подход, утвердившийся в качестве парадигмы современного отечественного высшего образования. Он выступает, по мнению Т. И. Шукшиной и Т. В. Татьяниной, как определенная направленность мышления и деятельности педагога, ориентирующая учебный процесс в вузе не только на объем получаемой информации, но и на развитие способности проблематизировать (понимать и осмысливать ту реальную проблему, которая скрывается за очевидностью полученного знания, правовой нормы или представления о себе) усвоенное знание с тем, чтобы в дальнейшем решать реальные, жизненно важные задачи: учебно-познавательные, научно-исследовательские, профессионально-педагогические. Стимулирование в достижении эффектив-

ного результата в процессе их решения следует связывать с формированием позиции культуропорождающей субъектности [14, с. 52].

Приобретение парадигмального статуса для данного подхода является адекватным ответом на проект «Настройка образовательных систем» (Tuning), стартовавший в Европе в 2000 г. Основой проекта является пересмотр содержания высшего образования в условиях культурной глобализации, призванного смягчить проблему столкновения различных традиций, гармонично объединить универсальное и партикулярное, сформировать гражданина мира без утраты им этнической и социальной идентичности, вместе с тем являющегося квалифицированным специалистом, эффективно функционирующим в современной среде экономики знаний. Преимущество компетентностного подхода заключается в том, что он дает не только знания, представляющие собой лишь потенциал, но и их динамическую сторону – умение применять в различных ситуациях. При этом определено 30 компетенций, востребованных на рынке для специалистов любого профиля [12, с. 27]. В их содержании прослеживается тенденция формирования креативной, социально ответственной личности, ориентированной на этические ценности, мультикультурализм и эмпатию.

Термин «компетенция» заимствован из производственной сферы, где компетенция рассматривается как составная часть компетентности, определяемой как интегративное качество личности профессионала. Компетенция – это знания, способности, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений, которые затем проявляются в компетентностях человека. Иначе, компетентность – актуализация компетенций. Согласно мнению А. В. Хуторского, компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке человека, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере [15, с. 58]. Под компетентностью Г. К. Селевко понимает «интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности» [11, с. 139]. Таким образом, компетентность – это синтез знаний, умений, опыта практического использования знаний, позволяющее личности эффективно и адекватно ситуации осуществлять реализацию своих способностей. По нашему мнению понятия компетенция и компетентность можно рассматривать в основном как синонимы, но они имеют

свои смысловые оттенки. Компетенции являются одновременно условием и средством становления и развития компетентностей. Компетенция характеризует внутренний потенциал личности, компетентность – реализацию этого потенциала.

Проблема «социальной компетентности» и особенностей ее развития носит междисциплинарный характер. По мнению Н. В. Веселковой, Е. В. Прямиковой, под социальной компетентностью личности в этом аспекте понимаются знания, умения и навыки конкретного индивида, приобретенные и усвоенные им в результате взаимодействия с социумом, и его способность ориентироваться в социальной среде [2]. М. И. Лукьянова, рассматривая социальную компетентность как личностное формирование, интерпретирует данный феномен как «сознательное выражение личности, проявляющееся в ее убеждениях, взглядах, отношениях, мотивах, установках на определенное поведение, в сформированности личностных качеств, способствующих конструктивному взаимодействию» [6, с. 240–242]. В. Н. Куницына и Н. В. Казаринова определяют социальную компетентность как «систему знаний о социальной действительности и о себе, систему сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая конъюнктуру; действуя по принципу «здесь и сейчас и наилучшим образом»; извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств» [5, с. 480]. Обобщая данные определения, можно сказать, что *социальная компетентность* – это умения личности эффективно выстраивать взаимодействия на интерперсональном уровне, в рамках социальных групп и институтов. Для этого необходимо адекватное понимание мотивов, целей, установок и ценностных ориентиров других людей, соотнесение их с собственными, самопознание и самоанализ, оценка процесса и результата взаимодействий, что невозможно без рефлексии. Рефлексия позволяет человеку делать самого себя предметом анализа и оценки, что дает возможность последующей корректировки и практического преобразования себя, оптимизируя, в конечном счете, взаимодействия с другими [16].

В гносеологическом плане рефлексия обычно рассматривается как специфический способ познания внутреннего мира человека путем интроспективного проникновения им в переживания сознания, которые выступают для него в качестве как бы непосредственно данных ему в самонаблюдении показаний внутреннего опыта. Рефлексивность определяется как качество, способ жизнедеятельности, особенность общения людей и их взаимодействия, одна из важнейших

особенностей человеческого сознания, без которой невозможно его нормальное функционирование.

Значение этого важнейшего познавательного компонента постоянно растет. Считается даже, что наиболее характерной чертой современной науки является та особая роль, которую ныне играет самосознание. «Раньше вопросы, связанные с рефлексией над процессами научного мышления, – пишет В. С. Швырев, – привлекали в основном внимание незначительного числа наиболее глубоких, дальновидных и проницательных представителей науки ... В условиях же современной науки рефлексивная «вооруженность» стала практической потребностью для любого серьезного и самостоятельно мыслящего исследователя» [13, с. 25–26]. Так, А. П. Огурцов отмечает, что в практической деятельности, в различных областях обострился интерес к рефлексивным механизмам социального контроля, принятия и осуществления решений, формирования и развития личности, развития морального сознания социальных групп и др. [9, с. 15].

Рефлексивные процессы стали предметом многостороннего анализа. Интерес к ним объясняется усложнением познавательных процессов, возрастанием самосознания личности в актах сознания и поведения, усложнением механизмов социальной и культурной интеграции и т. д.

Внимание к рефлексии со стороны отечественной педагогической науки не случайно: в образовании акцент переносится с приобретения определенного набора знаний, умений и навыков на развитие творчески и нравственно полноценной личности, активизации внутренних, интрапсихических средств, в первую очередь рефлексии, «позволяющей личности выйти из полной поглощенности непосредственной деятельностью для выработки соответствующего отношения к ней, для занятия позиции над ней, чтобы с высоты этой позиции осознать свою деятельность, критически её проанализировать и конструктивно усовершенствовать» [10, с. 214].

Рефлексивные умения учителя связаны с самоанализом в профессии, осмыслением способов достижения поставленных целей, соотнесением наличных условий и поставленных задач, коррекцией действий на основе мнений о себе учащихся, родителей, коллег. По мнению представителей символического интеракционизма все взаимодействия выстраиваются через рефлексивные акты, выстраивание самого себя, постоянно соотносимые с реакциями на нас других людей. Человек постоянно смотрится в некое «зеркало», в качестве которого выступают другие люди, и принимает во внимание их мнение о себе, формируя образ собственного Я.

Под рефлексией педагога подразумевается не просто знание или понимание самого себя, но и выяснение того, насколько и как другие понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. Рефлексия – это процесс познания педагогом себя как профессионала, своего внутреннего мира, анализ собственных мыслей и переживаний в связи с профессионально-педагогической деятельностью, размышление о самом себе как личности, осознание того, как его воспринимают и оценивают [8, с. 143].

Мы согласны с А. В. Ивановым, что знание системных свойств рефлексивной системы позволяет ставить и решать многие практические задачи в педагогике: приведения субъекта к построению цели через знание о своем мотиве, полученное посредством рефлексии; определения содержания процесса целеполагания посредством рефлексии на мотивационно-потребностную сферу; достижения цели. Решение этой задачи появляется только в том случае, если педагог имеет модель, план осуществления деятельности, построенный в результате рефлексии на целеполагание и т. д.; оценки содержания образа «Я», других элементов «Я-концепции» решаются посредством рефлексии на структуре внутренних устремлений и притязаний личности [4].

Профессиональная педагогическая рефлексия обуславливает интенсивность самодетерминации педагога, обеспечивает переосмысление содержания сознания субъекта и осознание им своего уровня мастерства. На наш взгляд, педагогическая рефлексия имеет большое значение для правильной постановки вопроса самовоспитания, формирования чувства культурной и профессиональной идентичности.

С. Н. Батракова видит современного педагога «человеком культуры». Она пишет, что осознание себя в качестве «человека культуры» – это глубокое осознание прежде всего своей изначальной, по профессиональной принадлежности, причастности к культуре: «То есть, уже в своей профессии педагог с необходимостью (должен чувствовать) чувствует себя в русле известной традиции – школе просветительства, «учительства» жизни. Как следствие – открытость учителя всем сферам человеческой жизни и деятельности. Объективно здесь проявляется органическая взаимосвязь между культурой и педагогикой, в их интенциональной направленности на формирование, развитие, становление целостной личности. Корневая система педагогики как гуманитарно и гуманистически развивающейся теории и практики находится в культуре [1, с. 151].

Согласно мнению известного философа и педагога С. И. Гессена, педагог находится в русле тех общественных, социокультурных процессов, которые связаны с человекообразованием [3, с. 221]. Педагог как профессионал – «творец человека» – в своей деятельности приобщается к учительству жизни, он находится в русле всех «поток» человекотворчества. Мыслитель видит этот процесс как творчество самосоздания личности в ее отношении к миру, а оно, то есть творчество в культуре, выступает как бесконечное задание всей жизни человека. Размышления С. И. Гессена о ступенях развития самосознания педагога чрезвычайно плодотворны, так как под ним понимается его самосознание не только единичного субъекта и не только в контексте ближайшего социального сужения, но и как человека мира, планеты, Вселенной.

Итак, педагогическая рефлексия представляет собой процесс познания педагогом себя как личности и профессионала, переживаний, связанных с профессиональной деятельностью, особенности общения людей и их взаимодействия, в процессе осуществления которых развивается рефлексия.

Таким образом, возможность личности конструктивно взаимодействовать с различными социальными системами осуществляется благодаря механизму рефлексии. Рефлексия представляет собой базисную интегративную характеристику личности, отражающую ее достижения в развитии отношений с другими людьми и социальными структурами. Рефлексия – это и уникальное свойство, присущее человеку, и процесс репрезентации психике своего содержания – осмысление свойств, качеств личности, ценностных ориентаций, способа жизнедеятельности, особенностей общения людей, их взаимодействия. Она позволяет ориентироваться в социуме, выстраивать свое поведение в соответствии с принятыми нормами, правилами. Рефлексивный педагог способен формировать и развивать знания, основу которых составляет его собственный опыт. Рефлексивная деятельность является одним из важнейших условий формирования социальной компетентности, системообразующим фактором профессиональной подготовки будущих педагогов.

Список использованных источников

1. Батракова, С. Н. Проблема самосознания учителя как «человека культуры» / С. Н. Батракова // Мир психологии. – 2002. – № 2. – С. 148–158.
2. Веселкова, Н. В. Социальная компетентность взросления / Н. В. Веселкова, Е. В. Прямикова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2005. – 290 с.
3. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-

Пресс, 1995. – 448 с.

4. Иванов, А. В. Рефлексия как психологический механизм развития «Я-концепции» взрослого человека в обучении : дис. ... канд. психол. наук / Александр Владимирович Иванов. – Калуга, 2003. – 231 с.

5. Куницына, В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2003. – 554 с.

6. Лукьянова, М. И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя / М. И. Лукьянова // Психология инновационного управления социальными группами и организациями. – Кострома. – 2001. – С. 240–242.

7. Мочалов, Е. В. Рефлексия как основание педагогической деятельности: социально-философский анализ / Е. В. Мочалов, Е. Н. Чекушкина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 110–114.

8. Мудрик, А. В. Учитель: мастерство и вдохновение / А. В. Мудрик. – М. : Просвещение, 1986. – 160 с.

9. Огурцов, А. П. Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание / А. П. Огурцов // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования / отв. ред. И. С. Ладенко. – Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1987. – С. 13–19.

10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.

11. Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 137–143.

12. Современные образовательные технологии в вузе : учеб.-метод. пособие / Л. А. Миэринь, Н. Н. Быкова, Е. В. Зарукина. – СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2015. – 169 с.

13. Швырев, В. С. Научное познание как деятельность / В. С. Швырев. – М. : Политиздат, 1984. – 232 с.

14. Шукшина, Т. И. Содержательные и процессуально-технологические аспекты подготовки магистров в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, Т. В. Татьяна // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 52–58.

15. Хуторский, А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А. В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

16. Чекушкина, Е. Н. Социальная рефлексия и творчество: механизмы самосовершенствования / Е. Н. Чекушкина, Е. Н. Родина // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 12. – С. 16–19.

References

1. Batrakova S.N. The problem of the identity of the teacher as a «person of culture», *The World of psychology*, 2002, No. 2, pp. 148–158. (in Russian)

2. Veselkova N.V. Social competence maturation. Ekaterinburg, University press, 2005, 290 p. (in Russian)

3. Gessen S.I. Basics of pedagogy. Introduction to applied philosophy. Moscow, SHKOLA-Press, 1995, 448 p. (in Russian)

4. Ivanov A.V. Reflection as a mechanism for the development of «self-concept» adult learning: author. dis. ... Candidate. Psychol. Sciences. Kaluga, 2003, 23 p. (in Russian)

5. Kunitsyna V.N., Kazarinova N.V., Pogolsha V.M. Interpersonal communication. St.-Peterburg, Piter, 2003, 554 p. (in Russian)

6. Lukyanova M. I. Social competence as a component of the management culture of the head, *Psychology of innovative management of social groups and organizations*. Kostroma, 2001, pp. 240–242. (in Russian)

7. Mochalov E.V. Chekushkina E.N. Reflection as the basis of pedagogical activity: socio-philosophical analysis, *Humanitarian, socio-economic and the social Sciences*, 2014, No. 2 (18), pp. 110–114. (in Russian)

8. Mudrik A.V. Teacher: professionalism and inspiration. Moscow, Prosveschenie, 1986, 160 p. (in Russian)

9. Ogurtsov A.P. Alternative models of analysis of consciousness: reflection and understanding, *Problems of reflection. Modern comprehensive studies*. Novosibirsk, Nauka, 1987, pp. 13–19. (in Russian)

10. Rubinstein S.L. Basis of General psychology: in 2 v. Moscow, Pedagogika, 1989, T. 2, 328 p. (in Russian)

11. Selevko G.K. Competence and its classification, *Narodnoe obrazovanie*, 2004, No. 4, pp. 137–143. (in Russian)

12. Mierin L.A., Bykov N.N., Zaruquina E.V. Modern educational technology at high school. St.-Peterburg, FINEC, 2015. 169 p. (in Russian)

13. Shvyrev V.S. Scientific cognition as an activity. Moscow, Politizdat, 1984, 232 p.

14. Shukshina T.I., Tatyana T.V. Substantive and procedural-technological aspects of Masters' training in pedagogical University, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 52–58. (in Russian)

15. Hutorsky A.V. Key competencies: Technology design, *People's education*, 2003, No. 5. pp. 55–61. (in Russian)

16. Chekushkina E.N., Rodina E.N. Social reflection and creativity: mechanisms of self-improvement, *Theory and practice of social development*, 2014, No. 12, pp. 16–19. (in Russian)

Поступила 27.09.2016 г.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УРОКА*

УДК 371.3(045)
ББК 74.202

Кадакин Василий Васильевич

кандидат педагогических наук, доцент, ректор
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
reception@mordgpi.ru

Шукшина Татьяна Ивановна

доктор педагогических наук, профессор, проректор
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
T_I_Shukshina@mordgpi.ru

Замкин Петр Васильевич

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
p.zamkin@yandex.ru

**ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА КОНСТРУИРОВАНИЯ
МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА**

Аннотация: В статье рассматривается опыт разработки и внедрения современных электронных средств конструирования технологических элементов и методического обеспечения урока с целью повышения качества образовательного процесса в современной школе и оптимизации методической работы учителя.

Ключевые слова: методическое обеспечение урока, качество образовательного процесса, электронный конструктор методических элементов урока.

Kadakin Vasily Vasilyevich

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, rector
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Shukshina Tatyana Ivanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, pro-rector
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Zamkin Petr Vasilyevich

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
The Department of pedagogics
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**ELECTRONIC MEANS OF METHODOLOGICAL SUPPORT
OF A MODERN LESSON CONSTRUCTION**

Abstract: This paper examines the experience of the development and introduction of modern electronic technology design elements and methodological support of the lesson in order to improve the quality of education process in modern school and optimization of a teacher's methodical work.

Key words: methodological support of a lesson, the quality of educational process, the electronic designer of methodological elements of the lesson.

Качество обучения в школе является приоритетом государственной политики в области образования. Происходящие в обществе изменения порождают новые требования к результатам об-

разования школьников и, соответственно, к организации и содержанию деятельности учителя, который в настоящее время постоянно сталкивается с необходимостью внедрения инноваций,

* Все статьи в рубрике «Современные подходы к проектированию урока» подготовлены при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках мероприятия 5.4 «Поддержка инноваций в области развития и мониторинга системы образования» Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы (проект «Электронный конструктор методических пазлов»).

направленных на достижение требуемого уровня качества образования. Президент Российской Федерации В. В. Путин в своем обращении к Федеральному собранию отметил, что «нужна профессиональная, мотивированная работа учителя, прорывные новые обучающие технологии и, конечно, возможности для творчества. Нужно построить работу на принципиально новой, современной основе, с участием высших учебных заведений» [1].

Современный учитель должен самостоятельно проектировать учебный процесс в соответствии с требованиями стандарта, а также с конкретными предметно-методическими задачами.

Одной из основных проблем при проектировании учебного занятия, которую приходится решать учителю, является разработка технологической карты урока. Ее активное использование в практике методической работы образовательной организации связано с реализацией системно-деятельностного и компетентностного подходов, положенных в основу новых ФГОС.

Технологическая карта включает упорядоченный состав методических элементов, имеющих между собой определенные типы связей: тип урока, его цель и задачи, формы организации деятельности педагога и учеников, этапы и содержание, используемые методические приемы, формируемые универсальные учебные действия, сведения об используемых дидактических материалах и др. Она позволяет представить учебно-методическое обеспечение урока целостно и системно, проектировать образовательный процесс по освоению учебного материала предмета в соответствии с целями и задачами, гибко использовать разнообразные приемы и формы работы на уроке, выстроить согласованное взаимодействие учителя и учащихся, организовать самостоятельную деятельность школьников в процессе обучения; осуществлять интегративный контроль результатов учебной деятельности. Аналитико-синтетическая деятельность учителя по составлению технологической карты урока является одной из важнейших в его методической работе как на этапах планирования и организации образовательного процесса, так и при последующей рефлексии и выработке корректирующих действий. Кроме того, анализ технологических карт администрацией школы дает возможность контролировать и оценивать качество реализации программы и достижение планируемых результатов, а также осуществлять необходимую методическую помощь.

Изучение значительного массива методических разработок, используемых в современной образовательной практике, показывает, что существующие методические приемы недостаточ-

но систематизированы: они не соотнесены ни с типами, ни с этапами урока, ни с формами организации деятельности учащихся; методическая ценность и научная обоснованность многих из них вызывает сомнение. По этой причине проектирование методических элементов урока нередко осуществляется с преобладанием дезориентации в таких компонентах, как целеполагание, планирование, отбор методических приемов сообразно целям, задачам, этапам и логики учебной деятельности и формируемым универсальным учебным действиям. Кроме того, как показывает анализ, в своей практике учителя не используют в полной мере возможности электронных средств конструирования методических элементов. Технологические карты учитель, как правило, составляет вручную, что является трудоемким процессом, требующим значительных временных затрат.

Это обуславливает необходимость разработки технологического решения для оптимизации процесса планирования урока и формирования его методических элементов, которое заключается в создании электронных библиотек актуальных методических приемов со сформулированными метапредметными результатами, их классификационном анализе по учебным предметам, типам урока, его этапам и формам организации деятельности учащихся на уроке, а также созданию электронной библиотеки дидактических материалов. С этой целью научно-исследовательским коллективом Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева (МГПИ) при поддержке Министерства образования и науки РФ, Главы Республики Мордовия реализуется проект «Электронный конструктор методических пазлов» в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы по мероприятию 5.4. «Поддержка инноваций в области развития и мониторинга системы образования». Его разработчиками выступили ведущие ученые-методисты вуза, руководители и педагоги-новаторы образовательных организаций Республики Мордовия, а также специалисты в сфере IT-разработок, имеющие успешный опыт в создании и внедрении электронных учебно-методических продуктов для сферы образования.

Главная идея проекта заключается в создании эффективного электронного инструмента, способствующего повышению качества образовательного процесса за счет систематизации его методического и дидактического обеспечения с учетом формируемых универсальных учебных действий. Целевой аудиторией являются педагогические работники образовательных организаций различного уровня; слушатели организаций дополнительного образования и повышения ква-

лификации; студенты высших и средних профессиональных образовательных организаций [5].

На первом этапе реализации проекта проанализированы существующие методические и технические решения проблемы, разработана концепция Электронного конструктора методических пазлов, определены функциональные и технические параметры системы электронного конструирования методических элементов современного урока. Исследовательским коллективом выделены классификационные основания методических приемов и дидактических материалов; описаны сущностные характеристики универсальных учебных действий, формируемых в процессе использования методических приемов; разработано содержание каждого методического приема, входящего в состав четырех баз данных методических приемов, созданных по предметам начальной школы «Математика», «Русский язык», «Литературное чтение», «Окружающий мир». Для содержательно-иллюстративного обеспечения урока по указанным предметам разработаны четыре базы данных дидактических материалов. Созданные базы данных методических приемов и дидактических материалов получили регистрацию в ФИПС «Роспатент». Наряду с этим организовано повышение квалификации разработчиков проекта в области внедрения информационных технологий и электронного обучения в образовательный процесс и их стажировка с целью обобщения передовых практик инновационных образовательных учреждений.

На втором этапе работы над проектом IT-инженерами малого инновационного предприятия МГПИ разработаны: стандарты хранения методических приемов и дидактических материалов; универсальное программное обеспечение для формирования плана урока педагогом, модуль администратора «Конструктора методических пазлов»; интернет-сервис «Электронный конструктор методических пазлов», позволяющий удаленно получить доступ к базе данных методических и дидактических материалов; система администрирования в сети Интернет, позволяющая управлять базой данных методических и дидактических материалов. Размещение ресурса в сети Интернет дает возможность педагогу независимо от места проживания воспользоваться его функционалом. Предлагаемый ресурс не статичен, библиотеки методических приемов и дидактических материалов постоянно пополняются педагогическими работниками.

Разработанный «Электронный конструктор методических пазлов» содержит базы методических приемов и дидактических материалов, созданных с учетом лучших методических практик и находок в системе образования и позволяет самостоятельно создавать индивидуальные макеты

технологических карт урока. Учитель может выбрать предметную область, тип урока, этап урока, формы организации деятельности учащихся, посредством чего автоматически произвести систематизацию и выбор методических приемов и дидактических материалов (графическая наглядность, аудио- и видеоматериалы), представленных в библиотеках электронного ресурса. При работе с данным сервисом у педагога есть возможность просмотреть дидактические материалы, описание выбранных приемов, оценить их потенциал в достижении метапредметных результатов и выбрать необходимые варианты. Раздел портала, позволяющий обмениваться с коллегами технологическими картами урока и в режиме форума проводить их оценку, способствует мотивации их профессиональной деятельности, развитию их творческого потенциала. Электронный ресурс включает также страницу педагога с его контактными данными, рейтингом и списком опубликованных технологических карт урока и его личный кабинет. Наряду с этим, разработан программный продукт «Конструктор методических пазлов», позволяющий педагогу формировать методические и дидактические элементы урока в режиме off-line. Этот продукт востребован в образовательных организациях с ограниченными возможностями доступа к сети Интернет.

На третьем этапе выполнения НИОКР коллективом института совместно и IT-специалистами проведен сравнительный анализ разработки с существующими российскими и мировыми аналогами, определены ее функциональные и технические преимущества, подготовлена инструкция «Технология формирования плана урока» по использованию «Электронного конструктора методических пазлов». Выполнены опытная эксплуатация и приемо-сдаточные испытания электронной системы конструирования методических элементов урока. Исследован уровень сформированности профессиональных компетенций практикующих учителей по разработке и использованию технологических карт урока. Проведены обучающие семинары и вебинары с учителями по применению электронного инструментария планирования и конструирования урока с использованием технологии «Электронный конструктор методических пазлов». С целью апробации, обобщения и диссеминации результатов работы проведены Всероссийская конференция педагогических работников «Инновационные педагогические технологии в условиях внедрения новых стандартов» и Всероссийская студенческая научная конференция «Педагогические технологии в современном образовательном процессе». По результатам выполненных работ подготовлены две монографии

«Подготовка будущего учителя к конструированию современного урока» и «Инновационные образовательные технологии в школе», а также свыше 20 статей в журналах из перечня ВАК [2; 3; 4].

Последующий этап работы связан с пилотным внедрением разработанных электронных средств конструирования методического обеспечения современного урока в профессионально-педагогическую деятельность школьных учителей; доработкой электронной системы конструирования методического обеспечения урока с учетом обратной связи, полученной от практикующих учителей в процессе ее использования; дальнейшим обучением учителей, руководителей образовательных организаций по применению электронного инструментария планирования и конструирования урока с использованием технологии «Электронный конструктор методических пазлов».

Анализируя промежуточные итоги работы и их значимость, возможность использования в деятельности образовательных организаций, отметим основные показатели результативности разработки и внедрения в образовательные организации системы «Электронный конструктор методических пазлов». Это:

- создание и внедрение сервиса планирования, разработки учебно-методического обеспечения и технологической карты урока в соответствии с образовательным стандартом и профессиональным стандартом педагога;

- формирование базы данных методических приемов обучения (около 4 000 единиц);

- формирование базы данных дидактических материалов (текстовые и мультимедийные форматы – около 3 000 единиц);

- освоение методики использования электронного конструктора методических пазлов при построении технологической карты урока (около 16 % учителей Республики Мордовия);

- оптимизация и повышение эффективности труда педагога за счет использования при планировании и подготовке к уроку лучших методических разработок и передового педагогического опыта;

- сокращение времени на адаптацию молодых педагогов, повышение качества организации ими образовательного процесса;

- сокращение времени, затрачиваемого педагогом на подготовку к уроку при использовании готовой базы методических приемов и дидактических материалов;

- овладение студентами педагогического вуза компетенциями в области планирования и разработки учебно-методического обеспечения урока с использованием современных информационно-коммуникационных технологий;

- предоставление возможности использования сервиса образовательными организациями, не имеющими доступа к сети Интернет.

Таким образом, полученные результаты проекта способствуют существенному совершенствованию организации педагогического труда и повышению качества образования школьников.

Список использованных источников

1. Владимир Путин, Президент РФ: «Мы будем вместе идти вперед и обязательно добьемся успеха» // УГ Москва. – № 50 от 15 декабря 2015 г.

2. Кузнецова, Н. В. Технология модерации в формировании универсального умения на уроках литературного чтения в начальной школе / Н. В. Кузнецова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 2 (26). – С. 46–51.

3. Люгзаева, С. И. Использование кейс-технологий на уроках русского языка в начальной школе / С. И. Люгзаева // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 2 (26). – С. 60–65.

4. Маслова, С. В. Компетентностная задача в практике обучения младших школьников / С. В. Маслова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 2 (26). – С. 65–68.

5. Шукшина, Т. И. Подготовка педагогических кадров в условиях реализации инновационной модели: вуз – базовая кафедра – общеобразовательная школа / Т. И. Шукшина, С. Н. Горшенина, М. Ю. Кулебякина // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 1 (25). – С. 79–83.

References

1. Vladimir Putin, the President of Russia: "We will go forward together and are sure to succeed", *HS Moscow*, No. 50 dated December 15, 2015. (in Russian)

2. Kuznetsova N.V. Technology of moderation in formation of universal skills for lessons of literary reading at elementary school, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2 (26), pp. 46–51. (in Russian)

3. Lyugzaeva S.I. Using case-technologies on Russian language lessons at elementary school, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2 (26), pp. 53–57. (in Russian)

4. Maslova S.V. Competence task in the practice of teaching primary school students, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2 (26), pp. 65–68. (in Russian)

5. Shukshina T.I., Gorshenina S.N., Kulebyakina M.Yu. The training of teachers in terms of realization of innovative model: higher educational institution – based department – educational institution, *The Humanities and Education*, 2016, No. 1 (25), pp. 79–83. (in Russian)

Поступила 19.12.2016 г.

УДК 371.3(045)
ББК 74.202

Кулебякина Марина Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики

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

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УРОКА В ЛОГИКЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация: В статье определена технология проектирования урока в парадигме системно-деятельностного подхода, выстроена типология уроков в соответствии с требованиями ФГОС ООО, выявлены критерии их эффективности.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, Федеральный государственный образовательный стандарт, образовательные результаты, технологическая карта урока.

Kulebyakina Marina Yurevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Pedagogics

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

TECHNOLOGY OF LESSON DESIGN IN LOGIC OF SYSTEM AND ACTIVITY APPROACH

Abstract: The article defines the technology of a lesson design in a paradigm of system and activity approach, the typology of lessons according to requirements of FSES has been built, criteria of efficiency of a modern lesson are revealed.

Key words: system and activity approach, Federal state educational standard, educational results, flow chart of a lesson.

Методологическую основу федеральных государственных образовательных стандартов общего образования составляет системно-деятельностный подход, обеспечивающий формирование готовности личности к саморазвитию и непрерывному образованию, а также активную учебно-познавательную деятельность обучающихся [7].

В работах ученых применительно к психолого-педагогическим исследованиям рассматриваются *системный* (В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин, В. П. Беспалько, Б. Ф. Ломов и др.), *деятельностный* (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, Г. П. Щедровицкий, Л. Г. Петерсон и др.), *компетентностный* (А. В. Хуторской, И. А. Зимняя, А. П. Тряпицина, А. В. Баранников, Т. Г. Шкатова и др.), *системно-деятельностный* подходы (А. Г. Асмолов, В. Д. Шадриков, Н. А. Берштейн, А. Н. Леонтьев и др.). Характерной особенностью системного подхода в науке, по мнению А. Н. Чумакова, является то, что объектом системного анализа выступают развивающие системы. Система трактуется как «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые

образуют определенную целостность, единство» [8, с. 30]. К принципам системного подхода относят следующие: конечной цели, единства, связности, модульного построения, иерархии, функциональности, развития, децентрализации, неопределенности [3, с. 16]. Деятельностный подход представляет собой «способ организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, при котором они самостоятельно добывают знания и активно их усваивают [4, с. 53]. Теория деятельностного подхода описывает процесс активного усвоения знаний и умений путем решения учебных задач, использования в образовательной практике методов активного обучения: деловых игр, решения ситуационных задач, применения реальных ситуаций для создания учебных проблем [5, с. 79]. В основу компетентностного подхода положена концепция, предусматривающая формирование у учащихся наряду со знаниями способностей самостоятельно решать практические задачи профессионального образования и развития личности в целом [2, с. 123].

Мы разделяем позицию А. Г. Асмолова в том, что конструктивные элементы компетентностного подхода интегрируются в системно-де-

ательностном подходе [1, с. 13]. В рамках указанного подхода ученым выделяются базовые ориентиры проектирования содержания образования, направленные на: мотивацию учащихся к обучению и формирование «компетентности к обновлению компетенций»; выделение ценностных установок; проектирование вариативных психолого-педагогических технологий формирования универсальных познавательных действий, обеспечивающих решение учебных задач и построение картины мира на разных ступенях образования [1, с. 13]. Для достижения планируемых результатов обучения конструируются различные типы уроков. По *основной дидактической цели* выделяют уроки сообщения новых знаний; урок закрепления; применения знаний и умений; обобщения и систематизации знаний; проверки и коррекции знаний и умений; комбинированный урок [6, с. 40]. Учеными-практиками рассматривается и такой тип урока, как урок общеметодологической направленности, целью которого является построение методов, связывающих изученные понятия в единую систему [6; 9].

Технология проектирования урока на основе системно-деятельностного подхода предполагает выражение содержания образования «с позиции выполнения определенных процедур – формулирования задач в соотношении с планируемыми результатами, определения содержания учебного материала для уроков, отбора методов и приемов работы учителя и учащихся» [9, с. 78]. Приемы работы учителя и учащихся на каждом этапе урока зависят от содержания, цели, логики усвоения учебного материала, состава класса и опыта творческой деятельности учителя и учащихся. *Образовательные цели* связаны с формированием знаний, навыков и умений (определение, формирование, знакомство ...). *Развивающие цели* урока формулируются как частные задачи умственного развития обучающихся (овладеть умственными действиями, выделять признаки (свойства) явлений и предметов; переносить знания в измененные ситуации; переформулировать задачу (условия, требования); овладеть структурами интеллектуальных процессов (алгоритмическими, эвристическими и др.). Постановка *воспитательных целей* обучения направлена на развитие нравственных и эстетических чувств учащихся; формирование оценок; формирование взглядов и др. [3, с. 17–18].

В соответствии с целями определяют задачи урока: *обучения* (актуализировать имеющиеся знания ...), *воспитания* (способствовать формированию мировоззрения ...), *развития* (учитывать правила в планировании и контроле спосо-

ба решения учебной задачи ...). С учетом сформулированных задач выстраиваются ожидаемые результаты обучения: *предметные* (освоение обучающимися умений данной предметной области, видов деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразование и применение, формирование научного типа мышления и др.), *личностные* (формирование личностных универсальных учебных действий), *метапредметные* (формирование коммуникативных, познавательных, регулятивных универсальных учебных действий).

Элементы дидактической структуры урока находят выражение в технологической карте – виде методической продукции, обеспечивающей эффективное и качественное преподавание учебных курсов в школе и возможность достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ в соответствии с ФГОС. В методике предлагаются различные варианты технологических карт, представляющих процессуальный компонент урока [3; 6; 9]. Структура технологической карты включает такие блоки, как: целеполагание (что необходимо сделать, воплотить); инструментальный (какими средствами это достижимо); организационно-деятельностный (структуризация на действия и операции). Ниже приведем проекты технологических карт уроков. Указание предмета, класса, типа, темы, цели, задач урока необходимо к каждой технологической карте.

Таблица 1

Технологическая карта урока формирования знаний / способов действия

№ п/п	Содержание учебного материала	Методы и приемы обучения	Действия учителя и учащихся
	1-й этап. Актуализация прежних знаний, мотивации на восприятие нового материала и выполнение соответствующих действий		
	2-й этап. Формирование новых знаний и определенных способов действия		
	3-й этап. Применение / закрепление знаний и способов действия на уроке и дома		

Таблица 2

Технологическая карта урока общеметодологической направленности

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность ученика	Формируемые УУД
1-й этап. Мотивация			
2-й этап. Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном учебном действии			
3-й этап. Закрепление с проговариванием во внешней речи			
4-й этап. Включение изученного в систему знаний			
5-й этап. Рефлексия учебной деятельности на уроке			

Таблица 3

**Технологическая карта урока
развивающего контроля**

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность ученика	Формируемые УУД
Этап Подготовка к основному этапу занятия			
1-й этап. Контроль и самопроверка знаний			
2-й этап. Локализация индивидуальных затруднений			
3-й этап. Целеполагание и построение проекта коррекции выявленных затруднений			
4-й этап. Реализация построенного проекта			
5-й этап. Обобщение затруднений во внешней речи			
6-й этап. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону			
7-й этап. Включение в систему знаний и повторения			
8-й этап. Рефлексия деятельности на уроке			

Таблица 4

Технологическая карта урока рефлексии

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность ученика	Формируемые УУД
1. Этап мотивации			
2. Этап актуализации			
3. Этап локализации индивидуальных затруднений			
4. Этап целеполагания и построения проекта коррекции			
5. Этап построения проекта коррекции выявленных затруднений			
6. Этап обобщения затруднений во внешней речи			
7. Этап самостоятельной работы с самопроверкой			
8. Этап включения в систему знаний и повторения			
9. Этап рефлексии деятельности на уроке			

Таким образом, системно-деятельностный подход требует учета следующих принципов при построении урока: ориентации на образовательные результаты обучающихся (личностные, метапредметные, предметные); совместной формулировки с учащимися темы урока и коллективного целеполагания; освоения знаний, умений, навыков через деятельность; использования активных форм, методов и приемов обучения; свободы выбора в обучающем действии; рефлексивного действия учащихся; формирования контрольно-оценочной деятельности обучающихся; обратной связи.

Список использованных источников

1. Асмолов, А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А. Г. Асмолов // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С. 4–18.
2. Баранников, А. В. Компетентностный подход и качество образования / А. В. Баранников. – М. : Московский центр качества образования, 2008. – 210 с.

3. Капкаева, Л. С. Деятельностный подход и особенности его реализации в условиях модернизации педагогической магистратуры / Л. С. Капкаева // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 4. – С. 51–56.

4. Кузнецова, Н. В. Практико-ориентированный подход в подготовке современного учителя начальных классов / Н. В. Кузнецова, С. В. Маслова, О. И. Чиранова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 4 (28). – С. 77–81.

5. Кульневич, С. В. Современный урок. Ч. I : науч.-практ. пособие для учителей, методистов, руководителей образовательных учреждений, студентов пед. учебных заведений, слушателей ИПК / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов н/Д : Учитель, 2004. – 288 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.edu.ru/db/portal/obschee/>.

7. Чумаков, А. Н. Системный подход и его значение для глобальных исследований / А. Н. Чумаков // Пространство и время. – 2014. – № 4 (18). – С. 30–34.

8. Якунчев, М. А. Проектирование вводных уроков для формирования биологической картины мира у девятиклассников при использовании обобщения / М. А. Якунчев, Н. Г. Семенова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). – С. 77–83.

References

1. Asmolov A.G. Strategy and methodology of sociocultural modernization of education, *Problems of modern education*, 2010, No. 4, pp. 4–18. (in Russian).
2. Barannikov A.V. Competence-based approach and quality of education. Moscow, Moscow center of quality of education, 2008, 210 p. (in Russian).
3. Kapkayeva L.S. Activity approach and features of its realization in the conditions of pedagogical magistracy modernization, *The Humanities and Education*, 2015, No. 4, pp. 51–56. (in Russian).
4. Kuznetsova N.V., Maslova S.V., Chiranova O.I. Practice-oriented approach in training the modern elementary school teacher, *The Humanities and Education*, 2016, No. 4 (28), pp. 77–81. (in Russian).
5. Kulnevich S.V., Lakotsenina T.P. Modern lesson. P. I: scientific and practical handbook for teachers, methodologists, heads of educational institutions, students of pedagogical educational institutions, listeners of IRC. Rostov n/D, Teacher, 2004, 288 p. (in Russian).
6. Federal state educational standard of the main general education [Electronic resource]. URL: <http://www.edu.ru/db/portal/obschee/>. (in Russian).
7. Chumakov A.N. System approach and its value for global researches, *Space and time*, 2014, No. 4 (18), pp. 30–34. (in Russian).

8. Yakunchev M.A., Semenova N.G. Design of introduction lessons for formation of a biological picture of the world at ninth-graders when using generalization,

The Humanities and education, 2016, No. 3, pp. 77–83. (in Russian).

Поступила 18.12.2016 г.

УДК 371.3(045)
ББК 74.202

Маслова Светлана Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
maslovasv@mail.ru

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ
КОМПЕТЕНТНОСТИ-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
В КОНСТРУИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА**

Аннотация: В статье раскрывается содержание принципов компетентностно-ориентированного обучения. Показаны особенности их применения в процессе обучения и воспитания младших школьников.

Ключевые слова: компетентностный подход, начальное образование, принципы обучения, практико-ориентированное содержание, контекстуальность, личностное знание, учебная мотивация.

Maslova Svetlana Valeryevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of methods of preschool and primary education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**DIDACTIC PRINCIPLES OF COMPETENCE-BASED
TRAINING IN DESIGNING A MODERN LESSON**

Abstract: The article reveals the content of the principles of competency-based learning. It reveals the peculiarities of their application in the process of training and education of Junior schoolchildren.

Key words: competence approach, primary education, principles of training, practice-oriented content, contextuality, personal knowledge, learning motivation.

Одним из главных условий, способствующих повышению качества образования, является внедрение компетентностно-ориентированного подхода в обучение и воспитание младших школьников. Дидактические принципы, обеспечивая конструктивно-техническую функцию дидактики, являются регулирующим положением для важнейших элементов обучения – содержания, методов и организационных форм – всего того, что детально продумывает учитель, конструируя каждый день каждый урок по каждому из предметов.

Остановимся подробнее на принципах компетентностно-ориентированного обучения.

1. *Принцип отбора практико-ориентированного содержания учебного материала.* Реализация данного принципа состоит в непосредственном отборе для содержания образования

практико-ориентированных знаний, умений, навыков. Для представления обобщенного описания практико-ориентированного содержания необходимо ответить на вопрос: какие ЗУНы для ребенка 6–11 лет являются практико-ориентированными? Отправной точкой поиска могут служить слова А. В. Хуторского: «Все, что окружает ребенка в реальной жизни и значимо для него ...» [5, с. 23], в которой ключевыми словами являются «окружает» и «значимо».

Среди огромного числа окружающих объектов значимыми для человека становятся в основном те, которые служат удовлетворению его разного рода потребностей. Можно выделить две значимые потребности младшего школьника – это потребности в социализации и познании [1]. Социализация, в процессе становления которой ребенок формирует свое представление об

устройстве общества, знание об общественных нормах, является объективной потребностью ребенка, без удовлетворения которой полноценная жизнь в обществе невозможна. Практико-ориентированный аспект социализации проявляется в знакомстве ребенка с функционированием социальных объектов: школы, библиотеки, поликлиники, магазина, парикмахерской, разных видов транспорта и пр. Социализация инициирует формирование умений, доступных для освоения детьми этой возрастной категории и обеспечивающих разные виды функциональной грамотности:

– языковой: отвечать на вопросы, не испытывая затруднений в построении фраз, подборе слов; орфографически и пунктуационно грамотно оформлять письменную речь; пользоваться алфавитными перечнями;

– математической: выполнять в уме несложные математические расчеты; считать с помощью калькулятора; анализировать числовую информацию; моделировать ситуации; строить цепочки логических рассуждений; составлять адекватные ситуации алгоритмы деятельности;

– информационной: находить и отбирать необходимую информацию из книг, справочников, энциклопедий и других печатных текстов; читать несложные чертежи, схемы, графики [6];

– компьютерной: соблюдать безопасные приемы труда, пользоваться персональным компьютером для воспроизведения и поиска необходимой информации в ресурсе Интернета для решения доступных конструкторско-технологических задач; использовать простейшие приемы работы с готовыми электронными ресурсами: активировать, читать информацию, выполнять задания; создавать небольшие тексты, использовать рисунки из ресурса Интернета, программы Word и Power Point;

– грамотность при решении бытовых проблем: планировать собственные денежные расходы; выбирать товары в магазинах; ориентироваться в своем и незнакомом городе (или другом населенном пункте), пользуясь уличными указателями, справочником, картой.

Другой потребностью учащегося начальных классов является познавательная потребность, имеющая в отличие от предыдущей субъективный характер, то есть осуществляемая через призму индивидуальных возможностей конкретного ребенка. Специалисты в области начального образования указывают на высокую познавательную активность детей младшего школьного возраста. Из числа объектов окружающего мира можно выделить те, которые наиболее актуальны и доступны детям для восприятия и начального знакомства: объекты живой и неживой природы (животный и растительный

мир нашей Родины и других стран, географические объекты и др.); объекты Вселенной и Солнечной системы; объекты культуры (архитектурные строения, произведения живописи и скульптуры, литература); технические устройства (ТВ, компьютер, сотовый телефон, айфон, айпад, плеер, музыкальный центр, бытовая техника).

Реальные объекты действительности составляют значительную часть содержания общего образования. Личностная значимость в их изучении состоит не только в удовлетворении потребностей ребенка (социализации и познавательной потребности), но и в формировании ценностного отношения к миру, в приобщении к культуре. Использование обозначенных объектов в большей степени подчинено цели, отражающей прагматичную направленность компетентностного подхода – рассмотрение реальных объектов как средства освоения практических действий учащихся, являющихся компонентами умений.

Формирование практических умений школьников суть практико-ориентированного обучения. Освоение конкретных практических умений – чтение, измерение, вычисление, моделирование, оформление полученных результатов и пр. – должно осуществляться на протяжении всего обучения в школе. Но начинать этот процесс необходимо уже на первой ступени обучения.

2. *Принцип применения предметных знаний и умений.* В обосновании этого принципа лежат три вида применения ЗУНов – предметное, межпредметное, надпредметное – согласно разделению содержания на соответствующие области.

3. *Принцип контекстуальности* реализуется посредством моделирования актуальных для обучаемых учебных ситуаций. В обосновании принципа контекстуальности можно выделить три типа учебных ситуаций: типовая, квазизигнальная, жизненная.

Квазизигнальные (приставка «квази» от лат. *quasi* – якобы, как будто, почти, близко) ситуации занимают буферное положение между типовой и жизненной ситуациями. С одной стороны, они отражают жизненную ситуацию-проблему, адаптированную к возможностям ее разрешения учащимися определенной возрастной группы, с другой – носят обучающий характер. Для разрешения проблемы, содержащейся в квазизигнальной ситуации, учащимся необходимо применить как предметные умения, сформированные в ходе изучения разных учебных предметов, так и надпредметные универсальные учебные действия. В этом прослеживается тесная связь данного принципа с принципом применения предметных знаний и умений.

Содержание начального образования определяет возможный круг квазизизненных ситуаций и характер проблем, в рамках которых возможно формулирование компетентностно-ориентированных заданий. К ним можно отнести: изучение объектов живой и неживой природы Земли и объектов Вселенной на основе качественной и количественной оценки; познание и объяснение явлений и процессов окружающей действительности, осуществляемое при помощи математических моделей; конструирование моделей реальных объектов действительности, отражающих математические формы и отношения; конструирование простейших аналогов стандартных чертежных инструментов для черчения и измерения геометрических величин; знакомство с современными научными исследованиями, расширяющими представления об окружающем мире; знакомство с современной техникой на уровне представления и техническими устройствами на уровне пользования; знакомство с ролью грамотного потребителя социума; знакомство с санитарно-гигиеническими требованиями к труду и отдыху младшего школьника для сохранения и укрепления здоровья.

Одна ситуация, предлагаемая на уроке, может содержать от одной до нескольких квазизизненных практических проблем.

4. Принцип надпредметности направлен на формирование универсальных (надпредметных, метапредметных) умений (действий) школьников как «главного результата обучения и воспитания» [3, с. 27] в современной модели содержания образования.

Надпредметная составляющая содержания образования в виде реализующихся в практической деятельности универсальных действий должна быть встроена в практико-ориентированное содержание каждой задачи, предлагаемой на уроке [4]. Это означает, что решение каждой задачи предполагает наряду с получением продуктивного результата также овладение учащимися универсальными умениями. В содержании каждой задачи должно быть заложено формирование умений из трех групп УУД: регулятивных, познавательных и коммуникативных.

5. Принцип материализации действия предполагает наличие в решении задач обязательной операциональной части, которая может быть материальной, предполагающей действия с реальными объектами, или материализованной, то есть выполняемой с моделями реальных объектов действительности. Осуществление такой деятельности происходит в следующем направлении: объект – практическое действие, осуществляемое непосредственно руками или с помощью инструментов – продукт решения задачи.

Следуя этому принципу, задачи позволяют сформировать интерес к исследованию разнообразных проблем окружающего мира. Целью решения таких задач является проведение исследования объекта с разных сторон с последующим получением конкретного продукта. Продуктом решения может выступать численный результат или модель в виде чертежа, рисунка, описания. Задачи такого рода можно отнести к квазиисследовательским, так как система заданий в общем виде смоделирована под этапы научного исследования: анализ ситуации, содержащей проблему; постановка цели деятельности по разрешению проблемы; планирование будущего решения и прикидка его результатов; определение этапов, входящих в деятельность по разрешению проблемы, и их последовательности; осуществление деятельности по решению выявленных этапов; соотнесение результатов решения с целью деятельности; коррекция деятельности.

6. Принцип формирования личностного знания. В обосновании данного принципа лежат два направления личностного знания: приращение: получение по собственной инициативе знания-информации из различных внешних источников и выведение знания в результате собственных мыслительных логических операций (внутренний источник). Средствами получения первого вида знания являются печатные носители информации, Интернет, люди как источники информации (учителя, родители, круг общения ребенка). Второй вид личностного знания продуцируется интеллектом учащегося. Заметим, что на современном уроке поиск и использование собственного способа решения приветствуется и поощряется.

7. Принцип поддержки учебной мотивации и формирования жизненных ценностей ученика предполагает включение мотивационно-ценностного компонента в содержание обучения. Этому способствует реализация следующих условий:

- личностно-значимый контекст заданий: данное условие реализуется в случае, если в задаче находит отражение ситуация, связанная непосредственно с жизнью младшего школьника;

- новизна ситуаций: дополнение материала учебника вопросами и заданиями, направленными на более глубокое исследование изучаемого вопроса и / или применимости его в быту и социуме;

- сопровождение текстов иллюстративным материалом: выполнение этого условия реализует принцип наглядности в обучении, а также, по мнению психологов, способствует снижению уровня тревожности детей. Целесообразно использовать различные виды иллюстраций: документальная иллюстрация – специально точ-

но воспроизведенное изображение объекта изучения (предмет, явление, ландшафт, действие); техническая иллюстрация – графическое изображение, призванное наглядно-схематически, с достаточной точностью передать основные признаки изучаемого объекта; декоративно-символическая иллюстрация – графическое изображение, служащее для активной зрительной акцентировки (пояснения) соответствующего вербального выражения; карты – условное обобщенное изображение поверхности Земли и других небесных тел; диаграммы – графическое изображение, наглядно показывающее соотношение между различными величинами или между значениями одной и той же величины в определенные отрезки времени; таблицы – структурный компонент, призванный путем специального расположения сделать зрительно сопоставимым соотношения двух или нескольких понятий, цифр, слов (или их элементов); выполняет функцию обеспечения, более глубокого и осмысленного усвоения содержания на основе его систематизации и обобщения; схема – упрощенное (представленное в основных частях) графическое изображение предмета или объекта изучения (расположение, устройство, взаимодействие частей и т. д.), допускающее его целесообразное искажение; план – чертеж, изображающий на плоскости (в условных обозначениях) методом прямой проекции часть земной поверхности, предмет или объект изучения; чертеж – условное графическое проекционное изображение предмета, объекта изучения, выполненное в масштабе;

– вариативность решения и результата: должно стать неотъемлемым условием решения практически всех задач, направленных на развитие такого познавательного универсального учебного действия, как выбор наиболее эффективного способа решения.

На рассмотренные принципы компетентностно-ориентированного обучения должен опираться учитель в процессе конструирования каждого урока в начальной школе.

Список использованных источников

1. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение ребенка младшего школьного возраста в процессе формирования социального опыта /

Е. А. Александрова, И. А. Неясова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). – С. 7–12.

2. Дубова, М. В. Технология проектирования компетентностных задач в начальном образовании : монография / М. В. Дубова, С. В. Маслова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – 120 с.

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 152 с.

4. Кузнецова, Н. В. Технология модерации в формировании универсального умения на уроках литературного чтения в начальной школе / Н. В. Кузнецова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 2 (26). – С. 46–50.

5. Хуторской, А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.

6. Чиранова, О. И. К вопросу о формировании основ информационной компетентности младших школьников / О. И. Чиранова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 2 (26). – С. 91–95.

References

1. Aleksandrova E.A., Neyasova I.A. Pedagogical support of junior schoolchildren in the process of formation of social experience, *The Humanities and Education*, 2016, No. 3 (27), pp. 7–12. (in Russian)

2. Dubova M.V., Maslova S.V. Design technology competence problems in primary education: monograph; Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2011, 120 p. (in Russian)

3. How to design universal learning activities at elementary school. From thought to action: a handbook for teachers. Ed. by A.G. Asmolov. Moscow, Prosveshchenie, 2010, 152 p. (in Russian)

4. Kuznetsova N.V. Technology of moderation in formation of universal skills for lessons of literary reading at elementary school, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2 (26), pp. 46–50. (in Russian)

5. Khutorskoy A.V. Workshop on didactics and modern methods of teaching. St.-Petersburg, 2004, 541 p. (in Russian)

6. Chiranova O.I. To the question of IT basic competence formation of junior schoolchildren, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2 (26), pp. 91–95. (in Russian)

Поступила 07.11.2016 г.

УДК 371.3 (045)
ББК 74.202

Чиранова Ольга Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
chiranovao@yandex.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УРОКА С ПОЗИЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В статье рассматривается проблема проектирования урока с позиции формирования универсальных учебных действий. Обоснована необходимость разработки методического сопровождения указанного процесса. Показано, что для сценарного построения технологической карты полезно использовать базу актуальных методических приемов со сформулированными метапредметными и личностными результатами, проклассифицированными по учебным предметам, типам урока, его этапам и формам организации деятельности учащихся. Приведены примеры методов и методических приемов, используемых с целью мотивации, принятия и самостоятельного формулирования учащимися учебной задачи. Сформулированы правила разработки сценария урока.

Ключевые слова: урок, проектирование урока, универсальные учебные действия в структуре урока, методы и приемы формирования универсальных учебных действий.

Chiranova Olga Ivanovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of methods of preschool and primary education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

LESSON DESIGN IN TERMS OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS FORMATION AT PRIMARY SCHOOL

Abstract: The article deals with the problem of lesson planning in terms of universal educational actions formation. The necessity of development of methodological support of this process is defined. It is shown that for the scenario of building a routing, it is useful to use the base of actual instructional techniques formulated with meta-subject and personal results, reclassified by school subjects, types of lesson, stages and forms of students organizing activities. Examples of instructional techniques used with the purpose of motivating, decision making and self-formulation of students learning objectives are given. Rules of the lesson script development have been formulated.

Key words: lesson, the design of the lesson, universal educational actions in lesson structure, methods and techniques of universal educational actions formation.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО) предъявляет требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения основной образовательной программы, которые должны стать базой для овладения ключевыми компетенциями, составляющими основу «умения учиться» [7]. Реализовать эти требования учителю предстоит в рамках урочной и внеурочной деятельности. При этом успешность и своевременность достижения планируемых результатов обучения во многом связывается «с адекватностью построения образовательного процесса и выбора условий и методик обучения» [6, с. 4]. Алгоритмические схемы постановки цели урока, использования методов и технологий в образователь-

ном процессе предоставляют свободу выбора для педагога. Учитель на уроке должен создать условия для формирования компетенций, не регламентируя их достижение. Траектории формирования образовательных результатов «должны быть вариативными, позволяющими учащимся осознанно и / или случайно выбирать их и осваивать компетенции в соответствии со своими особенностями, накладывая индивидуальные черты» [2, с. 131]. Говоря «компетенции», мы имеем в виду те, которые заложены в школьном стандарте (в первую очередь, метапредметные). В ФГОС НОО метапредметные результаты – освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные) [7].

Процесс формирования любого универсального учебного действия (далее – УУД) на уроке имеет основу, обеспечиваемую целеполаганием, информационным содержанием, а также опытом, приобретаемым в ходе самостоятельной деятельности, с учетом имеющихся знаний и ориентиров каждого из учащихся. Получение опыта учащимися может происходить, по мнению С. В. Масловой, двумя путями: «1) от получения знаний и освоения способов действий к их применению на практике в рамках учебной деятельности; 2) от решения учебной проблемы к освоению новых знаний и способов действий» [4, с. 60].

Как реализовать на уроке требования ФГОС НОО? Как развивать УУД? Какие методические приемы будут способствовать созданию условий для формирования универсальных учебных действий? Эти и другие вопросы нередко возникают у учителей.

Ученые-педагоги и авторы стандарта рекомендуют учителю основываться на своем опыте, мастерстве и творчестве. Критикуя данное высказывание, Е. А. Дьякова отмечает: «не каждый учитель готов к этому, тем более – начинающие учителя и студенты. Образцы необходимы, нельзя из учителя делать «художника», который «как видит, так и рисует»» [2, с. 131]. Опытный учитель всегда готов к тому, что его уроки, несмотря на их четкую структуру, легко перестраиваются на практике в соответствии с меняющимися условиями. Но как помочь остальным, которым нужны ориентиры, чувство целесообразности, порядка, очевидности того дела, которое они делают, не потеряв при этом ту свободу, которая дается стандартом?

Учитывая данное обстоятельство, нами разработана база актуальных методических приемов со сформулированными метапредметными и личностными результатами, проклассифицированными по учебным предметам, типам урока, его этапам и формам организации деятельности учащихся на уроке. Творческое использование учителем материалов предлагаемой базы позволит без значительных трудозатрат педагога реализовать его творческий потенциал, оптимизировать образовательный процесс, что скажется на повышении качества образования.

Урок обладает достаточно четкой структурой, этап мотивации и целеполагания, этап реализации целей, этап оценки достижения целей – обязательные компоненты структуры урока. Эти этапы присутствуют в уроке любого типа.

Как осуществлять мотивацию? Как и ранее, ведущим мотивом останется познавательный интерес, но лучше стимулировать его неявно. Оптимальным мотивом может стать противоречие, стимулирующее формулировку и поиск ре-

шения проблемы, занимательность задания, дидактическая игра.

Целеполагание в основной образовательной программе относится к регулятивным универсальным учебным действиям. Его освоение связано с формированием способности ставить новые учебные цели и задачи, планировать их реализацию, контролировать и оценивать свои действия, как по результату, так и способу действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение [5, с. 83]. Приведем примеры методов и методических приемов, используемых с целью мотивации учебной деятельности, принятия и самостоятельного формулирования учебной задачи урока.

Предмет: окружающий мир.

Тип урока: изучение нового материала.

Этап урока: актуализация знаний. Целеполагание.

Форма организации: фронтальная.

Методический прием: создание проблемных ситуаций.

Описание: проблемная ситуация – это осознание, возникающее при выполнении практического или теоретического задания, того, что ранее усвоенных знаний оказывается недостаточно, и возникновение субъективной потребности в новых знаниях, реализующейся в целенаправленной познавательной активности. Способы создания проблемных ситуаций: подведение детей к противоречию и предложение им самим найти решение; столкновение противоречия практической деятельности; изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос; предложение рассмотреть явление с различных позиций; побуждение делать сравнения, обобщения, выводы.

Формируемые УУД: в сотрудничестве с учителем ставить новые учебные задачи (*регулятивные*); анализировать объекты окружающего мира; устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, объектами (*познавательные*); высказывать мотивированное, аргументированное суждение (*коммуникативные*).

Пример использования

1. Тема «Растения».

Учитель демонстрирует 4 помидора: 1 – красный, 1 – желтый, 1 – зеленый, 2 – розовых.

– Что это? (Это помидоры).

– Что у них общего? (Это овощи).

– Где вы можете их видеть? (Они растут в огороде на грядке, в теплице).

– Какого они цвета? (Красный, желтый, зеленый, розовый).

– Что интересного заметили? (Все это помидоры, но цвет у них разный).

– Какой возникает вопрос? (Почему они разные по цвету?)

– Сегодня мы будем говорить о царстве растений и постараемся ответить на многие вопросы.

2. Тема «Органы пищеварения».

– В одном племени произошла кража. О воре ничего не было известно, кроме того, что это женщина. На помощь позвали старейшину племени. Он собрал всех женщин, велел каждой держать во рту горсть сухого риса, а через несколько минут заглянул каждой в рот и указал воровку. Как старейшина мог узнать, кто совершил кражу? Фронтальный опрос. Формулирование темы и цели урока.

Эти и аналогичные им тексты представляют собой проблемные задачи. Их особенность заключается в том, что они порождают у школьника состояние понимаемого им противоречия между знанием и незнанием, выходом из которого может стать только решение задачи. Стремление учителя создать на уроке проблемную ситуацию «способствует формированию у учащихся потребности в логических рассуждениях» [1, с. 18; 8, с. 91].

Но проблемность не всегда возможна, да и не каждому будет интересна предлагаемая проблема. Приведем пример возможного использования другого метода.

Предмет: окружающий мир.

Тип урока: изучение нового материала.

Этап урока: актуализация знаний, целеполагание.

Форма организации: фронтальная.

Методический прием: занимательные упражнения.

Описание: занимательные упражнения – рассматриваются как средство привлечения интереса к предмету или процессу изучения. Упражнения занимательного характера способствуют переходу познавательного интереса со стадии ситуативного, эпизодического интереса, на стадию более устойчивого познавательного отношения, стремления углубиться в сущность познаваемого. Занимательность связана с интересными сторонами вещей, явлений, процессов, воздействующих на человека, на школьника.

Формируемые УУД: понимать и принимать учебную задачу (*регулятивные*); находить и выделять информацию, необходимую для выполнения задания; устанавливать причинно-следственные связи между явлениями и объектами (*познавательные*); высказывать мотивированное, аргументированное суждение (*коммуникативные*).

Пример использования

Тема «Времена года»

– Ребята, вы узнаете, о чем пойдет речь на нашем уроке, отгадав загадки.

Обернулась в лед вода, Перестал медведь реветь: В спячку впал в бору медведь. Кто скажет, кто знает, Когда это бывает? (Зима)	Я соткано из зноя Несу тепло с собою Я реки согреваю, «Купайтесь!» – приглашаю. (Лето)
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------

Я раскрываю почки В зеленые листочки, Деревья одеваю, Посевы поливаю. (Весна)	Несу я урожай, Поля вновь засеваю, Птиц к югу отправляю, Деревья раздеваю. (Осень)
-------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------

(По мере отгадывания загадок на доске открываются иллюстрации, изображающие разные времена года.)

– Итак, о чем пойдет речь сегодня на уроке? (О временах года).

– Как вы думаете, почему происходит смена времен года?

Учащиеся высказывают предположения.

– Сегодня на уроке мы поговорим о временах года и постараемся ответить на вопрос: Почему происходит смена времен года? (Вопрос записывается на доске.)

Представим фрагмент урока, содержащий беседу учителя с учащимися и систему заданий по включению учеников в деятельность по выдвижению гипотезы и целеполаганию.

Предмет: окружающий мир.

Тип урока: изучение нового материала.

Этап урока: актуализация знаний. Целеполагание.

Форма организации: групповая.

Методический прием: кейс-задание.

Описание: кейс-задание – это анализ конкретной ситуации с целью применения полученных знаний на практике. Виды кейсов: практические (реальные жизненные ситуации, детально и подробно отраженные); обучающие (типовые ситуации, которые наиболее часты в жизни); научно-исследовательские (модели для получения нового знания о ситуации и поведения в ней).

Формируемые УУД: пошаговый и итоговый контроль собственных действий; определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий (*регулятивные*); самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; выбор наиболее эффективных способов решения проблемы; поиск и выделение необходимой информации (*познавательные*); инициативное сотрудничество учащихся друг с другом; участие в коллективном обсуждении (*коммуникативные*).

Пример использования

Тема «Природа в опасности. Охрана природы».

– Сейчас я расскажу вам одну историю.

Пошли дети гулять в лес и решили сделать подарок своим мамам, насобирали охапки лесных цветов. Вроде бы дело доброе, а учительница сердится:

– Зачем ландышей нарвали? И большие лесные колокольчики нельзя! И душистую ночную фиалку, и эти купальницы, и...

– Но почему нельзя? Они же такие большие, красивые.

Учитель выставляет на доску рисунки, фотографии цветов.

Вопросы для обсуждения в группе:

– Объясните, почему сердится учительница?

– Почему нельзя рвать полевые цветы?

– Что можно сделать, чтобы у вас в доме были полевые цветы?

– По чьей вине исчезают растения?

– Сформулируйте правила поведения в природе.

– Сделайте общий вывод. Какова будет тема и цель урока?

При использовании кейс-заданий ответы «необходимо находить самостоятельно. Это позволяет учащимся, опираясь на собственный опыт, формулировать выводы, применять на практике полученные знания, предлагать собственный (или групповой) взгляд на проблему» [3, с. 55–56].

При проектировании и проведении уроков в начальной школе учитель может воспользоваться данным методическим ресурсом. Систематизированное методическое сопровождение позволит творчески его использовать и облегчить сценарное построение технологической карты урока.

В заключение отметим, что создание урока похоже на сборку пазлов из взаимозаменяемых компонентов. При разработке сценария следует руководствоваться следующими правилами: учитывать образовательные результаты при формулировании познавательной задачи; отдавать приоритет активной самостоятельной деятельности учащихся; подбирать комплекс методических приемов к каждому этапу урока в соответствии с планируемыми результатами и возможностями учащихся; проводить рефлексию учителем своих действий, оценивать достижение поставленных целей, что очень важно при организации корректирующих действий.

Список использованных источников

1. Вершинина, Н. В. Коммуникативно-речевая компетенция как основа развития математиче-

ской речи младших школьников / Н. В. Вершинина, О. И. Чиранова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1. – С. 14–19.

2. Дьякова, Е. А. Проблемы построения урока физики нового типа / Е. А. Дьякова // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. – 2015. – № 6 (65). – С. 130–137.

3. Люгзаева, С. И. Использование кейс-технологий на уроках русского языка в начальной школе / С. И. Люгзаева // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 2 (26). – С. 53–57.

4. Маслова, С. В. Компетентностная задача в практике обучения младших школьников / С. В. Маслова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 2 (26). – С. 65–68.

5. Перевощикова, Е. Н. Специфика формирования универсальных учебных действий при обучении математике в основной школе / Е. Н. Перевощикова // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 2. – С. 81–91.

6. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. – М. : Просвещение, 2011. – 204 с. – (Стандарты второго поколения).

7. Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.

8. Чиранова, О. И. К вопросу о формировании основ информационной компетентности младших школьников / О. И. Чиранова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 2 (26). – С. 91–95.

References

1. Vershinina N.V., Chiranova O.I. Communicative competence as a basis for the development of mathematical speech of primary school pupils, *The Humanities and Education*, 2014, No. 1, pp. 14–19. (in Russian)

2. Dyakova E.A. The problem of constructing a lesson of physics of a new type, *Scientific notes of SabHU. Series: Professional education, theory and methods of teaching*, 2015, No. 6 (65), pp. 130–137. (in Russian)

3. Lyuzgaeva S.I. Using technology case on Russian language lessons at primary schools, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2 (26), pp. 53–57. (in Russian)

4. Maslova S.V. Competence task in the practice of teaching primary school students, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2 (26), pp. 65–68. (in Russian)

5. Perevoshchikova E.N. Specifics of developing universal learning actions in teaching mathematics at secondary school, *Integration of education*, 2015, vol. 19, No. 2, pp. 81–91. (in Russian)

6. Approximate main educational program of educational institution. Primary education. Comp. E.S. Savinov. Moscow, Prosvescheniye, 2011, 204 p. (in Russian)

7. Federal State educational standard of primary education. Moscow, Prosvescheniye, 2010, 31 p. (in Russian)

8. Chiranova O.I. To the question of the formation competence of junior schoolchildren, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2 (26), pp. 91–95. (in Russian)

Поступила 09.11.2016 г.

УДК 373 (045)
ББК 74.2

Неясова Ирина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
25909101@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация: В статье определены основные ориентиры формирования личностных универсальных действий у младших школьников в образовательном процессе, выявлен потенциал содержания различных учебных предметов для формирования изучаемой категории у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: младший школьник, универсальные учебные действия, личностные универсальные учебные действия, образовательный процесс.

Neyasova Irina Aleksandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of Pedagogics

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

FORMATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN PERSONAL UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract: The article defines the basic guidelines of formation of personal universal actions of junior schoolchildren in the educational process, identifies the potential content of various academic subjects for the children of primary school age to form the studied category.

Key words: junior schoolchildren, universal educational actions, personal universal educational actions, educational process.

Изменения в российском обществе формируют новый социальный заказ на развитие человеческого потенциала страны, нового поколения россиян: людей с новым мышлением, современным стилем поведения и новой мотивацией, способных жить и работать в условиях все более усложняющихся общественных отношений. В этой ситуации образование имеет важнейшее значение в решении общегосударственных задач, а также требует переосмысления современных позиций и целей образования. Введенный в последние годы новый федеральный государственный образовательный стандарт ориентирует не только на достижение предметных образовательных результатов, но и на формирование личности обучающихся, овладение ими личностными универсальными учебными действиями.

Младший школьный возраст рассматривается в психолого-педагогической теории (А. С. Асмолов [2], Г. В. Бурменская [2], Г. А. Баранова [3], И. А. Володарская [2], Т. В. Машарова [4], Д. И. Фельдштейн [5], И. А. Шаршов и М. И. Субботина [6] и др.) как важнейший возрастной этап в формировании личностных универсальных учебных действий (УУД).

Личностные УУД обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Структурными составляющими личностных УУД являются: личностное, профессиональное, жизненное само-

определение; смыслообразование; нравственно-этическая ориентация [2].

К личностным универсальным учебным действиям младшего школьника можно отнести: положительное отношение к учению, к познавательной деятельности, умение осознавать свои трудности и стремиться к их преодолению, осваивать новые виды деятельности, участвовать в творческом, созидательном процессе; осознание себя как индивидуальности и одновременно как члена общества, признание для себя общепринятых морально-этических норм, способность к самооценке своих действий, поступков; осознание себя как гражданина, как представителя определенного народа, определенной культуры, интерес и уважение к другим народам; стремление к красоте. Предпосылками для их формирования выступает ряд психофизических изменений в развитии ребенка: меняются ведущий вид деятельности, референтная социальная группа, сущность его субъектной и личностной позиции. Приход в школу и осуществление новых для него культурных практик позволяет ребенку выйти за пределы своего детского периода жизни, занять новую жизненную позицию и перейти к выполнению общественно значимой деятельности, которая представляет богатый материал для формирования личностных УУД. В общении со взрослыми ребенок усваивает общественно значимые критерии оценок поступков и качеств людей, цели и мотивы поведения, способы анализа окружающей действительности. В сфере отношений со сверстниками младший школьник все это осваивает на практике, приобретая опыт самостоятельного решения социально-нравственных проблем [1].

Личностные УУД младшего школьника выражаются формулами «Я и природа», «Я и другие люди», «Я и общество», «Я и познание», «Я и Я», что позволяет ребенку выполнять разные социальные роли («гражданин», «школьник», «ученик», «одноклассник» и др.).

Актуальной задачей на современном этапе развития начального общего образования становится разработка содержательного аспекта и поиск оптимальных путей организации формирования личностных универсальных действий у младших школьников в образовательном процессе. Необходимо отметить, что каждый учебный предмет в контексте конкретного содержания раскрывает определенные возможности для формирования структурных составляющих личностных УУД. Так например, содержание учебного предмета «Окружающий мир» (УМК «Школа России», автор учебника А. А. Плешаков) нацелено на обогащение нравственного опыта младших школьников, формирование бережного отношения к богатствам природы и обще-

ства, навыков правильного поведения в природной и социальной среде. Анализ тематического планирования учебного материала в контексте данного предмета показал, что дети учатся вежливому общению друг с другом, со взрослыми, знакомятся с правилами поведения в общественных местах и дома. В содержание курса положен принцип «от ребенка к миру».

Содержание литературного чтения (УМК «Школа России», авторы учебника Л. Ф. Климанова, В. Г. Горещкий, М. В. Голованова) строится на формировании у каждого ученика положительных качеств, характерных для общественно активной, критически и конструктивно мыслящей личности. Основная концептуальная идея курса литературное чтение заключается в том, что он способствует формированию жизненно важных нравственно-этических представлений (добро, честность, дружба, справедливость, красота поступка, ответственность) в доступной для данного возраста эмоционально-образной форме.

Предложенные содержание и структура учебника «Математика» (УМК «Школа России», авторы учебника М. И. Моро, С. И. Волкова, С. В. Степанова, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова) закладывают основы для формирования уважительного отношения к семейным ценностям, бережного отношения к окружающему миру, здоровому образу жизни. Это обеспечивается включением в учебник текстовых задач, сюжетов, которые раскрывают добрые отношения между членами семьи, рассказывают о помощи детей по хозяйству, об общих делах в семье, о семейных турпоходах и походах в музеи, художественные галереи, о помощи детей в озеленении города, об уходе за животными и птицами, об участии в спортивных секциях.

В ходе анализа УМК «Школа России», «Перспектива», «Начальная школа XXI века», «Школа 2100», «Планета знаний» были определены их возможности для формирования личностных УУД у младших школьников в условиях реализации ФГОС. Содержание учебного материала в представленных УМК ориентировано на формирование базовых национальных ценностей. Материалы учебников показывают красоту родного края, воспитывают чувство гордости за свою страну, уважение к другим народам России и мира, побуждают ребенка к осознанию таких качеств, как равнодушие, доброта, эгоизм, уважение и т. д. Содержание текстов и заданий в учебниках направлено на формирование понимания других людей, сопереживание им и поддержку в различных жизненных ситуациях, заложены представления о дружбе, доброте, трудолюбии, смелости, отваге и других ценностных качествах человека, которые опосредо-

ванно оказывают эмоциональное воздействие на детей и способствуют выработке морально-этических норм и правил. Однако следует отметить, что, учитывая особенности предметного содержания, основным средством формирования личностных УУД должны быть вариативные учебные задания, основанные на использовании следующих форм: объясни, проверь, оцени, выбери, сравни, найди закономерность, верно ли утверждение, догадайся, наблюдай, сделай вывод и т. д., которые нацеливают учащихся на выполнение различных видов деятельности, формируя тем самым умение действовать в соответствии с поставленной целью.

В современной теории и практике особое внимание уделяется поиску эффективных методов и приемов формирования личностных универсальных учебных действий в образовательном процессе. К традиционным методам можно отнести: упражнение (предполагает демонстрацию ребенку той или иной поведенческой ситуации и многократную тренировку показанного действия); пример (призван организовывать образец деятельности, поступков, образа жизни); рассказ (монолог педагога, который строится как повествование, описание, разъяснение); беседа (диалог педагога и детей, направленный на формирование представлений о главных жизненных ценностях, выработку у детей их собственных оценок происходящего, взгляды и суждения).

В отличие от традиционных методов и методических приемов при формировании личностных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста, в которых преобладает осмысление факта и его запоминание, активные и интерактивные методы должны быть направлены на эмоциональное переживание и рефлексивное восприятие информации. Именно в этом случае у учащихся активнее протекают процессы непроизвольного запоминания, проявляется стремление к выражению эмоций, применению известных способов деятельности на практике. Наиболее эффективными методами формирования личностных универсальных учебных действий являются метод эмпатии (в основе лежит отождествление себя с объектом деятельности на основе «вживания» в образ, которому приписываются личные чувства, эмоции, способности видеть, слышать, рассуждать и т. д.); метод многомерных матриц (базируется на принципе системного анализа новых отношений и связей, развивает умение постепенно разрешать возникающие социально-нравственные ситуации); метод конструирования, анализа и решения социально-нравственных задач (позволяет освоить нравственную норму и соотносить с ней свое поведение, способствует освоению социальной действительности); ситуации сво-

бодного выбора (базируется на моделировании реальных жизненных ситуаций); проблемный метод (позволяет решать посильные социально-нравственные проблемы, переводя имеющиеся социальные знания, умения, навыки, опыт эмоциональных отношений, опыт творческой деятельности на более совершенный уровень).

Таким образом, успешность формирования личностных универсальных учебных действий обеспечивается реализацией содержательного потенциала учебных предметов в начальной школе и умелым использованием эффективных методов и приемов.

Список использованных источников

1. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение младшего школьника в процессе формирования социального опыта / Е. А. Александрова, И. А. Неясова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3. – С. 7–12.
2. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Баранова, Г. А. Формирование личностных универсальных учебных действий у учащихся начальных классов средствами учебника / Г. А. Баранова // Известия ТулГУ. – 2013. – № 4. – С. 427–434.
4. Машарова, Т. В. Роль ситуаций выбора в формировании личностных универсальных учебных действий / Т. В. Машарова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2015. – Т. 21. – С. 20–23.
5. Фельдштейн, Д. И. Социальное развитие в пространстве – времени детства / Д. И. Фельдштейн. – М. : ФЛИНТА, 2003. – 160 с.
6. Шаршов, И. А. Возрастные особенности младшего школьника в контексте формирования универсальных учебных действий / И. А. Шаршов, М. И. Субботина // Вестник ТГУ. – 2012. – Вып. 12 (116). – С. 181–185.

References

1. Aleksandrova E.A., Neyasova I.A. Pedagogical accompaniment of younger schoolchildren in the process of social experience formation, *The Humanities and Education*, 2016, No. 3, pp. 7–12 (in Russian)
2. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A. How to design universal learning activities at elementary school: from action to thought: a guide for teachers. Moscow, Education, 2008, 151 p. (in Russian)
3. Baranova G.A. Formation of personal universal educational actions of pupils in primary classes by means of the textbook, *Bulletin of TGU*, 2013, No. 4, pp. 427–434 (in Russian)
4. Masharova T.V. The role of choices in the formation of personality universal educational activities,

Vestnik of KSU, 2015, No. 21, pp. 20–23. (in Russian)

5. Feldstein D.I. Social development in space – time of childhood. Moscow, Flinta, 2003, 160 p. (in Russian)

6. Sharshov I.A., Subbotina M.I. The age peculiarities of primary schoolchildren in the context of universal educational actions formation, *Bulletin of the TSU*, 2012, No. 12 (116), pp. 181–185 (in Russian)

Поступила 08.12.2016 г.

УДК 37.016: 811.161.1 (045)

ББК 81.411.2р

Бабина Светлана Александровна

кандидат филологических наук, доцент

кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
fotina73@mail.ru

АКТИВИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЭТАПЕ ОБОБЩЕНИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: Статья посвящена анализу особенностей формирования коммуникативных умений учащихся начальной школы на этапе обобщения и систематизации знаний по русскому языку. Автор подробно рассматривает этапы формирования анализируемой группы умений учащихся, приводит примеры заданий коммуникативной направленности.

Ключевые слова: коммуникативные умения младших школьников, систематизация и обобщение знаний на уроке русского языка, коммуникативное развитие учащихся.

Babina Svetlana Aleksandrovna

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of methods of preschool and primary education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ACTIVATION OF JUNIOR PUPILS COMMUNICATIVE SKILLS AT THE STAGE OF GENERALIZATION AND SYSTEMATIZATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE KNOWLEDGE

Abstract: The article analyzes the peculiarities of formation of the junior pupils' communicative skills at the stage of generalization and systematization of the Russian language knowledge. The author examines the stages of formation of the pupils' skills in the test group in detail, gives examples of the communicative-oriented tasks.

Key words: the junior pupils communicative skills, systematization and generalization of knowledge at the lesson of the Russian language, communicative development of pupils.

По справедливому замечанию современных исследователей, младший школьный возраст становится благоприятным для формирования коммуникативного компонента универсальных учебных действий. В связи с этим одной из основных задач начального образования становится «создание оптимальных условий для развития коммуникативных умений учащихся начальной ступени школьного образования» [1, с. 111].

Проблема формирования коммуникативных умений применительно к школьному обра-

зованию, в том числе и к начальной его ступени, активно разрабатывалась в трудах Т. А. Ладыженской, Л. Я. Лозован, М. Р. Львова, Е. Ю. Никитиной, М. А. Пешковского, В. С. Филатова, С. Н. Цейтлин и др. Так, Л. Я. Лозован, анализируя особенности коммуникативных умений, справедливо сопоставляет их с динамичной системой, которая нуждается в постоянном развитии путем включения младших школьников в коммуникативную деятельность на основе субъект-субъектных взаимоотношений. Сами коммуникативные умения «носят субъектный харак-

тер и являются личностными характеристиками, определяющими умение обмениваться информацией, поддерживать обратную связь, учитывать личностные особенности партнера по общению» [5]. С точки зрения Е. Ю. Никитиной, коммуникативные умения можно охарактеризовать как совокупность осознанных коммуникативных действий, способов и форм в области организации общения и взаимодействия, которые позволяют выстраивать на конструктивной основе отношения с представителями иной социальной, нравственной и культурной среды, а также формировать у младшего школьника стиль коммуникативного поведения [7].

Именно в младшем школьном возрасте, согласно исследованиям Е. А. Блохиной, происходит формирование таких коммуникативных умений, как «способность сознательно ориентироваться на позицию других людей», «способность регулировать речевыми средствами собственную деятельность» [3, с. 68].

Считаем целесообразным рассмотреть в рамках данного исследования и другие коммуникативные умения, формируемые у учащихся начальной школы.

Так, в рамках *процесса общения и взаимодействия с партнерами по совместной деятельности или обмену информацией* у младших школьников формируются такие коммуникативные умения, как: умение слушать и слышать друг друга; умение полно и точно выражать свои мысли в соответствии с коммуникативными задачами; умение адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции; умение представлять информацию, сообщать ее в письменной и устной форме; готовность спрашивать, интересоваться мнением собеседника, высказывать свое собственное мнение; умение вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем; владение монологической и диалогической формами устной речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами русского языка; умение строить речевое высказывание в соответствии с коммуникативными задачами. В ходе *совместной деятельности учащихся начальной школы, ориентированной на учет позиции другого участника коммуникации и умение согласовывать свои действия*, можно говорить о следующих коммуникативных умениях: понимание возможности различных точек зрения, не совпадающих с собственной; готовность к обсуждению разных точек зрения и выработке общей позиции; умение устанавливать и сравнивать разные точки зрения; умение аргументировать свою точку зрения, спорить и отстаивать собственную позицию. При *организации и планировании учебного сотрудничества с учителем и сверстника-*

ми формируются такие коммуникативные умения, как: планирование общих способов работы; обмен знаниями между членами группы; способность с помощью вопросов добывать недостающую информацию; разрешение конфликтов; умение убеждать собеседника. *Работа в группе в рамках учебного сотрудничества* предполагает формирование умения интегрироваться в группу сверстников; умения эффективно сотрудничать и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми. *Учет морально-этических и психологических принципов общения и сотрудничества* позволяет активировать формирование следующих коммуникативных умений: уважительное отношение к партнерам, внимание к личности другого; адекватное межличностное восприятие; стремление устанавливать доверительные отношения, взаимопонимание, способность к эмпатии.

К особенностям процесса формирования коммуникативных умений учащихся начальной школы можно отнести опору на наглядно-действенное мышление; реализацию форм и методов по формированию коммуникативных умений учащихся, способствующих вовлечению их в игровую деятельность коммуникативной направленности; поэтапное формирование коммуникативных умений школьников на основе расширения их коммуникативных знаний, мотивов, потребностей и постепенно усложняющейся коммуникативной деятельности [5], что в конечном итоге предполагает «внимание к умениям и навыкам, востребованным в конкретной коммуникативной ситуации» [8, с. 47].

Процесс формирования коммуникативных умений младших школьников представляется как постепенное и планомерное действие по овладению, закреплению и совершенствованию описываемых умений. Так, например, Н. М. Полуэктова выделяет следующие этапы: мотивационный (раскрытие младшим школьникам значимости коммуникативного умения в достижении успеха в общении); ознакомительный (ознакомление учащихся с содержанием коммуникативного умения, накопление знаний о нем); овладение умением (создание в условиях учебного диалога ситуации содержательно-предметного взаимодействия учащихся и учителя с целью овладения коммуникативным умением); совершенствование умения (самостоятельное использование младшими школьниками коммуникативных умений в процессе общения на уроке и вне его [9].

Важно отметить, что формирование «способности индивида решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи» [4, с. 18] должно происходить в рамках любой учебной дисциплины школьного курса. Однако

первостепенное значение имеют уроки русского языка и развития речи. Формированию коммуникативных умений способствует каждый структурный компонент урока, а также внеурочная деятельность учащихся (исследовательская деятельность, выполнение проектных заданий, внеклассных мероприятий и др.).

Важным условием для глубокого и осознанного усвоения учебного материала является систематизация и обобщение знаний младших школьников [6], поскольку именно систематизация и обобщение способствуют формированию, во-первых, прочных и систематичных знаний, во-вторых, основных приемов мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.).

К дидактическим задачам этапа обобщения и систематизации знаний и способов деятельности исследователи относят как формирование у школьников целостной системы ведущих знаний по теме, курсу, так и установление учащимися внутрпредметных и межпредметных знаний. Среди условий выполнения заявленных дидактических задач выделяются следующие: 1) построение структурно-логических обобщенных схем изученного материала; 2) обобщение и систематизация на разных уровнях (понятийном, межпонятийном, тематическом, итоговом, межпредметном); 3) выделение сквозных идей и принципов; 4) обращение к личному опыту учащихся.

Одним из характерных и результативных видов деятельности на этапе систематизации и обобщения знаний становится поисковая, проектная деятельность, выполнение групповых или индивидуальных комплексных заданий, ориентированных на «решение коммуникативных задач, а также на использование полученных знаний и навыков в практической деятельности» [2, с. 16].

Рассмотрим обобщение и систематизацию знаний учащихся 4 класса на примере темы «Глагол» (в рамках любого действующего учебно-методического комплекта по русскому языку). В рамках данного этапа освоения изученного материала школьникам могут быть предложены следующие задания, способствующие формированию коммуникативных умений и навыков.

Задание 1. Цель выполнения: сформировать умение устанавливать и сравнивать разные точки зрения; умение аргументировать свою точку зрения в беседе со сверстниками.

Внимательно прочитайте русские народные пословицы.

Слово не стрела, а пуще стрелы разит. Не дав слова – крепись, а дав слово – держись. Легко найти счастье, а потерять и того легче. Ложка нужна, чтобы щи хлебать, а грамота,

чтобы знания черпать. Теплое слово и в мороз греет. От одного слова случиться может на век ссора. Счастье ума прибавляет, несчастье последнее отнимает.

Подумайте и объясните друг другу смысл пословиц. Можно ли объединить данные пословицы в группы (например, пословицы о слове, о грамоте, о счастье). Докажите, что ваше задание выполнено правильно.

Задание 2. Цель выполнения: сформировать умение выражать свои мысли в письменной форме; отвечать на поставленные вопросы.

Выпишите из пословиц глаголы, проанализируйте данные глаголы: укажите начальную форму глаголов, выделите окончание глаголов, укажите лицо и число данных глаголов.

Доброе дело питает и душу и тело. Хорошо тому добро делать, кто помнит. Друзья познаются в беде. Каждое дело любовью освещается. Добрая слава лежит, а дурная бежит.

Задание 3. Цель выполнения: сформировать умение подбирать информацию из указанных источников; умение представлять информацию, сообщать ее в письменной или устной форме; умение доказывать свою точку зрения.

Прочитайте пословицы.

Выпей чайку – забудешь тоску. День придет и заботу принесет. С книгой жить – век не тужить. Умный не тот, кто говорит, а тот, кто много знает. Дело мастера боится.

Можно ли к некоторым глаголам из этих пословиц подобрать синонимы или антонимы. Докажите свою точку зрения. (Вспомните, что такое синонимы, антонимы). Для уточнения значения слов обращайтесь к «Словарю русского языка» (авт. С. И. Ожегов).

Задание 4. Цель выполнения: формирование уважительного отношения к партнерам, внимание к личности другого; адекватного межличностного восприятия.

Вместе с одноклассником (работа в парах) найдите в книге «Пословицы, поговорки и крылатые выражения» (авт. О. Д. Ушакова) 5 пословиц о дружбе, в которых используется глагол во 2-м лице единственного или множественного числа. Выпишите эти пословицы. Выделите личные окончания глаголов, подчеркните их функцию в предложении.

Задание 5. Цель выполнения: сформировать умение задавать вопросы; относиться с уважением к одноклассникам (с учетом их национальной принадлежности).

Узнайте у своих родителей, бабушек и дедушек пословицы, которые им известны (пословицы, устойчивые выражения, которые употребляются в их местности, в местах компактного проживания национальностей). Запишите эти пословицы, расскажите и объясните их значе-

ние, особенности их употребления своим одноклассникам.

Задание 6. Цель выполнения: сформировать умение оформлять свои мысли в письменной форме в соответствии с коммуникативными задачами.

Выберите одну пословицу, которую вы обсуждали на уроке, и составьте рассказ или сказку, учитывая смысл этой пословицы. Запишите получившийся текст, не забудьте его озаглавить.

Показателями выполнения поставленных задач служит активная и продуктивная деятельность младших школьников по включению части содержания в целое, классификации и систематизации знаний по изученному курсу. Кроме того, можно говорить об активизации коммуникативных умений учащихся, поскольку при выполнении данных заданий у младших школьников последовательно формируется целый комплекс коммуникативных умений.

Таким образом, коммуникативное развитие становится одной из основных задач учителя начальной школы. Целенаправленная и специально организованная работа по формированию коммуникативных умений младших школьников ориентирована на активизацию творческой деятельности учащихся, формирует «коммуникативно-развивающуюся, самостоятельную языковую личность». Выполнение же коммуникативных задач на этапе обобщения и систематизации становится удобным и эффективным способом проверки и систематизации знаний, умений и навыков учащихся, позволяет в наиболее рациональной форме проводить повторение, систематизацию и обобщение ранее изученного материала, а также способствует актуализации и углублению полученных знаний, активизации коммуникативных умений школьников.

Список использованных источников

1. Бабина, С. А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках русского языка (на материале новообразований) / С. А. Бабина // Научно-методическое сопровождение реализации ФГОС в условиях региональной системы общего образования : монография / под ред. Т. И. Шукшиной ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 107–124.

2. Белова, Н. А. Работа над жанрами речи в контексте требований ФГОС ООО к формированию коммуникативной компетенции школьников / Н. А. Белова, Н. Г. Солдатова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 2 (26). – С. 15–19.

3. Блохина, Е. А. Преемственность в развитии коммуникативных умений старших дошкольников и младших школьников / Е. А. Блохина // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 2. – С. 67–70.

4. Вершинина, Н. В. Коммуникативно-речевая компетенция как основа развития математической речи младших школьников / Н. В. Вершинина, О. И. Чиранова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 14–19.

5. Лозован, Л. Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников : автореф. дис ... канд. пед. наук / Любовь Ярославовна Лозован. – Кемерово, 2005. – 19 с.

6. Подласый, И. П. Педагогика : учебник / И. П. Подласый. – М. : Высшее образование, 2006. – 540 с.

7. Никитина, Е. Ю. Общедидактические методы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников / Е. Ю. Никитина, О. Г. Мишанова // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 2. – С. 59–63.

8. Никишова, С. А. О диалоговом характере коммуникативных универсальных учебных действий / С. А. Никишова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2 (18). – С. 45–49.

9. Полуэктова, Н. М. Проблемы диагностики коммуникативных умений младших школьников / Н. М. Полуэктова. – М. : Речь, 2004. – 156 с.

References

1. Babina S.A. Formation of Junior schoolchildren communicative universal educational actions on the lessons of the Russian language (on the material of tumors), Scientific-methodical support of implementation of the FSES in the context of regional systems of General education: monograp. / under the editorship of T.I. Shukshina; Mordov. State Pedagogical Institute. Saransk, 2015, pp. 107–124. (in Russian)

2. Belova N.A. Work on the genre of speech in the context of the FSES requirements to forming pupils communicative competence, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2 (26), pp 15–19. (in Russian)

3. Blokhina E.A. The continuity of the development of communicative skills of senior preschool children and Junior schoolchildren, *Elementary school plus Before and After*, 2012, No. 2, pp 67–70. (in Russian)

4. Vershinina N.V., Chiranova O.I. Communicative language competence as a basis for development of mathematical speech of junior school children, *The Humanities and Education*, 2014, No 1 (17), pp 14–19. (in Russian)

5. Lozovan L.Ya. Formation of communicative skills of younger students: Abstract of dissertation PhD. Kemerovo, 2005, 19 p. (in Russian)

6. Podlasiy I.P. Pedagogics: textbook. Moscow, Higher education, 2006, 540 p. (in Russian)

7. Nikitina E.Yu., Mishanova O.G. General didactic methods and pedagogical management of communicative education of younger school students, *Elementary school plus Before and After*, 2012, No. 2, pp 59–63. (in Russian)

8. Nikishova S.A. On the dialogical character of universal educational actions, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2 (18), pp 45–49. (in Russian)

9. Poluektova N. M. Problems of diagnostics of Junior schoolchildren communicative skills. Moscow, *Rech*, 2004, 156 p. (in Russian)

Поступила 02.11.2016 г.

УДК 37.016: 811.161.1: 373.3(045)
ББК 81.411.2р

Белоглазова Елена Владимировна
кандидат филологических наук, доцент
кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
elenbeloglazova@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению возможностей использования интерактивных технологий в начальной школе. Автор раскрывает такие технологии, как работа в малых группах, синквейн, кластер, дерево решений, работа в паре и др., показывает их применение на уроках русского языка в начальной школе.

Ключевые слова: интерактивные технологии обучения, урок русского языка, младший школьник.

Beloglazova Elena Vladimirovna
Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of methods of preschool and primary education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES ON RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AT ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: The article discusses the use of interactive technologies at primary school. The author reveals the such technologies as, work in small groups, cinquain, cluster, decision trees, work in pairs and others, it shows their application in the Russian language lessons at primary school.

Key words: interactive learning technology, the lesson of the Russian language, a junior school student.

Одной из важнейших задач современной системы образования является формирование совокупности универсальных учебных действий, обеспечивающих компетенцию «научить учиться», а не только освоение обучающимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин [1; 2; 5; 6]. Именно перед начальной школой стоит актуальная задача – формирование у учащихся ключевых компетентностей, обобщенных и прикладных предметных умений, жизненных навыков. Для выполнения данной задачи учителя стараются использовать различные формы занятий, новые методические приемы, различные технические средства обучения, ищут новые пути формирования компетенций.

Основные современные методические инновации связаны с применением интерактивных

методов обучения. Слово «интерактив» пришло к нам из английского языка (*interact* от *inter* – взаимный, *act* – действовать). По определению педагогического энциклопедического словаря, интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта. Учащийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания [8]. Педагог не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и учащегося: активность педагога уступает место активности учащегося, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отка-

зывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации [8]. Другими словами, суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организуется таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность высказывать то, что знают и думают [4].

Технологий интерактивного обучения существует огромное количество. В современной педагогической науке выделяют следующие: работа в парах, ротационные (сменные) тройки, карусель, работа в малых группах, аквариум, незаконченное предложение, мозговой штурм, броуновское движение, дерево решений, суд от своего имени, гражданские слушания, ролевая (деловая) игра, метод пресс, займи позицию, дискуссия, дебаты. Все представленные технологии используются при обучении младших школьников.

Рассмотрим применение некоторых из них на уроках русского языка в начальной школе.

Работа в малых группах. Работа в малых группах – это одна из самых популярных стратегий, так как она дает всем учащимся (в том числе и стеснительным) возможность участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия) [1; 7; 9]. Все это часто бывает невозможно в большом коллективе. Такая форма работы применяется, когда нужно продемонстрировать сходство или различия определенных явлений, выработать стратегию или разработать план, выяснить отношение различных групп участников к одному и тому же вопросу. Например, при изучении категории рода имен существительных учащимся предлагается распределить все слова на группы, среди прочих на карточках у каждой группы встречаются слова *ножницы, брюки, очки*, не имеющие категорию рода. Члены групп, обсуждая проблему, должны прийти к выводу, что в русском языке существуют слова, которые не соотносятся с родом. Представители групп впоследствии должны защитить публично свою точку зрения. Важно заметить, что случае необходимости учитель оказывает помощь отдельным учащимся или группе в целом.

Синквейн. Цель синквейна (франц. «пять строк») – активизировать мышление учащихся. С его помощью после завершения новой темы дается характеристика грамматическому понятию. Являясь интерактивным методом обучения, синквейн помогает учащимся свободно выражать свою мысль и давать характеристику тому

или иному языковому явлению по пяти пунктам, которые определяются учителем. Например, характеристика имени прилагательного:

Тема (суш.) – *часть речи, признак, ...*

Описание (прилаг.) – *разный, цветной, ...*

Действие (глагол) – *изменяется, сочетается, согласуется, ...*

Словосочетание – *изменяется по родам, ...*

Другое название (синоним) – *принадлежность, соотношение, ...*

Использование данного метода на уроках русского языка способствует общению учащихся, обмену мнениями. Учитель может наблюдать за работой учеников, узнать их отношение к теме (Какие у него взгляды? Что он узнал нового? Как он это усвоил?). По мнению практикующих учителей начальных классов, метод «Синквейн» занимает 5–10 мин. урока, в зависимости от уровня класса (сильный, средний или слабый). При использовании данного метода класс можно делить на группы и давать им разные темы. Интерактивный метод помогает учителям начальных классов решать проблемы современного языкознания, литературоведения, обучения и воспитания учащихся [3; 4; 7; 9].

Кластер. Данная технология предполагает составление совместно с учениками схемы-опоры, алгоритма и т. п. Ее можно использовать как при изучении нового материала, так и на уроке закрепления изученного. Метод «Кластера» подготавливает учащихся к восприятию новой информации и активизирует их умственную деятельность. При изучении новой темы его можно использовать следующим образом: в центре записать ключевое слово, от него нарисовать лучики (как от солнца), к каждому лучику необходимо записать придуманное учениками соответствующее теме слово. Например, при изучении категории времени глагола в центре кластера «время глагола», лучики – «настоящее», «будущее», «прошедшее», от них – способы образования форм времени и примеры форм времени. Из данных слов учеником составляется текст, названием которого может служить ключевое слово в центре. Подобным образом усваиваются основные морфологические понятия.

Метод «Кластера» эффективен при систематизации уже имеющихся знаний учащихся. Например, на уроке закрепления по теме «Глагол» весь класс разбивается на группы, каждая группа получает задание составить кластер на определённую тематику (время глагола, наклонение глагола, спряжение глагола, лицо глагола) с последующей публичной защитой перед всеми учащимися, учащиеся из других групп внимательно слушают и задают вопросы. Данный способ помогает проверить уровень знаний по изучению категорий глагола, уточнить степень усво-

ения материала определённой группы учащихся, их внимательность и заинтересованность. Роль учителя – направлять работу группы, при необходимости помогать. Особенно эффективна данная технология при закреплении материала по частям речи, когда каждая группа готовит кластер по определенной части речи.

Учителя начальных классов достаточно часто используют и варианты данной технологии, такие как «Сборник информации» (например, включающий разделы: понятие части речи; категории; роль в предложении; дополнительная информация) или «Колесо» (когда составляется рисунок-схема) [9].

Дерево решений. При данной технологии класс делится на группы с одинаковым количеством учеников (3 или 4, не более). Каждая группа обсуждает вопрос и делает записи на своем «дереве» (лист ватмана), потом группы меняются местами и дописывают на деревьях соседей свои идеи. Например, на уроке изучения падежей имени существительного «дерево» может иметь шесть крупных ветвей, листья которых – «падежные вопросы», «предлоги», «флексии» и т. п. [3].

Вариант данной технологии Дерево предсказаний, который можно использовать на уроке изучения нового. На доске рисуется силуэт дерева (или заранее заготовленный рисунок на ватмане). Ствол дерева – ключевой вопрос темы, смоделированная или реальная ситуация, которая предполагает множественность решений. Листья дерева – «предположения», «ожидания». В начале урока на стволе дерева записывается тема. На листьях – то, чем, по мнению учащихся, они будут заниматься на уроке (возможно отразить и эмоциональные ожидания учащихся). На этапе рефлексии на дереве остаются только те листочки, ожидания по которым оправдались.

Довольно часто учителя начальных классов используют работу в парах. Как правило, работа в статичных парах и парах сменного состава проводится на этапах проверки определенных учебных заданий. В первом случае, учащиеся одной пары осуществляют взаимопроверку и обмен заданиями, во втором – пары образуются в зависимости от скорости выполнения заданий учащимися и имеют возможность перемещаться по классу [7; 9].

При построении урока с применением интерактивных технологий нельзя забывать об использовании информационных технологий. Информационные технологии имеют обширный диапазон возможностей для совершенствования учебного процесса. Применение аудио- и видеоматериалов, ИКТ, интерактивной доски реализует один из важнейших принципов обучения в начальной школе – наглядность, что позволяет

размещать разное количество разноплановой информации (схемы, таблицы, иллюстрации, анимации, звуковые эффекты). Это принципиально расширяет возможности учителя в выборе и реализации средств и методов обучения, позволяет экономить драгоценное время урока.

При организации занятий в интерактивной форме важно помнить о правилах организации обучения на уроках: а) в работу должны быть вовлечены в той или иной мере все участники (ученики) (полезно использовать технологии, позволяющие включить всех участников урока в процесс обсуждения; б) не все пришедшие на урок психологически готовы к непосредственному включению в те или иные формы работы. (сказывается известная закрепощенность, скованность, традиционность поведения, в этой связи полезны разминки, постоянное поощрение учеников за активное участие в работе); в) важно, чтобы каждый был услышан, чтобы каждой группе была предоставлена возможность выступить по проблеме; г) для учеников должен быть создан максимальный физический комфорт (например, столы лучше поставить «елочкой», чтобы каждый ученик сидел вполоборота к ведущему занятию и имел возможность общаться в малой группе); д) деление участников семинара на группы лучше построить на основе добровольности, затем уместно воспользоваться принципом случайного выбора [5; 6].

Итак, интерактивное обучение позволяет решать одновременно несколько задач, главной из которых является развитие коммуникативных умений и навыков, помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися, обеспечивает воспитательную задачу, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей. Целесообразность применения форм интерактивного обучения зависит от задач, поставленных учителем на уроке. Опыт показывает, что умелое использование форм организации учебного процесса в технологии интерактивного обучения придает большую эффективность, действенность и результативность процессу обучения младших школьников. Наибольшего эффекта можно достичь «при разумном сочетании традиционных и интерактивных технологий обучения, когда они взаимосвязаны и дополняют друг друга» [5, с. 64].

Список использованных источников

1. Белова, Н. А. Активные методические приемы интегративного обучения русскому и английскому языкам в школе / Н. А. Белова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). – С. 16–19.
2. Белоглазова, Е. В. Возможности формирования логических универсальных учебных действий

младших школьников при изучении категории числа имен существительных / Е. В. Белоглазова // Молодой ученый. – 2015. – № 20.1. – С. 3–5.

3. Брагина, Я. М. Применение технологий интерактивного обучения в начальной школе [Электронный ресурс] / Я. М. Брагина // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – URL : <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2013/12/26/primenenie-tekhnologiy-interaktivnogo-obucheniya-v>.

4. Выдрина, И. В. Использование интерактивных технологий на уроках в начальной школе [Электронный ресурс] / И. В. Выдрина // МАОУ «Гимназия № 10» г. Красноярска. – URL : <http://gimnazy10.ru/blog/2009-01-20-14>.

5. Люгзаева С. И. Использование кейс-технологий на уроках русского языка в начальной школе / С. И. Люгзаева // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 2 (26). – С. 60–64.

6. Кузнецова, Н. В. Технология модерации в формировании универсального умения на уроках литературного чтения в начальной школе / Н. В. Кузнецова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 2 (26). – С. 46–50.

7. Осика, С. В. Использование интерактивных методов обучения в начальной школе для развития самостоятельности учащихся на уроках [Электронный ресурс] / С. В. Осика // Методисты: профессиональное сообщество педагогов. – URL : http://metodisty.ru/m/gnews/group/1/news/ispolzovanie_interaktivnyh_metodov_obucheniya_v_nachalnoi_shkole_dlya_razvitiya_samostoyatelnosti_uchachihsva_na_urokah.

8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. Безруких [и др.]. – М. : Больш. Рос. энциклопедия, 2013. – 527 с.

9. Сафонова, Е. В. Возможности использования интерактивных форм обучения в начальной школе [Электронный ресурс] / Е. В. Сафонова // Открытый урок. Первое сентября. – URL : <http://festival.1september.ru/articles/520187/>.

References

1. Belova N.A. Active instructional techniques of integrative learning Russian and English at school, *The Humanities and Education*, 2016, No. 3 (27), pp. 16–19. (in Russian)

2. Beloglazova E.V. Potential for younger students' logical universal educational actions in the study of the category of number of nouns, *Young scientist*, 2015, No. 20.1, pp. 3–5. (in Russian)

3. Bragina Ya.M. The use of interactive learning technologies at elementary school, *The social network of educators nsportal.ru*. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2013/12/26/primenenie-tekhnologiy-interaktivnogo-obucheniya-v>. (in Russian)

4. Vydrina I.V. The use of interactive technology in the classroom at elementary school, *"Grammar school № 10" in Krasnoyarsk*. URL: <http://gimnazy10.ru/blog/2009-01-20-14>. (in Russian)

5. Lyugzaeva S.I. Using technology case on Russian language lessons at primary schools, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2 (26), pp. 60–64. (in Russian)

6. Kuznetsova N.V. Technology of moderation in universal skills formation on literary reading lessons at elementary school, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2 (26), pp. 46–50. (in Russian)

7. Osika S.V. Use of interactive teaching methods at elementary school for the development of students' autonomy in the classroom, *Methodists: professional community of educators*. URL: http://metodisty.ru/m/gnews/group/1/news/ispolzovanie_interaktivnyh_metodov_obucheniya_v_nachalnoi_shkole_dlya_razvitiya_samostoyatelnosti_uchachihsva_na_urokah. (in Russian)

8. Teaching encyclopedic dictionary / Ch. Ed. B.M. Bim-Bad; the Editorial: M. Bezrukikh. Moscow, Great. Rus. Encyclopedia, 2013, 527 p. (in Russian)

9. Safonova E.V. Possibilities of using interactive forms of learning at elementary school, *Open lesson. The first of September*. URL: <http://festival.1september.ru/articles/520187/>. (in Russian)

Поступила 09.11.2016 г.

УДК 37.016: 811.161.1(045)
ББК 81.411.2р

Вершинина Наталья Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

versok3@mail.ru

КОНСТРУИРОВАНИЕ УСТНЫХ И ПИСЬМЕННЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования текстовых умений у младших школьников. Текст как основная единица общения, как дидактическая единица обучения русскому языку ста-

новится ключевым объектом изучения. Автором представлены методические рекомендации, в которых обозначены основные направления работы педагога над созданием устных и письменных высказываний младших школьников на основе моделирования речевых ситуаций и алгоритмов конструирования.

Ключевые слова: текст, текстовые упражнения, текстовые умения, речь, речевые умения, младший школьник, моделирование, конструирование.

Vershinina Natalya Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of methods of preschool and primary education

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

ORAL AND WRITTEN COMMENTS CONSTRUCTION ON THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERARY READING AT PRIMARY SCHOOL

Abstract: The article is devoted to the problem of text formation skills of younger students. The text as the basic unit of communication, as a didactic unit of learning the Russian language, becomes a key object of study. The article presents methodical recommendations, which define basic directions of the teacher's work on the creation of younger schoolchildren's oral and written statements based on modeling speech situations and algorithms design.

Key words: text, text exercises, text skills, speech, speech skills, younger student, modelling.

Умение создавать устные и письменные высказывания в зависимости от цели и задач общения, адекватная речевая реакция на ситуацию обусловлены основными текстовыми умениями, научить которым призвана начальная школа. В устных и письменных высказываниях / текстах реализуется речевое творчество, развитие которого «приобретает особое значение в младшем школьном возрасте» [2, с. 28].

Текст – и средство обучения, и образец, и результат, в котором органично сочетаются параметры языка и речи. Работа с текстом и работа над созданием текста должна проводиться с учетом языковых и экстралингвистических факторов, основываться на эффективном выборе условий и методик обучения. Помимо знаний об основных понятиях текста младшие школьники должны ориентироваться в ситуации и содержании общения, поэтому следует выявлять и отрабатывать осознание коммуникативного намерения; по отдельным признакам предложить выделять предмет речи, определять общий характер речевого произведения. В начальной школе учащимся предлагаются следующие вопросы: кто адресант, кто адресат, зачем, с какой целью создавался текст, где и когда происходит общение, какова тема высказывания, с помощью каких словесных и несловесных средств реализуется текст, удалось ли говорящему / пишущему реализовать свое коммуникативное намерение? Для более глубокого анализа ставится вторая группа вопросов: что сказал автор? Что он хотел сказать? Что он сказал ненамеренно? С помощью каких средств? В процессе создания текста учащиеся должны опираться не только на композиционную модель, но и на модель речевой ситу-

ации, при этом «важно создавать ученику такие учебно-речевые ситуации, которые будут способствовать проявлению у него как внутренних, так и внешних речемышлительных процессов» [1, с. 16]. С этой целью следует вводить в уроки такие упражнения, как ролевые игры, которые позволяют «построить процесс обучения через моделирование различных видов деятельности ее участников, ведя к коллективному решению методической задачи и увеличивая дидактическую значимость занятия» [7, с. 24]. В процессе подготовки ролевой игры могут быть использованы разнообразные формы работы: индивидуальная, парная, групповая формы подготовки [3, с. 28]. Учитель вместе с детьми должен становиться соавтором текста, особенно если ребенок затрудняется составить его сам: «Педагог и обучающиеся обмениваются информацией между собой, обсуждают проблемы, моделируют ситуации» [4, с. 64].

На основе умения конструировать отдельные предложения из слов, расставляя их в определенном порядке, следует отрабатывать умение конструировать текст. Продуцирование текста похоже на игру в пазлы, где каждое предложение занимает определенное место, если предложение подставить не туда, теряется общий смысл, т. е. картинка не сложится: 1) *муравей*, зерно, большое, нашёл; 2) *тащить*, он, не мог, один, его; 3) *позвал*, товарищей, *муравей*, на, помощь; 4) *муравьи*, *притащили*, *вместе*, легко, зерно, *муравейник*, в. Алгоритм данного текста (должен быть представлен на доске): 1) *кто? что?* → 2) *что делает?* → 3) *другие вопросы* → 4) *Составляем текст, расставляя предложения в логической последовательности.*

Задачу можно усложнить: 1. *Все ребята вышли на улицу. Всю ночь шел снег. Малыши слепили снежную бабу. Снегу было много. Старшие ребята смастерили горку.* 2. *Нарядил деревья в белые шубки. Весь наш двор стал белым. Снег замел все тропинки и дорожки. Снег принес много радости, и всем было весело.* Предлагаем учащимся составить два текста, затем из полученных – один. Вместе составляется алгоритм: 1. Что нужно найти вначале? (Главные, ключевые слова). 2. Как это можно сделать? (Определить, о чём и что именно будет говориться). 3. Что поможет нам в этом? (Вопросы). Алгоритм (выделенное курсивом) фиксируется на доске во время рассуждения: 1. Определите, о чём будет говориться в тексте? (*О снеге – (что?) снег. Что он делал? – шел всю ночь, замел все тропинки и дорожки, нарядил деревья, двор, было много*). 2. А что было потом, утром? Обратите внимание, появляются новые предметы – *ребята, малыши*. Значит, у нас должны появиться другие вопросы: что они сделали? – *вышли, слепили, смастерили*. Что они чувствовали? – *много радости, было весело*. На основе полученного текста определяем его тему и микротему, вместе выбираем наиболее удачный заголовок.

В процессе работы над изложением младшим школьникам можно предложить совместные занимательные формы деятельности: Представьте себе такую картину: однажды все части текста развеселились, разбежались и... забыли свои места. Давайте им поможем. (Дети делятся на группы, у каждой группы листочки с деформированным текстом). Что вы должны будете сделать? О чём вы должны помнить? Озаглавьте текст.

1-я группа	2-я группа	3-я группа
Осторожный, и, лиса, зверь, хитрый На, длинная, шерсть, и, пушистая, ней Красивая, у, мордочка, лисы Хорош, хвост, особенно Рыжими, на, переливается, солнце, он, искрами	В, лиса, лесу, живёт Глубокие, она, норы, выкапывает Роят, лисицы, барсуков, их, норы, или, занимают, сами, сурков	Лиса, косулями, грызунами, даже, зайцами, и, питается, жуками Прочие, она, поедать, может, плоды, и, сливы, груши Великолепный, лисица, охотник

Собрав тексты, дети доказывают, почему их предложения можно назвать текстами, затем учитель подводит их к тому, что текст каждой группы можно назвать микротемой. На основе микротем учащиеся, пользуясь алгоритмом, продуцируют высказывание: 1. Заглавие. 2. В заглавии прямо или косвенно должна отражаться тема (то, о чём говориться в тексте), основная

мысль (то, в чём убеждает вас автор). 3. Начало: *Лиса – осторожный и хитрый зверь*. 4. Тема и основная мысль раскрываются на протяжении трехчастной композиции текста (в заключении присутствует элемент конца текста). 5. Конец текста: *Лисица – великолепный охотник*. 6. Все части связаны между собой по смыслу и по строению. 7. Текст имеет композиционную завершенность (в начале текста мы оттолкнулись от названия «Лиса», затем показывали, какая она, как живет, чем питается, в конце текста используется однокоренное слово «лисица», оно является ключевым в раскрытии образа). Так «формируется среда образовательного общения, которая характеризуется равенством аргументов участников, накоплением общего знания, возможностью взаимоконтроля» [6, с. 79].

Важное место в обучении текстовой деятельности занимает сочинение. Процесс его создания по-прежнему остается для ученика достаточно трудной задачей. Эта трудность станет преодолимой, если начать выстраивать работу с анализа текстов-образцов и продуцирования устных текстов. На этапе планирования отработаем алгоритм продуцирования будущего высказывания. Обращаем внимание детей на заголовок, например, «Как я играю с...»; «Почему мне нравится...». Заголовок должен помогать ответить на вопрос: О чем я буду говорить (выбор ключевого слова). Ставим вопрос: Что я могу об этом рассказать? 1) откуда у меня появился этот предмет, 2) каков этот предмет: цвет, форма, размер, материал, 3) детали этого предмета, например: кукла – глаза, волосы, одежда и т. д.), 4) что он для меня значит). Важно обращать внимание на детали, оттенки, задний план (если сочинение по картине), подтекст (если сочинение по художественному произведению), на личные ощущения и впечатления. Затем используем словесный конструктор, где к ключевому слову мы можем пристраивать слова-признаки, слова-действия, надстраивать новые уровни и т. д. Учащимся предлагается ключевое слово. Вопрос описания: «какой (-ая), (-ое)?», значит, подбираем прилагательные. Строим ассоциативные ряды (словосочетания или короткие предложения). Используя их, предлагаем составить небольшой текст-описание. Используя слова-помощники (однажды, как-то раз, затем и т. п.), рекомендуем сконструировать повествование. Чтобы создать текст-рассуждение, ставим риторическую задачу: почему мне нравится или не нравится...? Я люблю / не люблю ..., потому что... (моделируем речевую ситуацию: что я скажу о предмете речи, какие слова буду использовать, кому буду говорить, при каких обстоятельствах).

Работа над текстом должна стать постоянной и целенаправленной, основанной на «посто-

янном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков, закреплении и превращении их в компетенции» [5]. Поэтому упражнения, направленные на формирование текстовых умений, должны включаться практически в каждый урок русского языка или литературного чтения. В процессе создания текста ребенок пытается творить, в тексте отражается уровень развития речи, мышления, кругозор творца. Тогда ребенок «становится субъектом взаимодействия, он сам активно участвует в процессе обучения, следуя своим индивидуальным маршрутом» [8, с. 18]. Именно об этом должен всегда помнить учитель, который выступает в роли помощника-соавтора, указывая верный путь. Важно каждый раз напоминать детям, что текст – это конструктор, который создается по определенной модели, а они – изобретатели, которые, опираясь на чей-то опыт и знания, создают что-то свое, новое и обязательно неповторимое.

Список использованных источников

1. Вершинина, Н. В. Коммуникативно-речевая компетенция как основа развития математической речи младших школьников / Н. В. Вершинина, О. И. Чиранова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 14–19.
2. Вершинина, Н. В. Творческая самостоятельность как основа для формирования языковой личности младшего школьника / Н. В. Вершинина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1 (21). – С. 27–31.
3. Вишленкова, С. Г. Коллективная деятельность студентов как фактор интенсификации обучения иностранным языкам / С. Г. Вишленкова, О. С. Игонина // Гуманитарные науки и образование – 2016. – № 1 (25). – С. 26–30.
4. Еремкина, Н. И. Особенности использования интерактивных практико-ориентированных заданий для формирования языковой профессиональной компетенции студентов педагогического вуза / Н. И. Еремкина, О. Е. Тукаева // Гуманитарные науки и образование – 2016. – № 4 (28). – С. 63–67.
5. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 9–13.
6. Кузнецова, Н. В. Практико-ориентированный подход в подготовке современного учителя начальных классов / Н. В. Кузнецова, С. В. Маслова,

О. И. Чиранова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 4 (28). – С. 77–83.

7. Кузнецова, Н. В. Подготовка студентов к проведению уроков литературного чтения в условиях перехода на ФГОС НОО / Н. В. Кузнецова // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 2. – С. 21–26.

8. Сухарев, Л. А. Использование инновационных образовательных технологий в профессиональной подготовке педагогических кадров / Л. А. Сухарев, С. В. Маслова, Т. А. Наумова // Гуманитарные науки и образование – 2012. – № 2 (10). – С. 18–23.

References

1. Vershinina N.V., Chiranova O.I. Communicative and speech competence as the basis for development of mathematical speech of junior schoolchildren, *The Humanities and Education*, 2014, No. 1 (17), pp. 14–19. (in Russian)
2. Vershinina N.V. Creative independence as the basis for the formation of primary school children linguistic identity, *The Humanities and Education*, 2015, No. 1 (21), pp. 27–31. (in Russian)
3. Vishlenkova S.G., Igonina O.S. Students' collective activity as a factor of foreign language intensive teaching, *The Humanities and Education*, 2016, No. 1 (25), pp. 26–30. (in Russian)
4. Eremkina N.I. Tukaeva O.E. The features of interactive, practice-oriented tasks for the formation of the language professional competence of students of a pedagogical establishment, *The Humanities and Education*, 2016, No. 4 (28), pp. 63–67. (in Russian)
5. Kadakin V.V. Innovative processes in higher education (from the experience of the Mordovian state pedagogical Institute named after M.E. Evseyev), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 9–13. (in Russian)
6. Kuznetsova N.V., Maslova S.V., Chiranova O.I. Practice-oriented approach in training a modern primary school teacher, *The Humanities and Education*, 2016, No. 4 (28), pp. 77–83. (in Russian)
7. Kuznetsova N.V. Training students for carrying out lessons of literary reading in the transition to the federal state educational standard of primary education, *Elementary school plus before and after*, 2013, No. 2, pp. 21–26. (in Russian)
8. Sukharev L.A., Maslova S.V., Naumova T.A. The use of innovative educational technologies in the professional training of teaching staff, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 18–23. (in Russian)

Поступила 06.01.2017 г.

УДК 37.016: 811.161.1(045)
ББК 81.411.2р

Винокурова Наталья Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ**

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования универсальных учебных действий у младших школьников. Автором проанализированы возможности орфографических упражнений с точки зрения формирования коммуникативных учебных действий.

Ключевые слова: ФГОС НОО, обучение орфографии, младший школьник, универсальные учебные действия, коммуникативные умения

Vinokurova Nataliya Valentinovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of Methods of Pre-School and Primary Education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**FORMATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN COMMUNICATIVE
UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE PROCESS
OF STUDYING ORTHOGRAPHY**

Abstract: The article is devoted to the problem of universal educational actions formation in primary school children. The author analyzes the possibility of spelling exercises in terms of communicative learning activities formation.

Key words: FSES PEO, spelling training, junior school student, universal educational activities, communication skills

В современной системе начального образования созданы все условия для формирования прочного фундамента знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективность дальнейшего обучения младших школьников. Приоритетным направлением деятельности учителя становится включение младших школьников в учебную деятельность, развитие учебной самостоятельности наряду с формированием системы опорных предметных знаний и умений. Решение данной задачи представлено в Федеральном государственном стандарте начального общего образования, в котором особое внимание уделяется освоению младшими школьниками универсальных учебных действий.

Понятие «универсальные учебные действия» определено как «совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [5, с. 27]. Успешное самостоятельное усвоение знаний младшими школьниками обеспечивается тем, что «универсальные учеб-

ные действия как обобщенные действия открывают учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик» [5, с. 28].

В составе универсальных учебных действий выделяются следующие блоки: познавательные, коммуникативные и регулятивные [9]. В рамках данного исследования определим понятие «коммуникативные универсальные учебные действия». Под коммуникативными универсальными учебными действиями мы понимаем совокупность способов действия учащегося, направленных на формирование коммуникативной и социальной компетентностей: приобретение умений и навыков, позволяющих эффективно решать задачи речевого общения и достигать взаимопонимания, а также социальных навыков (обязанностей), позволяющих человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе.

К коммуникативным универсальным действиям относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [4].

Кроме того, коммуникативные действия как универсальные предполагают освоение способов решения проблем творческого и поискового характера; овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям; готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий; освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии и др. [8].

В современном обществе орфографическая грамотность рассматривается как составная часть общей языковой культуры и остается одной из актуальных проблем методики. Умение правильно выражать свои мысли в различных формах является залогом успешности в современном мире. Культура речи становится критерием образованности человека [12].

Письмо является одним из важных средств обучения русскому языку, важным начальным этапом в развитии продуктивной коммуникативной деятельности. Одной из сторон письменной речи является орфография. «Грамотное письмо – не просто движения пишущей руки, а особая речевая деятельность; каждое написание так или иначе отражает строй русского языка... Чем развитее ребенок, чем богаче его словарь и синтаксис, чем правильнее его произношение, тем легче дается ему и правописание», – пишет Н. С. Рождественский [11, с. 19].

Примерная программа по русскому языку для начальной школы, основываясь на положениях ФГОС НОО, определяет ряд теоретических и практических задач, решение которых обеспе-

чит достижение основных целей изучения предмета «Русский язык». Выделим значимые задачи в рамках представленной работы:

- 1) создать условия для формирования:
 - функциональной грамотности учащихся;
 - умения использовать полученные знания по теме «Орфография»;
 - для решения познавательных, практических и коммуникативных задач по теме «Фонетический и морфемный разборы слов»;
- 2) обеспечить языковое и речевое развитие ребенка;
- 3) помочь ребенку осознать себя носителем языка [10].

От того, как будут сформированы азы орфографической грамотности на начальном этапе обучения, во многом зависит дальнейшее успешное обучение не только русскому языку, но и любой школьной дисциплине.

Проблема поиска более рациональной методики, которая обеспечивала бы формирование орфографических навыков, является до сих пор актуальной. Важная роль при этом отводится упражнениям, направленным на выработку умения применять орфографические правила в практике самостоятельного письма.

Н. С. Рождественский указывал на необходимость формирования орфографического навыка в работах коммуникативного характера. Орфографический навык как речевой, обеспечивающий развитие письменной речи в целом, связывает упражнения по орфографии с развитием речи, но главное не помешать выработке орфографического навыка. Важна последовательность упражнений: объяснение написания данных слов на изученное правило, развитие умения находить изученную орфограмму и применять правила с анализом и без анализа, применение правил в самостоятельных работах, повторение, закрепление изученного на более трудных случаях и повторение пройденных орфограмм [11].

Практически все виды орфографических упражнений носят комплексный характер: формируют умения ставить и решать орфографические задачи. Каждое орфографическое упражнение содержит богатые возможности для освоения коммуникативных учебных действий и развития самостоятельности мыслительной активности младших школьников. Учитель при выборе или составлении упражнения задумывается над тем, как полнее использовать его развивающие возможности, не нарушая при этом принципа доступности в обучении. Несомненно, орфографические упражнения должны обеспечить интеграцию знаниевых и поведенческих компонентов, составляющих основу коммуникативных учебных действий [2].

Проиллюстрируем возможности орфографических упражнений для освоения коммуникативных учебных действий младшими школьниками. Представим варианты упражнений, направленные на освоение способов решения проблем творческого и поискового характера; овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений.

Выполнение упражнений 1–2 основано на этимологическом анализе словарных слов.

Упражнение 1. Объяснительный диктант. *Запиши трудные слова под диктовку, предварительно объяснив их написание.*

(ветус) ветеран, (сольдо) солдат, (литера) литература, (орбис) орбита, (гимнос) гимнастика, (шок) шоколад, (капо)капюшон, (микро)микроб.

Упражнение 2. Выборочный диктант. *Прочитайте фрагмент стихотворения А. Усачева. Выпишите слова, содержащие элемент теле- в значении «далеко». Докажите свою точку зрения.*

Много есть на свете теле-:
Теле-визор, теле-фон,
Теле-патия, теф-тели..
А Иван на той неделе
Вдруг придумал теле-сон.
Он придумал это теле-,
Чтобы жители Земли,
Лежа в собственной постели,
Видеть сон его могли.
И объемные цветные
На простор теле-волны
Выплывали бы смешные
Или сказочные сны.

В качестве языкового материала орфографических упражнений 3–5 используются слова, поскольку орфографическое восприятие слова потребует от учащегося выявления широты его смыслового объема, понимания гибкости и подвижности его семантических границ, обуславливающих смысловые модификации [1; 6].

Упражнение 3. *Выпишите однокоренные слова. Подчеркните орфограммы. Устно составьте предложения с каждым из них.*

Озарились, заря, зареветь, зарево, заржавел, зарылся, зарядка, заразный, заработок, зарница, зароятся.

Горит, горилла, горб, города, горючий, загар, горностаи, угарный, огород, гаркнул, гагара.

Упражнение 4. *От данных имен существительных и имен прилагательных образуйте глаголы в неопределенной форме. Укажите спряжение глаголов.*

Коса ..., сторож ..., хохот ..., вера ..., вечер ..., шум ...

Зеленый ..., пестрый ..., чистый ..., мрачный ..., белый ..., желтый ...

Упражнение 5. *Прочитайте синонимический ряд:*

Бросать, кидать, швырять, метать.

Образуйте от глаголов начальной формы глаголы 3-го лица, прошедшего времени, мужского рода. Какое из этих слов имеет неодобрительный оттенок? Какое из них главное?

В качестве языкового материала орфографического упражнения 6 используется текст, выполняющий две функции: включает в себе большие возможности для более успешной работы над той или иной орфографической темой и является средством развития речевой культуры младших школьников [3].

Упражнение 6. *Прочитайте текст. Напишите историю из своего жизненного опыта о порядочном человеке.*

Порядочный человек

Приходилось ли тебе слышать, как взрослые о ком-то говорят:

«Порядочный человек». И задумывался ли ты над тем, что означает слово «порядочный»?

Может быть, человек, который любит порядок, аккуратно одет, не разбрасывает по комнате свои вещи?

Да, корень этого слова «порядок». Но речь идет не о простом порядке, а об устройстве самой жизни. Этот порядок – верность, честность. Чем больше такого порядка будет вокруг нас – тем счастливее будут жить люди.

Порядочный ... Постарайся скорее понять и запомнить это прекрасное русское слово. И живи так, чтобы люди говорили про тебя: «Это порядочный человек» (Ю. А. Яковлев).

Таким образом, в процессе изучения орфографии младший школьник учится самостоятельно добывать и применять знания. Методический аппарат упражнений обеспечивает реализацию двух функций орфографических упражнений: является средством формирования орфографических навыков и средством освоения коммуникативных универсальных учебных действий. Содержание языкового материала позволяет извлечь максимум языковой информации о связях, сфере употребления, выразительных возможностях различных лингвистических единиц.

Список использованных источников

1. Бабина, С. А. Градуальная функция индивидуально-авторских новообразований / С. А. Бабина, Е. В. Белоглазова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – №1 (21). – С. 88–90.

2. Вершинина, Н. В. Коммуникативно-речевая компетенция как основа развития математической речи младших школьников / Н. В. Вершинина, О. И. Чиранова // Гуманитарные науки и образование. 2014. – № 1. – С. 14–19.

3. Винокурова, Н. В. Типологическое описание языкового материала орфографических упражнений для начальной школы / Н. В. Винокурова, О. В. Мазуренко ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2014. – 124 с.

4. Егорова, К. В. Сущность и структура коммуникативных учебных действий младших школьников [Электронный ресурс] / К. В. Егорова // Вестник ЧГПУ. – 2013. – № 10. – URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-struktura-kommunikativnyh-uchebnyh-deystviy-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 05.11.2016).

5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

6. Кузнецова, Н. В. Особенности организации работы по изучению системных лексических отношений в начальных классах / Н. В. Кузнецова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 23–28.

7. Левушкина, О. Н. Словарная работа в начальных классах / О. Н. Левушкина. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 96 с.

8. Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2011. – 120 с.

9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL : <http://window.edu.ru/resource/054/47054> (дата обращения: 05.11.2016).

10. Примерные программы начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL : <http://window.edu.ru/resource/234/39234/files/01.pdf> (дата обращения: 05.11.2016).

11. Рождественский, Н. С. Обучение орфографии в начальной школе / Н. С. Рождественский. – М. : Учпедгиз, 1960. – 295 с.

12. Vinokurova, N. V. Selection difficulties of language material for orthographic exercises at a primary school and ways of their overcoming / N. V. Vinokurova // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 101–105.

References

1. Babina S.A., Beloglazova E.V. Gradual function of author's individual word forms, *The Humanities and Education*, 2015, No. 1 (21), pp.88–90.

2. Vershinina N.V., Chiranova O.I. Communicative competence as the basis for the development of mathematical speech of younger pupils, *The Humanities and Education*, 2014, No. 1 (17), pp.14–19. (in Russian)

3. Vinokurova N.V., Mazurenko O.V. Typological description of the language material of spelling exercises for primary school; Mordov. State Ped. In-t. Saransk, 2014, 124 p. (in Russian)

4. Egorova K.V. Essence and structure of communicative educational actions of younger school students, *Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2013, № 10 [Electronic resource]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-struktura-kommunikativnyh-uchebnyh-deystviy-mladshih-shkolnikov> (date of treatment: 05.11.2016). (in Russian)

5. How to project universal activities at primary school: from activities to thought. Ed. A.G. Asmolov. Moscow, Prosveschenie, 2008, 151 p. (in Russian)

6. Kuznetsova N.V. Features of organization of work on the study of system lexical relations at primary school level, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 23–28. (in Russian)

7. Levushkina O.N. Lexicographic work at primary school. Moscow. VLADOS, 2002, 96 pp. (in Russian)

8. The planned results of primary education. Ed. G.S. Kovaleva, O.B. Loginova. Moscow, Prosveschenie, 2011, 120 p. (in Russian)

9. The Order of the RF for Education and Science of Oct., 6, 2009 № 373 «On Conformation and introduction into Operation of the Federal State Educational standard for primary education» [Electronic resource]. URL: <http://window.edu.ru/resource/054/47054> (date of treatment: 05.11.2016). (in Russian)

10. Model programs of primary education [Electronic resource] // URL: <http://window.edu.ru/resource/234/39234/files/01.pdf> (date of treatment: 05.11.2016). (in Russian)

11. Rozhdestvensky N.S. Spelling training at primary school. Moscow, Uchpedgiz, 1960, 295 p. (in Russian)

12. Vinokurova N.V. Selection difficulties of language material for orthographic exercises at a primary school and ways of their overcoming, *The Humanities and Education*, 2014 (19), No. 3, pp. 105–108.

Поступила 10.11.2016 г.

УДК 37.016: 811.161.1(045)
ББК 81.411.2р

Кузнецова Наталья Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой
методики начального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
kuz_nv75@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГРУППОВОЙ ФОРМЫ РАБОТЫ

Аннотация: В начальной школе наиболее действенной формой сотрудничества обучающихся является групповая деятельность. Эта форма позволяет решать поставленные дидактические задачи без детального руководства со стороны учителя, высказывать различные точки зрения на одни и те же варианты заданий, взаимно дополнять мнения друг друга и учиться четко формулировать общую позицию группы. Статья посвящена вопросам использования групповой формы организации деятельности детей на различных этапах уроках литературного чтения с целью формирования регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий.

Ключевые слова: групповая форма, универсальные учебные действия, урок литературного чтения.

Kuznetsova Natalya Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of Department
of methods of preschool and primary education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

THE FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS ON READINGS LESSONS IN THE PROCESS OF USING FORM GROUP WORK

Abstract: The most effective form of cooperation of students at elementary school is a group activity. This form allows you to solve the problem of teaching without detailed guidance from the teacher to express different points of view on the same job options, complement each other's opinions and learn to articulate a common position of the group. The article is devoted to the use of children's activity group forms of organization at different stages on literary reading lessons in order to create the regulatory, cognitive and communicative universal educational actions.

Key words: group form, universal educational actions, literary reading lesson.

На современном этапе развития общества в практике обучения активно используется личностно-деятельностный подход, который предполагает развитие личности как инициативного субъекта учебной деятельности и подготовку его к постоянному процессу образования, саморазвития и самосовершенствования в течение всей жизни. Одним из важных средств достижения этой цели является организация учебного сотрудничества на уроке, под которым подразумевают «различные виды совместной работы обучающихся, направленной на решение учебных задач» [7, с. 39].

В начальной школе наиболее действенной формой сотрудничества обучающихся является групповая деятельность. Эта форма позволяет решать поставленные дидактические задачи, фактически, на любом из этапов урока без детального руководства со стороны учителя, вы-

сказывать различные точки зрения на одни и те же варианты заданий, взаимно дополнять мнения друг друга и учиться четко формулировать общую позицию группы. В групповой деятельности учащиеся активно развивают универсальные общеучебные умения мотивации, целеполагания, планирования, контроля и оценки своих действий.

Групповая форма организации деятельности воспринимается педагогическим сообществом как инновационная, являясь обязательной составляющей таких современных педагогических систем и технологий, как проектное обучение (В. Х. Кильпатрик), блочно-модульное обучение (М. А. Чошанов, П. А. Юцявичене), адаптивная система обучения (А. С. Границкая), коллективный способ обучения (В. К. Дьяченко) и др. Однако самостоятельное «добывание» учащимися знаний в результате организации по-

исковой деятельности, субъект-субъектные отношения участников совместной деятельности практиковались в дидактике достаточно давно.

Особенностью групповой формы работы, отличающей ее от других общих форм обучения, по мнению В. В. Котова, Т. М. Николаева, Г. А. Цукерман, является наличие непосредственного взаимодействия между учащимися и опосредованного руководства деятельностью ученика со стороны учителя [10]. Цель такого общения между детьми – активное включение каждого ученика в процесс усвоения учебного материала. Задачи данного вида деятельности: активизация познавательной деятельности, развитие навыков самостоятельной учебной деятельности, развитие умений успешного общения (умение слушать и слышать друг друга, выстраивать диалог, задавать вопросы на понимание и т. д.), совершенствование межличностных отношений в классе.

Групповые виды работы делают урок более интересным, живым, воспитывают у учащихся сознательное отношение к учебному труду, активизируют мыслительную деятельность, дают возможность многократно повторять материал, помогают учителю объяснять и постоянно контролировать знания, умения и навыки у ребят всего класса при минимальной затрате времени учителя [3].

Уроки литературного чтения в начальной школе, как правило, «помимо решения основных предметных задач, представляют большие возможности для развития активной жизненной позиции детей, выработки самостоятельности в принятии решений, уверенность в себе, целеустремленность, готовности нести ответственность за свои действия, вырабатывать умение помогать своим товарищам» [6, с. 48]. В отечественной методике накоплен значительный опыт использования специальных технологий, способствующих формированию личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) учащихся начальной школы [1; 9]. Использование активных методов обучения в практике преподавания различных предметов младшим школьникам описано в работах и наших коллег [2; 4; 6; 8; 11]. Учитывая, что приоритетной задачей современной образовательной деятельности является активное «добывание» знаний, которые в процессе поэтапного осмысления проектируются в компетенции учащихся, представим примеры методических приемов, способствующих формированию универсальных учебных действий на уроках литературного чтения в ходе использования групповой формы работы.

Методический прием *алгоритмизация* (разработка программы действий для решения задач

определенного типа) рекомендуем использовать на этапе актуализации знаний учащихся. Например, при изучении произведения К. Г. Паустовского «Заячьи лапы» каждая группа дает свои аргументированные ответы при выполнении задания «Определите, в какой последовательности будем составлять выборочный пересказ о дедде Ларионе». Предполагаемыми ответами детей могут быть следующие: перечитаем про себя произведение, отмечая галочкой текст, относящийся к данному герою (событию); определим, о чем говорится в каждом отрывке; расположим отрывки по порядку, подумав, как их можно объединить (проставляются порядковые номера); продумаем последовательность своего рассказа, ещё раз перечитаем отмеченные отрывки; определим, какое отношение вызывает у нас этот персонаж; составим рассказ (вслух или мысленно); проверим по тексту, не упустили ли что-нибудь важное; расскажем, пользуясь своими пометками или коллективно составленным планом. В процессе организованной работы у детей формируются *регулятивные УУД*: планирование последовательности операций при выполнении заданий; контроль и корректировка своей деятельности с учётом поставленной задачи; *познавательные УУД*: установление причинно-следственных связей между явлениями и объектами; *коммуникативные УУД*: умение договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности; умение высказывать мотивированное, аргументированное суждение.

Прием составление *ассоциативной цепочки* (последовательное связывание между собой понятий, фактов, событий, явлений, слов списка) рационально использовать на этапе изучения нового материала. Каждая группа детей представляет свой вариант ассоциативной цепочки, например, при изучении темы «Там, на неведомых дорожках» возможно построение ассоциативной цепочки: волшебная сказка – присказка – зачин – концовка – волшебные предметы – три желания – ...

При выполнении такого задания формируются *регулятивные УУД*: определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; пошаговый и итоговый контроль собственных действий; *познавательные УУД*: извлечение необходимой информации; использование извлеченной информации; сопоставление информации; разграничение основной и второстепенной информации; *коммуникативные*: инициативное сотрудничество учащихся друг с другом; участие в коллективном обсуждении.

Интерактивный прием *дерево предсказаний* возможно использовать при мотивации и обобщении знаний детей. Так, на доске рисуется силуэт дерева. Ствол дерева – это выбранная тема,

ключевой вопрос темы, смоделированная или реальная ситуация, которые предполагают множественность решений. Ветви дерева – это варианты предположений, которые начинаются со слов «возможно», «вероятно». Количество ветвей не ограничено. Листья дерева – обоснование, аргументы, которые доказывают правоту высказанного предположения (указанного на ветви).

Пример использования.

Тема урока: Ю. Владимиров «Ниночкины покупки».

– Как вы считаете, по каким признакам мы можем догадаться, о чем пойдет речь в произведении? (вопрос записывается на стволе дерева).

Предварительно дети поделены на группы. Каждая группа представляет свои варианты ответов, которые фиксируются на ветвях.

- по фамилии автора;
- по названию произведения;
- по иллюстрации;
- по первому предложению;
- ...

В процессе рассмотрения материала заполняются записями листочки на дереве.

Формируемые *регулятивные УУД*: пошаговый контроль собственных действий в процессе закрепления материала; *познавательные УУД*: разграничение основной и второстепенной информации; преобразование информации из одной формы в другую; *коммуникативные*: инициативное сотрудничество учащихся друг с другом.

Для проведения рефлексии эффективным методическим приемом является «Знаю – Хочу знать – Узнал» (соотнесение известного и нового, определение своих познавательных запросов и обоснование их с помощью известной информации при помощи графической организации материала).

Каждая группа представляет свои варианты ответов.

Пример использования.

Тема урока: Е. Чарушин «Страшный рассказ».

Знаю	Хочу знать	Узнал

Перед учащимися ставятся вопросы:

- Что вы знаете об этом писателе?
- Какие знаете его произведения?
- Каковы особенности произведений этого писателя?

Все предлагаемые формулировки записываются в столбик «Знаю» для общего внимания без корректировки и без оценивания.

- Что бы вы хотели узнать?
- Что вы считаете нужным узнать?

В столбик «Хочу узнать» записываются и эти формулировки. Записываются сведения, понятия, факты только своими словами, не цитируя учебник или иной текст, с которым работали. Записи остаются на доске до конца занятия.

В конце занятия вносятся корректировки в первый столбик высказываний, проверяются ответы на второй столбик вопросов, заполняется третий.

Формируемые *регулятивные УУД*: последовательная реализация поставленной задачи; определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; пошаговый и итоговый контроль собственных действий; *познавательные*: сопоставление информации; разграничение основной и второстепенной информации; *коммуникативные*: участие в коллективном обсуждении.

Кейс-метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов), возможно применять в конкретизации полученных знаний в практической деятельности.

Капитан команды должен организовать товарищей, сделать обобщение по ответам и представить отчет.

Кейс Отрывок из газетной статьи «Первопроходцы».

Миллионы советских людей с восхищением наблюдали за подвигом советских лётчиков В. Чкалова, А. Белякова, Г. Байдукова. Овеянные славой Герои Советского Союза товарищи Чкалов, Беляков и Байдуков повели воздушный корабль страны социализма с одного континента на другой по неизвестной трассе, впервые в человеческой истории через «макушку земли», через области, которые именовались до сих пор «полюсом неприступности».

Этот перелёт Чкалов совершил благодаря каждодневным тренировкам, борьбе с трудностями. В его лётной практике сложнейшие и опасные фигуры «восходящий штопор», «медленные бочки», смелые пикирования.

Вопросы:

- Когда была написана статья? Приведите примеры, подтверждающие ваше мнение.
- Какой стиль текста?
- Назовите жанр текста.
- Что вы можете сказать: поступки Чкалова это лихачество или каждодневный подвиг?

Формируемые *регулятивные УУД*: составление плана и последовательности действий; *познавательные*: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; выбор наиболее эффективных способов решения проблемы; поиск и выделение необходимой инфор-

мации; *коммуникативные*: инициативное сотрудничество учащихся друг с другом; участие в коллективном обсуждении.

Работа с использованием на уроках групповой работы убеждает нас в том, что возрастает глубина понимания учебного материала, познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся, меняется характер взаимоотношений между детьми (исчезает безразличие, приобретает теплота, человечность), сплоченность класса резко возрастает, дети начинают лучше понимать друг друга и самих себя, растет самокритичность, дети более точно оценивают свои возможности, лучше себя контролируют, учащиеся приобретают навыки, необходимые для жизни в обществе (откровенность, такт, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей).

Список использованных источников

1. Бычкова, Н. В. Использование коллективной деятельности учащихся на уроках для развития у них коммуникативных умений [Электронный ресурс] / Н. В. Бычкова. – URL : old.kuzspa.ru/conffeb-2009/files/3/bichkova.doc.
2. Винокурова, Н. В. Инновационная модель практической подготовки будущего педагога / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – № 2 (10). – 2012. – С. 35–41.
3. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. Т. 1. – М. : Педагогика, 1956. – 479 с.
4. Дубова, М. В. Как рождается проект / М. В. Дубова, Н. В. Кузнецова // Начальная школа. – 2012. – № 11. – С. 63–68.
5. Замкин, П. В. Технологии тьютерского сопровождения формирования ценностно-смысловых компетенций у младших школьников / П. В. Замкин, Ж. А. Мовсесян // Гуманитарные науки и образование. – № 3 (19). – 2014. – С. 23–27.
6. Кузнецова, Н. В. Технология модерации в формировании универсального умения на уроках литературного чтения в начальной школе / Н. В. Кузнецова // Гуманитарные науки и образование. – № 2 (26). – 2016. – С. 46–51.
7. Лийметс, Х. И. Групповая работа на уроке / Х. И. Лийметс. – М. : Наука, 1975. – 62 с.
8. Люгзаева, С. И. Развитие критического мыш-

ления младших школьников / С. И. Люгзаева, О. И. Чиранова // Гуманитарные науки и образование. – № 4 (20). – 2014. – С. 76–81.

9. Петров, А. В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации / А. В. Петров. – СПб. : Речь, 2005. – 80 с.
10. Цукерман, Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с.
11. Шукшина, Т. И. Модерация как гуманитарная технология повышения квалификации педагогических кадров вуза / Т. И. Шукшина, Н. И. Еналеева // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 8. – С. 71–82.

References

1. Bychkova N.V. Using collective activity of students in the classroom to develop their communicative skills [Electronic resource]. URL: old.kuzspa.ru/conffeb-2009/files/3/bichkova.doc. (in Russian)
2. Vinokourova N.V. Innovative model of practical training of future teachers, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 35–41. (in Russian)
3. Vygotsky L.S. Selected psychological studies. Moscow, Pedagogy, 1956, 479 p. (in Russian)
4. Dubova M.V., Kuznetsova N.V. How the project is born, *Elementary School*, 2012, No. 11, pp. 63–68. (in Russian)
5. Zamkin P.V., Movsesian J.A. Tutors technology support in the formation of values and meanings competence at younger schoolboys, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3 (19), pp. 23–27. (in Russian)
6. Kuznetsova N.V. Technology of moderation in formation of universal skills on literary reading lessons at elementary school, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2 (26), pp. 46–51. (in Russian)
7. Liymets H.I. Group work in class. Moscow, Nauka, 1975, 62 p. (in Russian)
8. Lyugzaeva S.I., Chiranova O.I. Development of critical thinking of younger schoolboys, *The Humanities and Education*, 2014, No. 4 (20), pp. 76–81. (in Russian)
9. Petrov A.V. Debate and decision-making in the group: technology moderation. St.-Peterburg, Rech, 2005, 80 p. (in Russian)
10. Zuckerman G.A. Types of communication in teaching. Tomsk, Peleng, 1993, 268 p. (in Russian)
11. Shukshina T.I., Enaleeva N.I. Technology Moderation as humanitarian technology for teacher training college, *Siberian Pedagogical Journal*, 2014, No. 8, pp. 71–82. (in Russian)

Поступила 07.11.2016 г.

УДК 37.016: 811.161.1 (045)
ББК 81.411.2р

Люгзаева Светлана Ильинична

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
Lugsaeva@mail.ru

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ
УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ
РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА**

Аннотация: В статье рассматриваются особенности проектирования современного урока русского языка в рамках системно-деятельностного подхода. Теоретические выкладки проиллюстрированы конкретными примерами. Предлагаемые варианты методических приемов могут быть использованы на уроках русского языка в начальной школе.

Ключевые слова: Федеральный образовательный стандарт начального общего образования, русский язык, системно-деятельностный подход, урок, этапы урока, структура урока, методические приемы, технологическая карта.

Lyugzaeva Svetlana Ilyinichna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
Department of methods of preschool and primary education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**METHODOLOGICAL APPROACHES TO DESIGNING
RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AT ELEMENTARY SCHOOL
IN THE CONDITIONS OF SYSTEM AND ACTIVITY APPROACH IMPLEMENTATION**

Abstract: The article discusses the features of designing a modern lesson of Russian language in the framework of systemic- activity approach. Theoretical issues are illustrated by specific examples. Proposed options of instructional techniques can be used on Russian language lessons at primary school.

Key words: Federal educational standard of primary education, the Russian language, systemic-activity approach, lesson, stages of the lesson, lesson structure, instructional techniques, routing.

Реализация Федерального образовательного стандарта начального общего образования в области обучения русскому языку характеризуется повышением требований как к результатам образования школьников, так и к содержанию деятельности учителя, «в результате чего возникает необходимость формировать потребность в освоении русского ... языка как средства общения и познания ...» [1, с. 16]. В связи с этим учитель сталкивается с необходимостью внедрения инноваций, направленных на достижения качества обучения русскому языку.

Целью автора данной статьи является выявление значимости системно-деятельностного подхода к обучению русскому языку в начальной школе, определение конкретных методических приемов для его реализации. В связи с этим рассмотрим, какие изменения должны быть внесены в процесс проектирования урока.

На сегодняшний день системно-деятельностный подход наиболее полно описывает ос-

новные психологические условия и механизмы процесса учения, структуру учебной деятельности учащихся, адекватную современным приоритетам модернизации российского образования. Следование этой теории при формировании содержания общего образования предполагает, в частности, анализ видов ведущей деятельности (игровая, учебная, общение), выделение универсальных учебных действий, порождающих компетенции, знания, умения и навыки. При этом такие популярные в последние годы подходы, как компетентностный, личностно-ориентированный, не только не противоречат, а сочетаются с системно-деятельностным подходом в плане проектирования, организации современного урока, оценки результатов образования [5].

Как показывает практика, последовательная реализация системно-деятельностного подхода способствует прочному усвоению знаний учащимися, повышению мотивации и интереса к учению, обеспечению условий для общекуль-

турного и личностного развития на основе формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих не только успешное усвоение знаний, умений и навыков, но и формирование компетенций в предметной области «Филология»; дает возможность самостоятельного движения учащихся в области изучения русского языка.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что теоретические аспекты системно-деятельностного подхода описаны педагогической наукой в полной мере (А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, В. С. Сухов, Л. Г. Петерсон и др.), однако вопросы практической составляющей реализации вышеназванного подхода в рамках урока русского языка в начальной школе не нашли достаточного отражения в работах исследователей. Исходя из этого, нами проанализированы различные типологии и этапы уроков русского языка, разработаны методические приемы, которые соотнесены с типами, этапами уроков, с формами организации деятельности учащихся (индивидуальной, фронтальной, групповой), видами метапредметных учебных действий.

Реализация технологии деятельностного метода в практическом преподавании русского языка обеспечивается системой дидактических принципов: принцип деятельности, принцип непрерывности, принцип целостности, принцип минимакса, принцип психологической комфортности, принцип вариативности, принцип творчества [4]. Чтобы понять, какой прием или технологию использовать на уроке, необходимо представить каждый этап урока в виде законченного модуля с четко определенными целями и задачами, а также планируемыми результатами. Такой подход дает возможность отслеживать результаты деятельности каждого ученика в течение всего урока на каждом этапе, а также позволяет соблюдать принцип непрерывности обучения в рамках одного занятия.

Известно, что в методической литературе нет единой классификации уроков, в то же время в рамках деятельностного подхода ряд ученых предлагают следующие типы уроков русского языка: урок постановки учебной задачи; урок решения учебной задачи; урок моделирования и преобразования модели; урок решения частных задач с применением открытого способа; урок контроля и оценки; урок «открытия» нового знания; урок рефлексии; урок общеметодологической направленности; уроки развивающего контроля и т. д. [2; 4; 7]. На основе анализа существующих классификаций, современных учебно-методических комплектов рассмотрим типы уроков и их структурные компоненты, которые признаются большинством авто-

ров школьных программ для начальной школы и которые не противоречат идеям ФГОС НОО:

1. Урок изучения нового материала

Структура урока:

- Организационный момент
- Актуализация знаний. Целеполагание
- Изучение нового материала
- Первичное закрепление нового
- Домашнее задание
- Рефлексия

2. Урок совершенствования знаний, умений и навыков

Структура урока:

- Организационный момент
- Воспроизведение и коррекция опорных знаний учащихся
- Применение полученных знаний в практической деятельности
- Домашнее задание
- Рефлексия

3. Урок обобщения и систематизации

Структура урока:

- Организационный момент
- Мотивация учебной деятельности учащихся
- Обобщение и систематизация знаний
- Применение знаний и умений в новой ситуации
- Контроль усвоения знаний
- Домашнее задание
- Рефлексия

При проектировании уроков разных типов необходимо иметь в виду деятельностный метод обучения, который обеспечивается соответствующей ему системой дидактических принципов, методов и приемов обучения.

Для того чтобы определить успешность и грамотность сконструированного урока, необходимо владеть следующими критериями результативности урока: обучение через открытие, самоопределение обучаемого к выполнению той или иной образовательной деятельности, наличие дискуссий, развитие личности, способность ученика проектировать предстоящую деятельность, демократичность, открытость, осознание учеником деятельности и т. д.

Все эти направления должны быть отражены в содержании технологической карты (одна из особенностей современного урока), включающей тип урока, формы организации деятельности педагога и учеников, методические приемы, формируемые универсальные учебные действия. В свою очередь, вышесказанное важно при последующей рефлексии и организации корректирующих действий.

В качестве примера предлагаем варианты методических приемов, которые можно вклю-

чить в технологические карты уроков русского языка на разных этапах обучения.

Алгоритмизация

Описание: алгоритмом обучения называют такое логическое построение, которое вскрывает содержание и структуру мыслительной деятельности ученика при решении задач данного типа и служит практическим руководством для выработки навыков или формирования понятий. Составление алгоритмов и последующая работа на основе этого алгоритма на уроке русского является одним из эффективнейших приемов работы над повышением грамотности учащихся, развития «орфографической зоркости».

Обучение алгоритмам можно производить двумя путями. Например, давать учащимся алгоритмы в готовом виде, чтобы они могли их просто заучивать, а затем закреплять во время упражнений. Даже такая работа способствует формированию таких универсальных действий, как умение работать по плану, сверяясь с целью, способность оценивать правильность выполнения учебной задачи. Другой путь – чтобы алгоритмы «открывались» самими учащимися. Этот способ, наиболее ценный в дидактическом отношении, требует больших затрат времени. Но зато он «работает» на достижение целого комплекса метапредметных результатов.

Формируемые УУД:

регулятивные:

– умение самостоятельно планировать пути достижения целей;

познавательные:

– умение ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности;

– умение устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение и делать выводы;

коммуникативные:

– развитие умения слушать и понимать других;

– развитие умения оформлять свои мысли в устной форме.

Пример использования.

Например: на уроке *изучения новой темы*, «познакомившись» с орфографическим правилом, следует вместе с учениками порассуждать, с чего начинать его применение, что делать в дальнейшем, чего должны добиться в результате.

Мозговой штурм

Описание: суть мозгового штурма – совместный поиск вариантов решения проблем преимущественно на основе интуиции с последующей экспертизой идей, при этом поощряются неожиданные и фантастические предложения.

Для систематизации перебора возможных вариантов используется метод морфологического анализа. Применение морфологического анализа позволяет развивать комбинаторные умения, дает возможность получать большое количество вариантов ответа в рамках заданной темы, создает условия для оценки полученных идей. Обучение младших школьников при помощи данного приема предполагает в основном использование личной аналогии, что развивает умение рассматривать объекты и ситуации с различных точек зрения, менять точку зрения на обычные объекты с помощью заданных педагогом условий, воспитывает чувство сопереживания, взаимопонимания, толерантности.

Формируемые УУД:

регулятивные:

– умение высказывать предположение, идею, гипотезу при решении учебной задачи при помощи педагога;

– умение предлагать проверку способов решения учебной задачи;

познавательные:

– самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;

– умение строить устные и письменные высказывания-сообщения, участвовать в дискуссиях;

– умение находить самостоятельно или с одноклассниками вместе решение учебной задачи или ее возможные способы решения;

коммуникативные:

– умение высказывать и аргументировать свою точку зрения, строить понятные для партнеров высказывания, учитывать позицию других;

– адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач;

– умение осуществлять взаимопроверку, обсуждать и оценивать результаты совместной деятельности, принимать совместно общее решение, представлять это решение классу.

Пример использования.

Урок повторения «Части речи» (4 класс).

– Вы уже многое знаете о частях речи. Давайте вспомним, в каком разделе языка они изучаются. В центре листа напишите слово морфология. А теперь запишите, что вы знаете о том, какие части речи входят в данный раздел (каждый учащийся записывает в своей тетради все, что он помнит из предыдущих классов).

Все версии, как правильные, так и неправильные, учитель записывает на доске, задавая вопрос: *все ли согласны с этими версиями?*

– Объединитесь в группы и обсудите следующие вопросы: Чем отличаются части речи? По

каким признакам отличаются знаменательные и служебные части речи? Почему изучение частей речи начинается с имени существительного?

(Вопросы либо записываются на доске, либо демонстрируются с помощью любого проекционного оборудования).

Правила обсуждения в группе: не отмечайте ничье мнение, если есть разные мнения, записывайте все, сомнительные помечайте знаком вопроса.

Какография

Описание: какография (от греч. *kakos* – плохой + *grapho* – пишу). Педагогически обоснованный прием обучения орфографии, заключающийся в том, что ученику предлагается для исправления текст с умышленно сделанными в нем ошибками. Данный прием позволяет в определенной степени изменить манеру общения учителя и детей – общение становится более живым. Использование какографии создает условия для контроля учителя со стороны ученика: ученик находит и исправляет «ошибки учителя». Какография учит более внимательно прочитывать написанное, проверять. Какографию можно употреблять только как проверку и закрепление орфографических знаний, уже приобретенных учеников.

Целями использования данного приема является:

- проверка орфографических знаний, умений и навыков школьников;
- формирование орфографической зоркости учащихся;
- развитие произвольного внимания и зрительной памяти младших школьников;
- повышение активности и интереса учащихся к занятиям по орфографии;
- формирование у учащихся самоконтроля.

Формируемые УУД:

регулятивные:

- умение планировать свою деятельность, ставить перед собой задачи, делать выводы, контролировать свои действия, быть внимательным;
- пошаговый и итоговый контроль собственных действий;

познавательные:

- построение логической цепи рассуждений;
- установление причинно-следственных связей.

коммуникативные:

- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

ческими и синтаксическими нормами родного языка.

Пример использования.

Детям предлагается неправильно решенная проблема: текст с ошибками, неверно записанная информация, задача, перепутана последовательность действий и т. д.

* Условие: найди все ошибки. Мотивируй свой ответ.

* Например, на уроке русского языка во 2 классе (этап повторения ранее изученного) можно предложить такое задание: списать с доски предложение.

У гришсы жыл Кот рыжык.

В процессе обсуждения учащиеся приходят к выводу, что:

- в конце предложения ставится точка;
- сочетания **ЖИ** и **ШИ** пишутся с буквой **И**;
- имена людей и клички животных пишутся с большой буквы;
- названия животных пишутся с маленькой буквы, так как это не имена собственные.

Подобные задания позволяют создать атмосферу сотрудничества на уроке, когда дети могут поспорить, порассуждать, сформулировать вывод.

* Найди и исправь ошибки.

Платок, серень, кравать, овощи, молоко, асина, ягода, Масква, орех, молоток, ресунок, одежда, помедор, рокета, учитиль, пальто.

* Исправь ошибки, мотивируй свой ответ.

на дваре осинь. Уже убрали с палей картофель. На агародах срязают копусту.тижолые кочяны лижат вкарзинках.слаткая ребка и красная марковка на сыпаны между грядками.

Разброс мнений

Описание: разброс мнений – это организованное поочередное высказывание участниками групповой деятельности суждений по какой-либо проблеме или теме. Предполагается, что суждения могут быть самыми разными, неожиданными как по форме, так и по содержанию. Никаких границ для выражения мнений не существует, каждый имеет право сказать то, что хочется, что «приходит в голову».

Методическим ключом такого дела служит многочисленный набор карточек с недописанными фразами самого общего характера. Число карточек должно равняться числу участников дискуссии. Их прочтение и произнесение вслух инициирует мышление, как бы провоцируя на нечаянное высказывание, которое рождается тут же, в момент чтения и произнесения. Начатое должно быть закончено, поэтому тот, кто получил карточку, имеет уже готовое начало короткого выступления по предложенной теме. На-

чальная фраза дает направление мысли, помогает взрослому в первый момент беседы иметь что сказать, потому определяет подход к теме и ракурс взгляда на поставленный вопрос. Если участнику дискуссии не нравится доставшаяся фраза, он может выбрать другую карточку.

Формируемые УУД:

регулятивные:

– оценка совместно с учителем одноклассниками успешности результата своих действий, внесение коррективов;

познавательные:

– построение логической цепи рассуждений;

– развитие умения на основе анализа объектов делать выводы;

коммуникативные:

– развитие умения слушать и понимать других;

– развитие умения оформлять свои мысли в устной форме.

Пример использования.

Например, предлагается высказать свое мнение по определенной теме «Что Вы думаете о роли имен прилагательных в речи?», либо ставится вполне конкретный вопрос «Считаете ли Вы, что глагол – знаменательная часть речи».

Проблемная ситуация

Описание: проблемная ситуация – это осознание, возникающее при выполнении практического или теоретического задания, того, что ранее усвоенных знаний оказывается недостаточно, и возникновение субъективной потребности в новых знаниях, реализующейся в целенаправленной познавательной активности.

Способы создания проблемных ситуаций: подведение детей к противоречию и предложение им самим найти решение; столкновение противоречия практической деятельности; изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос; предложение рассмотреть явление с различных позиций; побуждение делать сравнения, обобщения, выводы.

Формируемые УУД:

регулятивные:

– пошаговый и итоговый контроль собственных действий;

познавательные:

– извлечение необходимой информации из выступлений;

– выбор наиболее эффективных способов решения проблемы;

– сопоставление информации;

– использование извлеченной информации;

– разграничение основной и второстепенной информации;

коммуникативные:

– участие в диалоге, слушание и понимание других, участие в работе группы;

– участие в коллективном обсуждении;

– высказывать мотивированное, аргументированное суждение.

Пример использования.

Тема «Склонение имен существительных».

Задание: прочитайте предложение и найдите однородные члены. Определите их падеж и род.

Старая женщина волновалась о подруг... и дочер...

– Что можем сказать об окончаниях? (возможно одинаковые)

– Какие? (несколько вариантов дают дети).

– Что заметили? (окончания разные)

– Какой вопрос возникает? (Почему у сущ. одного рода в одном падеже разные окончания?)

– Сформулируйте проблему. (От чего зависит правописание безударных окончаний имен существительных).

Дерево предсказаний

Описание: На доске рисуется силуэт дерева. Ствол дерева – это выбранная тема, ключевой вопрос темы, смоделированная или реальная ситуация, которые предполагают множественность решений. Листья дерева – «предположения», «ожидания».

Формируемые УУД:

регулятивные:

– определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата;

познавательные:

– сопоставление представленной и полученной информации;

коммуникативные:

– участие в коллективном обсуждении.

Пример использования

В начале урока на стволе дерева записывается тема. На листьях – то, чем, по мнению учащихся, они будут заниматься на уроке (возможно отразить и эмоциональные ожидания учащихся). На этапе рефлексии на дереве остаются только те листочки, ожидания по которым оправдались.

Интервью

Описание: интервью – это разновидность беседы между двумя и более людьми, при которой интервьюер задает вопросы своим собеседникам и получает от них ответы.

Формируемые УУД:

регулятивные:

– последовательная реализация поставленной задачи;

– определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата;

познавательные:

– извлечение необходимой информации;

коммуникативные:

– инициативное сотрудничество учащихся друг с другом.

Пример использования

Тема урока «Наша речь и наш язык».

Ученик-интервьюер:

– Задумывался ли ты над тем, какое значение имеет русский язык в жизни народов России?

– Можно ли в обходиться без русского языка?

– Можешь ли ты привести примеры, когда человеку необходимо знание русского языка? Или примеры, подтверждающие обратную точку зрения?

– Приходилось ли тебе самому или твоим близким попадать в ситуацию, в которой бы тебе помогло знание русского языка?

Описанные методические приемы учитывают возрастные, психологические особенности учащихся, способствуют формированию предметных и метапредметных учебных действий, обеспечивают интерес к предмету, что является важным в реализации системно-деятельностного подхода на уроках русского языка. В рамках нашего исследования нами разработана электронная база методических приемов по предмету «Русский язык», которая окажет помощь учителю в разработке технологической карты, тем самым повысит эффективность образовательного процесса за счет систематизации его методического сопровождения. Безусловно, использование предложенных методических приемов при проектировании урока русского языка в рамках реализации системно-деятельностного подхода в обучении не решит всех проблем и не должно стать самоцелью. Необходимо учитывать цели и задачи каждого занятия, характер материала, возможности учащихся. Наибольшего эффекта можно достичь «при разумном сочетании традиционных и интерактивных технологий обучения, когда они взаимосвязаны и дополняют друг друга» [3, с. 57].

Список использованных источников

1. Белова, Н. А. Активные методические приемы интегративного обучения русскому и английско-

му языкам в школе / Н. А. Белова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). – С. 16–19.

2. Дусавицкий, А. К. Урок в развивающем обучении / А. К. Дусавицкий, Е. М. Кондратюк, И. Н. Томачева, З. И. Шилкунова. – М. : ВИТА-ПРЕСС, 2008. – 288 с.

3. Люгзаева, С. И. Использование кейс-технологий на уроках русского языка в начальной школе / С. И. Люгзаева // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 2 (26). – С. 53–57.

4. Петерсон, Л. Г. Интегративная технология развивающего обучения / Л. Г. Петерсон. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 34 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.

6. Vinokurova, N. V. Selection difficulties of language material for orthographic exercises at a primary school and ways of their overcoming / N. V. Vinokurova // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 101–105.

References

1. Belova N.A. Active methodological procedures of integrative training of Russian and English languages at school, *The Humanities and Education*, 2016, No. 3 (27), pp. 16–18. (in Russian)

2. Dusavitsky A.K. Lesson in developing training. Moscow, Vita-Press, 2008, 288 p. (in Russian)

3. Lyugzaeva S.I. Using case-technologies on Russian language lessons at elementary school, *The Humanities and Education*, 2016, No. 2 (26), pp. 53–57 (in Russian)

4. Peterson L.G. Integrative technology of developing training. Moscow, SRI of school technologies, 2006, 34 p. (in Russian)

5. The federal state educational standard of primary education. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Moscow, Education, 2010, 31 p. (in Russian)

6. Vinokurova N.V. Selection difficulties of language material for orthographic exercises at primary school and ways of their overcoming, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3 (19), pp. 105–108.

Поступила 03.11.2016 г.

УДК 37.016: 811.161.1(045)
ББК 81.411.2р

Уланова Светлана Александровна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
s.ulanova77@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЛИТЕРАТУРНОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ КЛАССЕ

Аннотация: В статье описываются трудности обучения детей-мигрантов орфоэпическим нормам русского литературного языка в средних школах Республики Мордовия. Большое внимание уделяется приемам работы над формированием русского литературного произношения у учащихся-инофонов.

Ключевые слова: дети-билингвы, дети-инофоны, интерференция, полиэтничный.

Ulanova Svetlana Aleksandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences
Department of the Mordovian Languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

METHODS OF TEACHING RUSSIAN LITERARY PRONUNCIATION IN A MULTICULTURAL CLASS

Abstract: The article describes some problems of teaching migrant children to Russian literary pronunciation in secondary schools in the Republic of Mordovia. Much attention is paid to methods of work on the formation of Russian literary pronunciation in multicultural classes.

Key words: children- bilingual, polyculture children, interference, multi-ethnic.

Проблема преподавания русского языка в многонациональной школе является сегодня одной из наиболее актуальных педагогических проблем современности. Последние десятилетия характеризуются активизацией процессов миграции в Россию из стран Ближнего Зарубежья. Подобная ситуация складывается и в Республике Мордовия. Это способствует стихийному возникновению школы нового типа, условно называемой полиэтнической (поликультурной) школой [3].

Мордовия – республика многонациональная. Исторически сложилось так, что в школах республики обучаются дети разных национальностей: русские, мордва, татары, то есть поликультурные классы для Мордовии – норма. В настоящее время ситуация складывается таким образом, что кроме наций, исторически проживающих в Мордовии, в республику прибывают азербайджане, армяне, узбеки, туркмены.

Представителей татарской и мордовской национальностей мы относим к группе учащихся-билингвов. Учащиеся-билингвы – это учащиеся, в семьях которых говорят как на своем родном языке, так и на русском. Они постоянно проживают в республике, и для них русский язык является почти родным. Как правило, такие уча-

щиеся коммуникабельны, они свободно говорят по-русски, пишут грамотно, не испытывают затруднений в использовании официально-делового, публицистического, научного стилей речи.

К другой группе детей, обучающейся в школах республики, относятся учащиеся-инофоны – это учащиеся, чьи семьи недавно мигрировали. Учащиеся-инофоны владеют иными фоновыми знаниями чем дети-билингвы, русским же языком они владеют лишь на пороговом уровне, на так называемом бытовом. При этом такие ученики часто не понимают значения многих употребляемых ими слов, так как дома родители в основном общаются со своими детьми на родном языке. В школе же дети-инофоны вынуждены общаться с учителями, с одноклассниками только на русском языке. Преодоление языкового барьера создает для таких учащихся определенные трудности.

Таким образом, в одном классе обучаются и русскоязычные дети, и дети-билингвы, и дети-инофоны. Следовательно, полиэтничный (поликультурный) класс в условиях Мордовии – это класс, в котором обучаются дети – носители русского языка и русской культуры, дети-билингвы и дети-инофоны.

Основная проблема, которая встает перед учителями полиэтнических школ республики, – это проблема интеграции детей-инофонов в общешкольное пространство. Одним из главных препятствий на этом пути становится слабое владение мигрантами русским языком.

В данной статье мы опишем основные приемы обучения русскому литературному произношению детей-инофонов в полиэтническом классе, так как фонетическая интерференция, проявляющаяся в своеобразном акценте, является наиболее заметной и нарушает произносительные нормы русского языка.

Основными приемами работы над русским литературным произношением в поликультурном классе являются слушание правильной русской речи, усвоение и заучивание правил, практические упражнения в правильном произношении и систематическое исправление орфоэпических ошибок. Остановимся подробнее на содержании каждого из этих приемов.

Слушание правильной русской речи. В работе над русским литературным произношением в поликультурном классе важное место занимает выработка правильных слуховых образов, так как дети-инофоны обычно воспринимают русскую речь через звучание своего родного языка. Выработка правильных слуховых образов достигается длительной тренировкой речевого слуха. Учащиеся всегда должны слышать образцовую русскую речь, поэтому учитель русского языка должен безукоризненно владеть литературным произношением и ни при каких обстоятельствах не допускать в своей речи отступлений от нормы.

Для выработки у учащихся правильных слуховых образов полезно также организовывать коллективное слушание аудиозаписей театральных постановок, литературных концертов мастеров художественного слова и т. п., во время которых учителю необходимо нацеливать внимание учащихся на произношение тех звуков и звукосочетаний, которые усваиваются ими с трудом.

Усвоение правил русского литературного произношения. Если в начальной школе формирование фонетической культуры происходит в основном практическим путем, то в V–IX классах немаловажное значение приобретает изучение правил, норм русской орфоэпии. Знание правил поможет учащимся сознательно овладеть литературным произношением, даст им возможность контролировать его. Поэтому по мере изучения фонетики и грамматики в связи с подходящим материалом надо постепенно знакомить учащихся с важнейшими правилами русской орфоэпии.

Орфоэпические правила школьники должны усваивать осознанно, путем наблюдения над практическим проговариванием изучаемых звуков и звукосочетаний. Образец произношения им вначале дает учитель, учащиеся наблюдают за его артикуляцией, затем по заданию преподавателя этот же звук или звукосочетание произносят сами. Только после этого учитель формулирует правило произношения изучаемого звука или звукосочетания, например: «Сочетания *бе, бя, ве, вя* и т. д. произноси слитно, не отделяя согласные от гласных».

В отдельных случаях необходимо показывать учащимся схему положения органов речи в момент произнесения изучаемого звука. Показ артикуляции поможет, например, при обучении произношению слов со звуками, отсутствующими в родном языке учащихся.

Практические упражнения в правильном произношении. Для выработки у учащихся орфоэпических навыков необходимо систематически выполнять с ними разнообразные упражнения на произношение [2; 4], которые должны проводиться главным образом в классе под руководством учителя. Такими упражнениями могут быть, в частности, чтение учащимися специально подобранных или составленных на определенное правило или группу правил таблиц или текстов, придумывание или подбор слов с труднопроизносимыми звуками и звукосочетаниями с последующей тренировкой в правильном их произношении, составление предложений с трудными для артикуляции словами и чтение их вслух.

Специально подобранные или составленные тексты для тренировки учащихся в правильном произношении могут состоять как из отдельных слов, так и из отдельных предложений. Они должны быть насыщены теми звуками и звукосочетаниями, произношение которых учащиеся-инофоны усваивают с трудом вследствие расхождений между звуковым составом русского и родного языков.

На проговаривание некоторых звуков и звукосочетаний следует проводить и сопоставительные упражнения. В частности, полезно будет потренировать учащихся, с одной стороны, в произношении слов со звуками *х, ф, ц*, с другой – со звуками *к, п, ш*, в произношении слов со звуками *д – д', т – т'* (*хороший – короткий, Федор – Петр, щука – шуба, дом – дело, торт – тема*). Также можно рекомендовать такое упражнение, как заучивание детьми наизусть небольших стихотворений и отрывков из прозаических произведений с предварительной отработкой артикуляции всех трудных для учащихся слов заучиваемого текста.

Проводя орфоэпические упражнения, учитель не должен забывать и о словарной работе, ибо только при правильном понимании значения слова возможно осознанное правильное произношение каждого слова, например: *рад – ряд, ров – рева, воз – вез* и т. д. Работая над выяснением значения этих слов, он еще раз подчеркивает важность правильного проговаривания каждого звука, так как от этого зависит смысл слова.

Закреплению произносительных навыков будет способствовать и фонетический разбор. Как известно, фонетический разбор может быть полным и частичным. При полном разборе указываются в слове гласные и согласные, определяется слоговой состав слова и выделяется ударный слог. Следовательно, проводя с учащимися фонетический разбор, учитель прививает им навыки определения звукового состава слова и ударения, что очень важно для усвоения орфоэпических норм.

При проведении фонетического разбора, как частичного, так и полного, учителю необходимо обращать внимание на моменты расхождения между произношением и написанием русских слов. Учащиеся должны определять не только гласные и согласные, звонкие и глухие, твердые и мягкие согласные в слове, но и указывать на различие в произношении и написании анализируемого слова.

Исправление орфоэпических ошибок. В работе над выработкой прочных орфоэпических навыков большое значение имеет и систематическое исправление учителем произносительных ошибок учащихся. Орфоэпические ошибки должны исправляться учителем немедленно, как только они обнаружены. Самый простой способ исправления ошибки в произнесенном слове – это показ, пример, т. е. правильное произношение учителя. Как только ученик произнес слово неправильно, учитель сразу же произносит это слово правильно; ученик повторяет за учителем слово уже в правильном произношении и продолжает говорить дальше. Поправлять произношение учащихся учитель должен не только на уроках в процессе беседы или чтения, но и во внеурочное время: на дополнительных занятиях, консультациях, кружках, в обычном разговоре и т. п.

К исправлению ошибок полезно привлекать и самих учащихся, особенно при проведении специальных упражнений на произношение и во время чтения. Например, один из учащихся читает какой-нибудь текст, все внимательно слушают. Как только читающий допускает ошибку, заметившие ее поднимают руки, один из них по выбору учителя исправляет неправильно произнесенное слово и, если эта ошибка типична для всего класса, объясняет, как нужно правильно

произнести звук или звукосочетание. Затем первый ученик повторяет слово и продолжает чтение. Привлечение учащихся к исправлению орфоэпических ошибок своих товарищей повысит их внимательность и будет способствовать воспитанию у них умения вслушиваться в чужую и свою речь, замечать ее недочеты. Вместе с тем это поможет учителю создать из учащихся класса активную орфоэпическую среду, способную быстро реагировать на неправильности. Активная орфоэпическая среда является необходимым подспорьем в работе над русским литературным произношением.

Таким образом, систематическая работа над формированием фонетических навыков учащихся с помощью описанных приемов позволяет значительно улучшить русскую речь детей-инофонов.

Список использованных источников

1. Корчагина, Е. Л. Русский язык: успешные старты – удачный финиш. Тестовый практикум по русскому языку как иностранному для школьников. Элементарный и базовый уровни / Е. Л. Корчагина. – 2-е изд. – М. : Русский язык. Курсы, 2010. – 256 с.
2. Кузнецова, Н. В. Особенности организации работы по изучению системных лексических отношений в начальных классах / Н. В. Кузнецова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 3 (15). – С. 23–28.
3. Орлова, Г. А. К вопросу о поликультурном образовании в Великом Новгороде / Г. А. Орлова, И. М. Комисарова // Вестник Новгородского государственного университета. – 2010. – № 58. – С. 35–38.
4. Романенкова, О. А. Обучение студентов-филологов продуцированию профессиональной речи: проблемы и опыт их преодоления / О. А. Романенкова, О. В. Терешкина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3 (11). – С. 41–46.

References

1. Korchagina E.L. Russian language: successful start – successful finish. Test workshop on Russian as a foreign language for students. Elementary and basic levels. 2nd ed. Moscow, 2010, 256 p.
2. Kuznetsova N.V. Features of work organization on the study of system lexical relations at primary school level, *The Humanities and Education*, 2013, No. 3 (15), pp. 23–28. (in Russian)
3. Orlova G.A. To the question about multicultural education in Veliky Novgorod, *Bulletin of Novgorod state University*, 2010, No. 58, pp. 35–38.
4. Romanenkova O.A., Tereshkina O. V. Training students philologists to professional production of speech: problems and experience of their overcoming, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 41–46.

Поступила 10.12.2016 г.

УДК 37.016: 51: 373.3(045)

ББК 22.1р

Янкина Лариса Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

кафедра методики дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
jankina@mail.ru**ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ**

Аннотация: В статье рассматривается возможность формирования логических универсальных учебных действий младших школьников при обучении математике, приемы формирования умения строить определения понятий (наводящие вопросы, заполнение пропусков в определении, аналогия). Приведены примеры использования данных приемов при изучении геометрического материала.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, логическое мышление, логические операции, определение понятия.

Yankina Larisa Aleksandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Department of methods of preschool and primary education
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia**LOGICAL UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS FORMATION
OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS WHEN STUDYING GEOMETRICAL CONCEPTS**

Abstract: The article reveals the possibility of young schoolchildren's logical universal educational actions formation at training mathematics, methods of formation the ability to construct the definition (leading questions, filling gaps in definitions, analogy). Examples of using such methods in the study of geometrical material are given.

Key words: universal training activities, logical thinking, logical operations, the definition.

В связи с тем, что в настоящее время осуществлен переход на новый образовательный стандарт начального общего образования, обучение в школе подчинено единой цели – формированию универсальных учебных действий младших школьников. Сформированность универсальных учебных действий обеспечивает «умение учиться», способствует саморазвитию и самосовершенствованию личности обучающегося. Все это достигается путем как освоения обучающимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, так и сознательного, активного присвоения ими нового социального опыта. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, то есть они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов универсальных действий [5]. Все это влияет на организацию процесса обучения, обуславливает выбор содержания, а также методов,

приемов и средств, используемых в учебно-воспитательном процессе.

Выделяют четыре группы универсальных учебных действий (УУД): личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные [7]. Важное место в их системе принадлежит логическим действиям, входящим в состав познавательных действий.

Универсальные логические действия:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепи рассуждений;
- доказательство;

– выдвижение гипотез и их обоснование [5].

Формирование универсальных учебных действий реализуется в рамках целостного образовательного процесса в ходе изучения системы учебных предметов и дисциплин, в метапредметной деятельности, организации форм учебного сотрудничества и решения важных задач жизнедеятельности учащихся. Требования к формированию универсальных учебных действий находят отражение в планируемых результатах освоения программ учебных предметов в отношении ценностно-смыслового, личностного, познавательного и коммуникативного развития учащихся. Каждый учебный предмет в зависимости от предметного содержания и способов организации учебной деятельности учащихся раскрывает определенные возможности для формирования УУД. Математика является основой развития у учащихся познавательных действий, в первую очередь логических [5].

В курсе математики начальной школы рассматривается множество различных арифметических, алгебраических, геометрических понятий. Методика их введения и изучения может отличаться в зависимости от того, в условиях какой образовательной системы происходит обучение математике. Однако в любом случае целесообразно учитывать логическую точку зрения на процесс изучения различных математических понятий в начальных классах.

Этапы формирования понятий выделены Г. И. Саранцевым [6]. Одним из этапов формирования математического понятия является формулировка его определения. Способ построения определений является одним из важнейших обобщенных способов познавательной деятельности. Овладению этим способом способствует не только изучение математики, но и других учебных дисциплин.

Остановимся подробнее на логической операции определения понятий.

Определение (дефиниция) (от лат. *definitio* – определение) понятия – логическая операция раскрытия содержания понятия или значения термина. Понятие, содержание которого надо раскрыть, называется *определяемым*, понятие, посредством которого оно определяется, называется *определяющим* [3].

Различают *явные* и *неявные* определения.

Явные определения имеют форму равенства, совпадения двух понятий – определяемого и определяющего, объемы которых равны. К их числу относится самый распространенный способ определения через *род* (родовое понятие по отношению к определяемому понятию) и *видовое отличие* (характеристическое свойство определяемого понятия).

Явные определения должны удовлетворять следующим требованиям:

– *определение должно быть соразмерным*, то есть объемы определяющего и определяемого понятий должны совпадать;

– *определение не должно содержать круга* (круг возникает тогда, когда определяемое понятие и определяющее понятие выражаются одно через другое);

– *определение должно быть четким, ясным*, то есть смысл и объем определяемых понятий должен быть ясным и определенным; определение не должно быть двусмысленным и т. д. [3].

В *неявных* определениях на место определяющего понятия подставляется контекст, или набор аксиом, или описание способа построения определяемого субъекта. Наибольшее распространение в курсе математики начальной школы получили контекстуальные и остенсивные определения. Это обусловлено тем, что сформированная понятийная база младшего школьника еще недостаточно велика, что затрудняет подбор понятий, включаемых в определение в качестве родового.

Контекстуальное определение позволяет выяснить содержание незнакомого слова, выражающего понятие, через контекст, не прибегая к словарю для перевода (если текст на иностранном языке) или к толковому словарю (если текст на родном языке). Посредством контекста устанавливается связь определяемого понятия с другими, известными, и тем самым косвенно раскрывается его содержание.

Остенсивные определения – это определения путем показа. Они используются для введения терминов путем демонстрации объектов, которые этими терминами обозначают [3].

Используемые в курсе математики начальной школы контекстуальные и остенсивные определения дают представление учащемуся о том или ином математическом объекте. Однако если не акцентировать внимание школьника на существенных свойствах изучаемого объекта, то неизбежно возникнут затруднения в обосновании действий при решении задач на распознавание объектов (подведение под понятие), а в основе решения подобных задач лежит определение соответствующего понятия. Но так как в возрасте 6–7 лет дети еще не обладают достаточным словарным запасом и абстрактным мышлением, то учителю необходимо организовать планомерную и целенаправленную работу по формулированию определения.

Применяя специальные приемы, не требующие больших временных затрат, учитель способствует тому, чтобы ученик самостоятельно сформулировал явное определение понятия, «от-

крывая» таким образом новые для себя знания. Суть этих приемов в том, чтобы, работая с материалом, предложенным в учебнике, акцентировать внимание ученика на тех существенных моментах, которые участвуют в формулировке явного определения изучаемого понятия – родовом понятии для определяемого понятия и видовом отличии, то есть свойстве, с помощью которого объем определяемого понятия выделяется из объема родового понятия.

В качестве примера рассмотрим приемы, которые учитель может применить в первом классе в условиях развивающей Образовательной системы «Школа 2100» при изучении геометрических понятий.

1. *Наводящие вопросы.* Наводящие вопросы предполагают, что ученик, которому задают вопрос, даст однозначный, фактически заранее запрограммированный, желательный ответ. Используя наводящие вопросы, учитель фактически подсказывает ребенку, какой ответ он предполагает от него услышать. Так, например, при изучении темы «Отрезок» для того, чтобы ученик дал определение «*Отрезок – это часть прямой, ограниченная двумя выбранными точками*», можно задать такие вопросы:

- Частью чего является отрезок?
- Чем ограничен отрезок?
- Сколько точек ограничивают отрезок?
- Как называются эти точки?
- Как можно обозначить отрезок?

2. *Заполнение пропусков в определении.* Заполнение пропусков предполагает предварительную работу с определяемым понятием, разбор его существенных свойств. Только после этого школьнику может быть предложена работа на заполнение. Например, по теме «Угол. Прямой угол» для того чтобы ученик дал определение «*Угол – это геометрическая фигура, образованная двумя лучами, исходящими из одной точки*», можно написать на доске (или показать на экране) такое определение:

«Угол – это _____, образованная _____, исходящими из _____».

Аналогично можно провести работу с терминами, обозначающими элементы угла:

«Лучи, образующие угол, – это _____ угла».

«Точка, из которой выходят стороны угла, – это _____ угла».

Для того чтобы нацелить ученика на выделение понятий и их существенных свойств, которые необходимо вставить вместо пропусков, можно также использовать прием наводящих вопросов.

3. *Аналогия.* В процессе обучения математике действия по аналогии осуществляются при закреплении нового материала, когда учащиеся выполняют действия в соответствии с данным

образцом. Кроме того, аналогия позволяет использовать усвоенные способы деятельности в измененных условиях, а также открывать новые знания, способы деятельности. Так, учащиеся могут составить определение по уже знакомому образцу. Например, при изучении темы «Ломаная. Замкнутая ломаная. Треугольник» дается определение треугольника: «*Треугольником называется геометрическая фигура, состоящая из трех точек, не лежащих на одной прямой и трех отрезков, соединяющих эти точки*». Используя данное определение как шаблон, ученики могут самостоятельно составить определение четырехугольника при изучении темы «Числовой отрезок» («*Четырехугольник – это геометрическая фигура, состоящая из четырех точек и четырех последовательно соединяющих их отрезков без самопересечений*»). Но перед этим обязательно нужно выделить и обсудить основные свойства данной геометрической фигуры. Та же работа может быть проделана и по теме «Числа 1–5» при изучении понятия «пятиугольник».

В заключение следует отметить, что формирование математических понятий тесно связано с формированием и развитием математической речи. Организация деятельности младшего школьника по составлению определения понятия представляет собой, по существу, учебно-речевую ситуацию, которая будет способствовать проявлению у него как внутренних, так и внешних речемышлительных процессов, так как «... без речевого оформления и выражения не может успешно развиваться и понятийное мышление» [1, с. 16]. Кроме того, формирование умений строить определения понятий будет способствовать, на наш взгляд, формированию системности математических знаний школьников, так как «систему знаний «Понятие» определяет следующая логико-теоретическая база: понятие и его функции; содержание и объем понятия; определение понятия; логическая структура определения; способы задания видовых отличий и логическая природа связи между ними; требования к определению; операции подведения под понятие и выведение следствий» [4, с. 12].

Таким образом, при изучении геометрического материала в начальных классах возможно и целесообразно организовать работу по построению определений понятий, используя такие приемы, как наводящие вопросы, заполнение пропусков в определении, аналогию. Формирование умений строить определение понятий имеет особое значение для решения ряда задач (подведение под понятие, классификация, обобщение и др.), а также для формирования логической грамотности учащихся. Способ построения определений понятий является одним из важнейших обобщенных способов познаватель-

ной деятельности, овладение которым может служить средством достижения «образовательных эффектов» [2, с. 19], одним из показателей сформированности логических УУД младших школьников, а также является одним из условий успешной адаптации школьника при переходе из начального звена в основную школу.

Список использованных источников

1. Вершинина, Н. В. Коммуникативно-речевая компетенция как основа развития математической речи младших школьников / Н. В. Вершинина, О. И. Чиранова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 14–19.

2. Дубова, М. В. Компетентностная задача как средство достижения образовательных эффектов в обучении младших школьников / М. В. Дубова, С. В. Маслова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 18–23.

3. Гетманова, А. Д. Логика : учебник / А. Д. Гетманова. – М. : КноРус, 2012. – 240 с.

4. Иванова, Т. А. Роль методологических знаний в формировании системности математических знаний школьников / Т. А. Иванова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 10–13.

5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 152 с.

6. Саранцев, Г. И. Методология методики обучения математике / Г. И. Саранцев. – Саранск : Крас. Окт., 2001. – 139 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2014. – 32 с.

References

1. Vershinina N.V., Chiranova O.I. Communication and speech competence as the basis for junior schoolchildren's mathematical speech development, *The Humanities and Education*, 2014, No. 1 (17), pp. 14–19. (in Russian)

2. Dubova M.V., Maslova S.V. Competency-based task as a means of achieving educational effects in training primary schoolchildren, *The Humanities and Education*, 2013, No. 1 (13), pp. 18–23. (in Russian)

3. Getmanova A.D. Logic. Moscow, KnoRus, 2012, 240 p. (in Russian)

4. Ivanova T.A. The role of methodological knowledge in formation of system of the schoolchildren's mathematical knowledge, *The Humanities and Education*, 2012, No. 1 (9), pp. 10–13. (in Russian)

5. How to design universal learning activities at elementary school. From thought to action : a handbook for teachers. Ed. by A.G. Asmolov. Moscow, Prosveshchenie, 2010, 152 p. (in Russian)

6. Sarantsev G.I. Methodology of a technique of training mathematics. Saransk, Krasny Oktyabr, 2001, 139 p. (in Russian)

7. Federal State educational standard of primary education. Moscow, Prosvescheniye, 2014, 32 p. (in Russian)

Поступила 14.11.2016 г.

УДК 37.016: 811.11(045)
ББК 81.43р

Бабушкина Лариса Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой иностранных языков
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
lb_77@list.ru

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ УРОКА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: В статье исследованы особенности интеграции дидактических возможностей информационных технологий в процессе конструирования урока по иностранному языку. Определены основные этапы интегрированного урока, нацеленного на обеспечение коммуникативной направленности обучения. Обоснованы некоторые методические аспекты конструирования урока. Проанализированы основные преимущества интегрированного урока по сравнению с традиционным.

Ключевые слова: методические аспекты, конструирование урока по иностранному языку, информационные технологии, интегрированный урок по иностранному языку, коммуникативная направленность.

Babushkina Larisa Evgenievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head of
Department of Foreign Languages
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

METHODICAL ASPECTS OF THE FOREIGN LANGUAGE LESSON CONSTRUCTION THROUGH INFORMATION TECHNOLOGIES

Abstract: The features of didactic possibilities integration of information technologies in the process of foreign language lesson construction are investigated in the article. The main stages of the foreign language integrated lesson, which are aimed at ensuring the communicative orientation of foreign language teaching, are defined. The main methodical aspects of the mentioned lesson construction are substantiated. The main advantages of foreign language integrated lesson over traditional ones are analyzed.

Key words: methodical aspects, foreign language lesson construction, information technologies, foreign language integrated lesson, communicative orientation.

В настоящее время развитие идей педагогической психологии и гуманистической педагогики направлено на проектирование новых образовательных моделей, основанных на самообразовании и развитии индивида в течении всей его жизни, то есть в непрерывном образовании. Модернизация содержания школьных учебных предметов в соответствии с требованиями подготовки учащихся к жизни в информационном обществе является основанием для создания инновационных методов и технологий обучения, отвечающих информационно-коммуникационной среде общения, таких как активные методические приемы интегрированного обучения русскому и английскому языкам в школе [2], игродраматизация как креативный метод обучения [3], использование интернет-технологий в процессе организации самостоятельной работы учащихся [5], модель формирования иноязычной компетенции [9], региональный материал как компонент содержания в обучении [10], ролевые игры как одна из современных технологий обучения [11], подготовка педагогических кадров в условиях реализации инновационной модели: вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация [12] и др.

Использование информационных технологий (ИТ) облегчило задачу как учителя, так и учащегося, так как посредством ИТ гораздо проще иметь доступ не только к моделям языка, но и к разнообразию методов обучения. Эффективность интеграции ИТ с различными дисциплинами естественного и гуманитарного циклов, в частности иностранным языком, объясняется тем, что, с одной стороны, современная наука информатика основана на латинском языке, на котором в сегодняшнее время излагается все большее количество терминов, с другой стороны, информатика дает возможность широко использовать технологии обработки информации, то есть учебного программного обеспечения для

повышения эффективности обучения и преподавания иностранного языка [1; 8].

Соответственно, анализируя интегрированный урок по иностранному языку, будем понимать под ним особый тип урока, на котором изучается материал по иностранному языку посредством ИТ, необходимых для более эффективного понимания и усвоения иностранного языка.

Обзор последних исследований и публикаций (Е. В. Калюжная [4], Н. И. Малева [6], С. И. Митина [7], Е. А. Юрина [13], С. А. Chapelle [14], R. Forteza Fernández [15] и др.) показывает, что качество компьютерных средств обучения иностранному языку является одним из важнейших условий успешной интеграции ИТ в учебный процесс. Кроме того, оценка качества педагогических программных средств является сложным процессом, поскольку требует междисциплинарного подхода и привлечения таких наук, как информатика, психология, педагогика, лингвистика, эргономика (научная дисциплина, изучающая производственную деятельность человека с целью обеспечения удобства, безопасности и эффективности орудий, условий и процесса труда) и др.

Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся с помощью использования ИТ предполагает умение учителя использовать имеющееся электронное учебно-методическое обеспечение, адаптацию его к конкретным педагогическим задачам и создание и использование собственного учебно-методического обеспечения с целью разработки и проведения урока иностранного языка с использованием ИТ.

Наиболее положительными факторами в использовании ИТ в формировании иноязычной коммуникативной компетенции является их информативность и значительная роль в повышении уровня мотивации. Для таких занятий характерны самостоятельность учащихся в выборе

материала, их активность и заинтересованность. Благодаря ИТ, можно пользоваться различными банками данных и энциклопедиями, непосредственно общаться с носителями языка в сети Интернет, несмотря на расстояние.

Используя ИТ и интегрируя их в учебный процесс, можно более эффективно решать целый ряд дидактических задач на занятии по иностранному языку:

- формировать мотивацию иноязычной деятельности учащихся на основе систематического использования современных аутентичных материалов;

- пополнять свой активный и пассивный словарный запас лексикой современного иностранного языка, которая отражает определенный этап развития культуры нации, социального и политического строя общества;

- знакомиться со страноведческим материалом, включая этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны, язык которой изучается;

- формировать умение чтения, непосредственно используя аутентичные материалы различной степени сложности;

- совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов из сети Интернет и на сменных носителях информации;

- совершенствовать умения монологической речи на основе проблемного обсуждения материалов с сети Интернет;

- совершенствовать умения письменной речи, индивидуально и письменно готовя ответы партнерам, участвуя в подготовке рефератов, написании сочинений, эссе и т. д.

В рамках данной статьи приведем обоснование основных методических аспектов, которые должны учитываться учителем иностранного языка в процессе конструирования урока по иностранному языку с использованием ИТ, и условно будем называть такой урок типовым. Под типовым мы имеем в виду комбинированный тип урока, который имеет следующую структуру:

1. Организационный этап.

2. Этап проверки домашнего задания.

3. Этап активизации знаний, умений и навыков.

4. Этап подготовки к активному и сознательному усвоению нового учебного материала.

5. Этап формирования новых знаний, умений и навыков.

6. Этап закрепления новых знаний и умений.

7. Этап сообщения домашнего задания и проведения инструктажа по его выполнению.

Рассмотрим некоторые методические аспекты использования ИТ на каждом из этапов типового урока иностранного языка:

1. *Организационный этап.* На данном этапе выполняются задачи психологического характера: доброжелательный настрой учителя и учеников; быстрая настройка класса на деловой ритм; организация внимания всех учащихся; краткосрочность организационного момента; полная готовность класса и оборудования к работе. Важно, чтобы ученики не тратили времени урока на ввод пароля и логина, не ожидали загрузки учебного сайта, не устанавливали программы, а занимались собственно изучением иностранного языка, но с использованием ИТ. В этом случае учителю может помочь ролевая игра «Классный системный администратор», которого можно предложить выбрать из числа учащихся и который достаточно хорошо владеет информационной компетенцией. Именно такой ученик готовит компьютерный класс к уроку: включает, загружает, устанавливает и др.

2. *Этап проверки домашнего задания.* Показателем этого этапа является выполнение учебно-воспитательных задач: выявление факта выполнения домашнего задания у всего класса за короткий промежуток времени (5–7 минут), исправления типичных ошибок; выявление причин невыполнения домашнего задания отдельными учащимися; формирование у учащихся понимания связи домашней работы с результатами своего обучения в целом; использование различных форм контроля в зависимости от вида и цели домашнего задания, отношение учащихся данного класса к выполнению домашней работы. На данном этапе предлагаем:

- электронное домашнее задание (его не обязательно выполнять дома – не у всех учащихся есть домашние компьютеры, можно использовать возможности школьного компьютерного класса). Сохранение электронных домашних работ занимает мало времени. Одновременно учитель может предложить определенные дополнительные критерии для хранения выполненного домашнего задания, например, самооценка (сохранить в одну из папок «отлично», «хорошо» и т. д. – ученик сохраняет свою работу в папку), интерес (папки «Интересное», «Неинтересное») и др.;

- создание «тренировочных тестов» – то есть без получения автоматической оценки. Такие тесты можно создавать в программе Word с помощью панели инструментов «Формы». Можно предложить выполнение тестовых заданий в программах Hot Potatoes, Netquiz Pro, i-Trainium, которые позволяют автоматически оценить уче-

ника. Все тестовые задания учителю следует подготовить заранее.

3. *Этап активизации знаний, умений и навыков* использования предварительно усвоенного учебного материала. Поскольку суть обучения состоит в развитии мышления, советуем проверять не столько память, сколько мышление ученика. Опрос на этом этапе должен быть интересным для учеников, а для этого известный для них фактический материал должен использоваться на практике в новых условиях.

Достаточно эффективным приемом на данном этапе является организация учителем рецензирования учениками ответов своих товарищей. «Электронные рецензии» – это проверка степени усвоения материала. Сетевая рецензия позволяет провести произведение «с открытой тетрадью», используя возможности локальной сети и заранее подготовив папку с общим доступом.

Показатель выполнения учебно-воспитательных задач данного этапа: проверка учителем не только объема и правильности знаний, но и их глубины, осознанности, гибкости и оперативности, умения использовать их на практике; рецензирование ответов, направленное на выявление положительных и негативных сторон в знаниях; активная деятельность всего класса в ходе проверки знаний отдельных учащихся.

Один из примеров выполнения задачи: выбрать песню на иностранном языке, которая понравилась больше всего, и оформить в программе Power Point (подобрать визуальный образ из галереи картинок) и озвучить (подобрать соответствующее музыкальное сопровождение). Ссылки на тематические ресурсы учитель подбирает заранее (в целях экономии урочного времени).

Стоит отметить, что при постановке любой задачи, связанной с использованием ИТ, самому учителю следует сначала, хотя бы эскизно, попробовать выполнить работу, которую он собираются дать ученикам для выполнения. В результате очевидными для учителя становятся критерии оценки работы и трудоемкость ее выполнения, а также «подводные камни», которые могут встретиться ученику при выполнении задачи, влияющие на снижение рабочего времени и эффективность учебной деятельности.

4. *Этап подготовки к активному и сознательному усвоению нового материала.* Важно помнить, что привлечение учащихся к самостоятельному приобретению знаний, овладение коммуникативными умениями и языковыми навыками, творческого применения их на практике невозможно без четкой целенаправленной работы, без постановки перед учащимися цели и задач каждого урока, демонстрации практического значения материала, предлагаемого для изучения.

Тематические и предметные интернет-ресурсы могут выступить как один из способов повышения интереса учеников. Наглядные пособия, телеконференции, видео и анимационные материалы могут способствовать появлению положительной мотивации у учеников к изучению новой темы. Такие ресурсы учитель может собирать и формировать в «Электронную библиотеку учителя иностранного языка».

Например, ученики получают от учителя задание:

В течение определенного времени найти в Интернете пять сайтов по английскому языку (на соответствующую, в зависимости от цели урока, тему) и составить на каждый из них рецензию на английском языке. В рецензии необходимо указать название сайта, его адрес и дату посещения, автора разработчика сайта, основное назначение (например, для любого пользователя), как информация сайта поможет вам в изучении иностранного языка, качество мультимедийного дизайна сайта (применены медиа и их деятельность), ваша оценка сайта по 12-балльной шкале. За проведенную вами работу вы сможете получить оценку по английскому языку.

Содержание ИТ-библиотеки учителя иностранного языка: тексты и упражнения (основные типы: выбор правильного ответа из нескольких предложенных, составление фразы из перепутанных слов, вставка пропущенного слова); страноведческие сайты (описание традиций, стран, фотографии, музеи); On-line библиотеки; грамматические упражнения; карты городов, лексические игры, транспортные схемы, меню; газеты, агентства новостей: актуальная информация о событиях, происходящих в стране изучаемого языка; языковые центры; словари; фотографии; туризм (виртуальные путешествия); музеи и др.

5. Условия достижения положительных результатов *этапа формирования новых знаний, умений и навыков*: применение различных способов активизации мыслительной деятельности учащихся, привлечение их к поисковой работе, самоорганизации обучения; использование переменных диалогических пар; проведение словарной работы как одного из инструментов осознания учебного материала; систематизация новых знаний; развитие навыков и умений рационального обучения. Показателями выполнения учебно-воспитательной задачи пятого этапа являются качество ответов учеников на следующих этапах урока, активное участие учащихся класса в проведении итогов беседы или самостоятельной работы. На этом этапе учитель может использовать мультимедийную презентацию для демонстрации нового материала или организовывать самостоятельную поисковую работу уча-

щихся с целью самостоятельной отработки этого материала.

6. Условиями достижения положительных результатов *этапа закрепления новых знаний* являются использование различных способов закрепления знаний, например вопросов, требующих мыслительной активности, творческого осмысления материала; обращение учителя по поводу ответа ученика в классе с требованием дополнить, уточнить, исправить, рассмотреть проблему с другой стороны; умение учащихся узнавать и соотносить новые знания с понятиями, правилами, идеями. На этом этапе урока наиболее рельефно выступают результаты урока.

7. Положительные результаты *этапа сообщения ученикам домашнего задания и инструктаж по его выполнению* достигаются при обязательном и систематическом его выполнении в пределах урока. Показатели выполнения учебно-воспитательных задач этапа: подготовка к восприятию нового материала; превращение домашнего труда в увлекательную и полезную с точки зрения самообразования ученика работу; повышение содержательности и интереса; превращение процедуры получения знаний учащимися в личностный процесс, в инструмент познания; объединение классного коллектива.

Основные требования к электронному домашнему заданию: домашнее задание лучше всего ориентировать на две группы учащихся: слабые и средние; средние и сильные; следует определить обязательный минимум выполнения и выделить пространство для инициативных учеников: временные рамки, количество источников информации (адреса определенных «опорных сайтов», программа реализации задачи (Word, PowerPoint, Publisher), объем отчетного документа (количество страниц, файлов, слайдов и т. п.), дополнительное задание, обсуждение положения выполненной работы.

Представленные выше этапы урока через призму возможностей использования ИТ предлагают большой спектр видов учебной деятельности, однако это не означает, что на каждом уроке необходимо обязательно соблюдать этапы предложенной структуры. Можно выборочно, в зависимости от целей и задач урока, использовать те или иные методические приемы, поскольку следует помнить, что эффективность любого урока определяется не тем, что дает ученикам учитель, а тем, что они берут для себя в процессе обучения.

Таким образом, предложенный типовой урок по иностранному языку с использованием ИТ, выделенные этапы его конструирования являются основой для достижения максимальной эффективности интегрирования современных

разработок в области ИТ с учебным процессом обучения иностранным языкам.

Список использованных источников

1. Бабушкина, Л. Е. Повышение мотивации овладения иностранным языком средствами ИКТ / Л. Е. Бабушкина, М. Муфид // Иностранные языки в школе и вузе : сб. науч. тр. по материалам Международ. семинара-практикума «Иностранные языки в школе и вузе» в рамках X Международ. науч.-практ. конф. «Осовские педагогические чтения» / отв. ред. Л. Е. Бабушкина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 168–174.

2. Белова, Н. А. Активные методические приемы интегрированного обучения русскому и английскому языкам в школе / Н. А. Белова, Е. В. Лебедева // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3. – С. 16–19.

3. Бояркина, Л. М. Игра-драматизация как креативный метод обучения английскому языку / Л. М. Бояркина, О. А. Байкова // Евсевьевские чтения. Серия: лингвистика и методика: междисциплинарный подход : сб. науч. тр. по материалам Международ. науч.-практ. конф. с элементами науч. школы для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения» / отв. ред. Н. Н. Ганина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 65–69.

4. Калюжная, Е. В. Современный урок иностранного языка. Особенности конструирования урока иностранного языка в основной школе на основе системно-деятельностного подхода / Е. В. Калюжная, Л. Н. Рожок, В. Е. Мацола // Наука и образование в XXI веке : сб. науч. тр. по материалам Международ. науч.-практ. конф. : в 17 ч. – 2014. – С. 62–64.

5. Лазутова, Л. А. Методические рекомендации по использованию интернет-технологий в процессе организации самостоятельной работы учащихся при обучении иностранному языку / Л. А. Лазутова // Актуальные проблемы германистики и методики преподавания иностранных языков : сб. науч. тр. по материалам V Международ. науч.-практ. конф. / отв. ред. Л. А. Лазутова ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 21–26.

6. Малева, Н. И. Конструирование современного урока иностранного языка в условиях информационно-развивающей среды школы / Н. И. Малева, Л. А. Шабалина // Инновационные технологии в преподавании иностранных языков: от теории к практике : сб. науч. тр. по материалам III Региональной науч.-практ. конф. / отв. ред. С. Л. Яковлева ; Мар. гос. ун-т. – Йошкар-Ола, 2016. – С. 33–38.

7. Митина, С. И. Традиции и инновации в преподавании иностранных языков (опыт факультета иностранных языков МордГПИ) / С. И. Митина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 32–34.

8. Секаева, А. К. Интеграция как условие повышения эффективности развития иноязычной речи слушателей курсов «Языковая мозаика» (на материале английского языка) / А. К. Секаева // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 1. – С. 230–234.

9. Татьянанина, Т. В. Анализ структурных компонентов модели формирования иноязычной компетенции у бакалавров педагогического образования / Т. В. Татьянанина, Е. Е. Зорькина, А. Н. Секаева // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 1. – С. 74–78.

10. Тукаева, О. Е. Региональный материал как компонент содержания в обучении иностранному языку в вузе / О. Е. Тукаева // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 3 (19). – С. 71–74.

11. Харитонов, В. А. Ролевые игры как одна из современных технологий обучения иностранным языкам / В. А. Харитонов, А. Н. Большакова // Иностранные языки в школе и вузе : сб. науч. тр. по материалам Междунар. семинара-практикума «Иностранные языки в школе и вузе» в рамках X Междунар. науч.-практ. конф. «Осовские педагогические чтения» / отв. ред. Л. Е. Бабушкина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – С. 95–102.

12. Шукшина, Т. И. Подготовка педагогических кадров в условиях реализации инновационной модели: вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация / Т. И. Шукшина, С. Н. Горшенина, М. Ю. Кулебякина // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 1. – С. 89–93.

13. Юрина, Е. А. Эффективность использования информационно-коммуникационных технологий при обучении дисциплине «Культура и история Франции» в вузе / Е. А. Юрина // Иностранные языки в школе и вузе : сб. науч. тр. по материалам Междунар. семинара-практикума «Иностранные языки в школе и вузе» в рамках XI Междунар. науч.-практ. конф. «Осовские педагогические чтения» / отв. ред. Л. Е. Бабушкина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – С. 127–133.

14. Chapelle, C. A. Computer Applications in Second Language Acquisition / C. A. Chapelle. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 215 p.

15. Forteza Fernández, R. Towards a form choice context-mediated meaning-making EFL learning / R. Forteza Fernández // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – № 5. – С. 116–125.

References

1. Babushkina L.E., Moufid M. Increasing of motivation to learn foreign languages through ICT, *Foreign languages at school and university: Collection of scientific papers based on the materials of the International Workshop «Foreign languages at school and university», within the framework of the X International scientific-practical conference «Osovsky pedagogical readings»*.

Ed. by L.E. Babushkina; Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2015, pp. 168–174. (in Russian)

2. Belova N.A., Lebedeva E.V. Active methodical means in Russian and English interactive school teaching, *The Humanities and Education*, 2016, No. 3, pp. 16–19. (in Russian)

3. Boyarkina L.M., Baikova O.A. Role play-drama as a creative method in English language teaching, *Evseevskie chteniya. Series: «Linguistics and Methodology: a multidisciplinary approach»: Collection of scientific papers based on the materials of the International scientific-practical conference with the elements of scientific school for young scientists «51-th Evseev readings»*. *Ed. by N.N. Ganina; Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2015, pp. 65–69. (in Russian)*

4. Kalyuzhnaya E.V., Rozhok L.N., Matsola V.E. Modern foreign language lesson: particular qualities of foreign language lessons construction in primary school on the basis of system-activity approach, *Science and education in XXI century: Collection of scientific papers based on the materials of the International scientific-practical conference: 17 parts*, 2014, pp. 62–64. (in Russian)

5. Lazutova L.A. Methodical recommendations of using of internet technologies in the course of the organization of student' independent work while foreign language acquisition, *Actual problems of Germanic studies and foreign language teaching: Collection of scientific papers based on the materials of the V International Scientific and Practical Conference. Ed. by L.A. Lazutova; Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2015, pp. 21–26. (in Russian)*

6. Maleva N.I., Shabalina L.A. Designing of modern lesson of a foreign language under the conditions of school information-developing environment, *Innovative technologies in foreign languages teaching: from theory to practice: Collection of scientific papers based on the materials of the III Regional scientific-practical conference. Ed. by S.L. Yakovleva; Mari State University. Yoshkar-Ola, 2016, pp. 33–38. (in Russian)*

7. Mitina S.I. Traditions and innovations in teaching the foreign languages (the experience of the faculty of foreign languages of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseiev), *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 32–34. (In Russian)

8. Sekaeva A.K. Integration as a condition of improvement of the foreign speech development of trainees at the language mosaic's courses: case study of English language, *Theory and practice of social development*, 2014, No. 1, pp. 230–234. (in Russian)

9. Tatianina T.V., Zorkina E.E., Sekaeva A.N. Analysis of structural components of foreign-language competence formation model of pedagogical education bachelors, *The Humanities and Education*, 2016, No. 1, pp. 74–78. (in Russian)

10. Tukaeva O.E. The regional material as a component of the contents in teaching a foreign language in

the institution of higher education, *The Humanities and Education*, 2014, No. 3, pp. 71–74. (in Russian)

11. Kharitonov V.A., Bolshakova A.N. Role games as one of modern technologies of training foreign languages, *Foreign languages at school and university: Collection of scientific papers based on the International Workshop «Foreign languages at school and university»*, within the framework of the X International scientific-practical conference «Osovsky pedagogical readings». Ed. by L.E. Babushkina; Mordovian state pedagogical institute. Saransk, 2015, pp. 95–102. (in Russian)

12. Shukshina T.I., Gorshenina S.N., Kulebyakina M.Yu. The training of teachers in terms of realization of innovative model: higher educational institution – based department – educational institution, *The Humanities and Education*, 2016, No. 1, pp. 89–93. (in Russian)

13. Yurina E.A. Effective use of information and communication technologies in teaching the discipline «Culture and history of France» at high school, *Foreign languages at school and university: Collection of scientific papers based on the International Workshop «Foreign languages at school and university»*, within the framework of the X International scientific-practical conference «Osovsky pedagogical readings». Ed. by L.E. Babushkina; Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk, 2016, pp. 127–133. (in Russian)

14. Chapelle C.A. Computer Applications in Second Language Acquisition. Cambridge, Cambridge University Press, 2001, 215 p.

15. Forteza Fernández R. Towards a form choice context-mediated meaning-making EFL learning, *Bashkortostan Teaching Journal*, 2015, No. 5, pp. 116–125.

Поступила 20.09.2016 г.

УДК 37.016: 82(045)

ББК 83.0р

Бирюкова Ольга Ивановна

доктор филологических наук, профессор
кафедра литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
olgbirukova@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования новых подходов к изучению литературы в школьном образовании. На примере осмысления истории русской литературы XVIII в. представлены пути формирования читательской и исследовательской компетенций на основе проектных технологий.

Ключевые слова: стандарт, литература, проект, компетенция, произведение, учитель.

Biryukova Olga Ivanovna

Doctor of Philological Sciences, Professor
Department of Literature and Methodology of Teaching Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

MODERN LESSON OF LITERATURE: THE FORMATION OF READING AND RESEARCH COMPETENCE OF SCHOOLCHILDREN ON LITERATURE LESSON

Abstract: The article discusses the possibility of using new approaches to the study of literature in school education. Studying the history of Russian literature of the XVIII century the author presents ways of formation of the readers' and research competences based on design technologies.

Key words: standard, literature, project, competence, teacher.

Современный Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [7] ориентирует учителя на реализацию в своей деятельности следующих принципов урока: 1) формирование цели уро-

ка самими обучающимися, для которых она понятна и значима; 2) умение учащихся оценивать свою готовность к уроку, обнаруживать пробелы в знаниях, находить причины затруднений при выполнении заданий; 3) применение учите-

лем на уроке и во внеурочной деятельности таких форм, методов, приемов обучения, которые активизируют деятельность учащихся и создают атмосферу сотрудничества и сотворчества, т. е. происходит замена привычной формулы «учитель учит ученика» на формулу «ученик учится под руководством учителя»; 4) максимальное осмысление обучающимися учебного материала, а следовательно разработка учителем заданий разного уровня сложности; 5) обучение ученика корректно выражать собственную позицию по тому или иному предметному вопросу; 6) оценивание учителем даже самого минимального успеха обучающегося.

Согласимся с мнением В. В. Селицкой, что «хороший учитель-словесник во все времена работал "в соответствии с новыми стандартами", развивал личностные и метапредметные компетентности, использовал различные технологии, даже формировал УУД» [6, с. 102]. Во многом это объясняется тем, что произведения словесного искусства систематизируют исторически складывающийся опыт эстетических отношений человека к окружающему миру. Жизненные явления в них подвергаются нравственно-эстетической оценке, соединяя воедино духовное и практическое начала человеческого существования. С другой стороны, следует принять и то, что современный урок литературы иной, нежели пять-десять лет назад. Он характеризуется своей зависимостью от времени и пространства, пониманием кризисного состояния школьной практики по отношению к литературному образованию и необходимостью разрешения этой проблемы. «Возвращение к старым образцам не представляет собой реального выхода из современных лабиринтов, так как совершенно не учитывает того факта, что мир вышел на принципиально новый уровень диалектического взаимодействия частей и целого...», – справедливо отмечает И. П. Савицкий [5, с. 38], а это значит, что современный урок литературы должен представлять собой новую систему организации образовательного процесса.

Современная педагогика предлагает ориентацию на следующие составляющие такой системы: *смысл, форма, содержание, процесс**, где смысл – переход от проектирования содержания

урока к проектированию его цели; форма – самообучение, самоактуализация и самооценивание ученика в ходе образовательного процесса, содержание – ориентация на практическое знание, процесс – компетентностное обучение, основанное на метасистемном подходе [2]. Следовательно, на любом школьном уроке, согласно ФГОС ООО, знания (личностные, предметные, метапредметные) должны добываться самими обучающимися в процессе познавательной деятельности и «обеспечивать достижение всех целей в их органическом единстве» [3, с. 10], а задача современного учителя состоит в том, чтобы не в ущерб предметным компетенциям развивать метапредметные и личностные компетенции путем стимулирования познавательной активности обучающихся.

История русской литературы XVIII в., фрагментарно представленная в школьных программах, особенно далека от современных школьников: образы кажутся совершенно не идеальными, язык – непонятным. Поэтому, прежде всего для самого учителя, важно осознание того, что данный период развития русской литературы имеет свою специфику, предполагающую подробный анализ социокультурного контекста эпохи, демонстрацию включенности эволюции литературного процесса в общекультурные изменения, внимание к параллелям, схождениям литературы и различных видов искусства, или, напротив, к их различию, расхождению. В качестве примера приведем ряд заданий и форм работы, которые позволят не просто «украсить» процесс постижения литературы обозначенного периода, но и постичь ее содержание.

Например, перед изучением творчества Г. Р. Державина и А. Н. Радищева совместно с учителем истории и обществознания целесообразно провести «круглый стол», рассмотрев вопросы: «Что такое свобода?», «Власть и ответственность», «Кому многое дано, с того многое и спросится?», написать эссе на тему «Я взглянул окрест меня – душа моя страданием человеческим уязвлена». Формированию научно-исследовательской компетенции и активизации познавательной деятельности будет способствовать выполнение исследовательских проектов: «Развитие «екатерининской темы» в творчестве Г. Р. Державина», «Книга Радищева и русские "путешествия" XVIII века», «Посвящение книги А. Н. Радищева "любезнейшему другу А.М.К.": причины многозначности понятия "друг" в "Путешествии..."», его связь с повествованием». Предлагаемые формы работы влияют на более глубокое восприятие произведения и логику его постижения, предполагают заимствование понятийного и методологического аппарата из уже сложившихся дисциплин (культурологии, фило-

* См. об этом: Рудик, Г. А. Современный урок: изменения парадигмы и технологии / Г. А. Рудик // Образовательные технологии и общество. – 2010. – № 3. – С. 483–490; Ильинский, И. М. Образовательная революция / И. М. Ильинский. – М. : Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. – 592 с.; Крылова, О. Н. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО: метод. пособие / О. Н. Крылова, И. В. Муштавинская. – СПб. : КАРО, 2015. – 144 с.; Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 250 с.

софии, истории, обществознания, искусствоведения и др.).

Важно понимать и то, что содержание литературного произведения составляет не только сумма фактов, но и сложная совокупность ощущений, ассоциаций и субъективных эмоций читателя. Прагматическая, рационально выстроенная система обучения обеспечивает освоение определенного объема информации, но истинного знания художественной литературы не дает, поскольку художественное содержание литературных произведений представляет собой систему образов, и его осмысление требует мышления художественного, не во всем адекватного логическому. Восприятие художественного произведения – это всегда в той или иной степени творческий акт, результат сотворчества автора и читателя, предполагающий «активное ответное понимание» [1, с. 9] текста. При этом читатель является одновременно и субъектом восприятия, так как он знакомится с событиями, героями, образами произведения, мироощущением, философскими, эстетическими и этическими идеями автора, и его объектом, потому что процесс познания совмещается с самопознанием.

Зачастую учителю-словеснику приходится преодолевать, например, негативное отношение к устойчивому мифу о А. Н. Радищеве как о писателе-революционере и его философско-политическом романе «Путешествие из Петербурга в Москву» как романе об обличении самодержавия и крепостного права. Поэтому учителю важно уйти от политизированности литературы XVIII века, сконцентрировать внимание на своеобразии творческого метода писателя, выявлении традиции и новаторства в художественном воплощении актуальных философских, социальных и художественных проблем обозначенного периода. Вузовская практика показывает и неоднозначность (а иногда и некорректность) трактовки студентами повести Н. М. Карамзина «Бедная Лиза», причины которой следует искать в школьном преподавании. Для обучающихся важен внешний конфликт повести, сложные взаимоотношения между Лизой и Эрастом, при этом «за бортом» остаются «внутренний человек» и сложный мир его чувств, теологическое и амбивалентное начала в сюжете повести, новаторство Карамзина в области «словесной пейзажной живописи», эстетизация крестьянского труда и т. д. В итоге это приводит к поверхностному пониманию значения сентиментализма для развития русской литературы в целом.

Предложенные нами ниже формы работы и задания помогут сформировать интерес к изучению литературы, развивать навыки читательской и исследовательской деятельности, актуализировать коммуникативные компетенции

школьников. Среди рассматриваемых проблемных вопросов по истории русской литературы XVIII в. могут быть следующие: «Продумайте систему аргументов и подберите «поэтические иллюстрации», которые доказывают неоднородность русского сентиментализма», «Слово и жест в создании образа "чувствительного человека" (на примере повести Н. М. Карамзина "Бедная Лиза")», «Повесть Карамзина "Бедная Лиза" как прогноз сюжетных перипетий в русской литературе XIX века», «Специфика решения Радищевым проблемы русского национального характера», «Художественное время и пространство в "Путешествии из Петербурга в Москву" А. Н. Радищева, их роль в развитии сюжета и раскрытии авторского замысла», «Жанрово-стилевое своеобразие стихотворения Г. Р. Державина "Властителем и судиям": соединение ораторского одического и личностного элегического начал», «Философия природы в лирике Г. Р. Державина и Ф. И. Тютчева» и др. Результатом проектной деятельности может стать виртуальная экскурсия, электронная газета, путеводитель и т. д. [4, с. 9–10]. Конечно, выполнение таких проектных заданий (индивидуальных и групповых) потребует серьезных усилий и как со стороны учителя, так и учеников, но они позволят и уйти от формализации методики проведения уроков литературы, вывести их на более сложный уровень.

Список использованных источников

1. Березина, Л. Н. Обучение школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку / Л. Н. Березина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 2. – С. 9–14.
2. Бирюкова, О. И. Педагогическое образование сегодня: от теории к практике / О. И. Бирюкова // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 3 (23). – С. 77–80.
3. Иванова, Т. И. Роль методологических знаний в формировании системности математических знаний школьников / Т. И. Иванова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1. – С. 10–13.
4. Литература. 5–11 классы: проектная деятельность учащихся / сост. Г. В. Цветкова. – Волгоград : Учитель, 2015. – 288 с.
5. Савицкий, И. П. Философия образования для XXI века: кризис образования / И. П. Савицкий // Современная высшая школа. – 1990. – № 1. – С. 38–45.
6. Селицкая, В. В. Изучение художественного произведения в контексте введения Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования / В. В. Селицкая // Мир русского слова. – 2014. – № 1. – С. 100–105.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL : <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/718464>.

References

1. Berezina L.N. Teaching students the interpretation of the text in the process of working on the essay on the Russian language, *The Humanities and Education*, 2014, No. 2, pp. 9–14. (in Russian)
2. Birukova O.I. Teacher education today: from theory to practice, *The Humanities and Education*, 2015, No. 3 (23), pp. 77–80. (in Russian)
3. Ivanova T.I. The Role of methodological knowledge in the formation of systematization of students' mathematical knowledge, *The Humanities and Education*, 2012, No. 1, pp.10–13. (in Russian)
4. Literature. 5–11 classes: project activities of students / Comp. G.V. Tsvetkova. Volgograd, Uchitel, 2015, 288 p. (in Russian)
5. Savitsky I.P. Philosophy of education for XXI century: crisis of education, *The Contemporary higher school*, 1990, No. 1, pp. 38–45. (in Russian)
6. Selitsky V.V. The Study of artworks in the context of introduction of Federal state educational standard of basic General education, *The World of Russian word*, 2014, No. 1, pp. 100–105. (in Russian)
7. Federal state educational standard of basic General education. URL: <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/718464>. (in Russian)

Поступила 22.11.2016 г.

УДК 37.016: 57(045)
ББК 28.0р

Якунчев Михаил Александрович

доктор педагогических наук, профессор
кафедра биологии, географии и методик обучения
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
mprof@list.ru

Семенова Наталья Геннадьевна

аспирант
кафедра биологии, географии и методик обучения
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
natashasemenovak@mail.ru

**ПРИОРИТЕТНЫЕ КРИТЕРИИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА БИОЛОГИИ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Аннотация: В статье отражается общее представление о современном уроке биологии. Оно конкретизируется посредством выявленных в педагогической теории и практике его приоритетных критериев – целенаправленности, результативности, продуктивности, компетентности, матепредметности, деятельностной основы, практической направленности, личностной ориентированности, информационно-коммуникационной наполненности.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, обучение биологии, современный урок биологии, приоритетные критерии современного урока биологии.

Yakunchev Michail Aleksandrovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Biology, Geography and teaching methods
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Semenova Natalia Gennadievna

Postgraduate
Department of Biology, Geography and teaching methods
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**PRIORITY CRITERIA OF THE MODERN LESSON OF BIOLOGY
AT COMPREHENSIVE SCHOOL**

Abstract: In the article general idea about a modern lesson of biology is reflected. It is concretized by means of revealed in the pedagogical theory and practice of its priority criteria – focus, effectiveness, productiv-

ity, competence, a subject, an activity basis, a practical orientation, personal focus, information and communication fullness.

Key words: comprehensive school, training of biology, modern lesson of biology, priority criteria of a modern lesson of biology.

В системе предметной биологической подготовки урок по-прежнему занимает центральное положение. Известно, что урок отражает противоположные элементы дидактики – нормативности и творчества, одновременно олицетворяя их диалектическое единство. Оно сегодня реализуется с учетом особенностей социального, культурного и экономического развития изменяющегося российского общества. В сложившейся ситуации востребованными оказались такие выпускники общеобразовательных школ, приоритетными качествами которых являются компетентность, информационная независимость, грамотность, самостоятельность и инициативность при высокой культуре труда [7; 9; 10]. Данные качества во многом обуславливают их полноценную предстоящую профессиональную деятельность, способность активно и ответственно выполнять социально значимые функции. Это в полной мере относится к уроку биологии как к основной единице предметной подготовки и фрагменту реальной жизнедеятельности учащихся.

Закономерно возникает вопрос о приоритетных критериях современного урока биологии как своеобразных условиях достижения обозначенных выше качеств выпускников общеобразовательных школ. Вначале подчеркнем, что современный урок – это приоритетная категория учебного занятия, соответствующая времени. Соглашаясь с известным отечественным ученым А. В. Хуторским, под ним следует понимать состояние мира, общества, государства, всех сфер бытия, окружающих человека, а также состояние его самого, прежде всего, главных действующих лиц урока – учащегося и учителя [8]. Современный урок, следовательно, выражается в сущности настоящего образовательного времени, высвечивающегося в противоречии между усиленной потребностью нового поколения учащихся в реализации личностного потенциала и устаревшей системой образования, продолжающей применять малоэффективные средства обучения. Известно, что именно это противоречие привело к потере познавательного интереса и снижению уровня самостоятельности при изучении различных учебных предметов. Возникла объективная необходимость в разрешении обозначенного педагогического явления, что, по нашему мнению, связывается с определением и реализацией приоритетных критериев к уроку как к определенной категории учебного занятия.

На основе разностороннего анализа педагогической, дидактической и методической литературы можно утверждать о нескольких приоритетных критериях к уроку биологии [1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 11; 12].

Первый критерий. Четкое и ясное определение учителем задач каждого урока как ожидаемого результата биологической подготовки учащихся. В зависимости от конкретной темы при использовании терминов, характеризующих обучение, воспитание, развитие, в каждой задаче соответственно указываются усваиваемые биологические знания (понятия), способы действия (интеллектуальные, практические, специальные), выразители опыта ценностного отношения к объектам живой природы (познавательного, экологического, эстетического, этического, патриотического, экономического, рекреационного, здоровьесберегающего, медико-профилактического) и опыта приобретения творчества по сохранению собственного здоровья и преобразованию живой природы. В соотношении с задачами важно определять и результаты подготовки – предметные, личностные и метапредметные. Первые из них связаны с усвоением основ современной биологической науки, системы знаний о живых объектах, их компонентах, функционировании, изменениях и перспективах сохранения. Вторые – с формированием научного мировоззрения, культуры отношения к живой природе, познавательной культуры, ответственности за состояние среды жизни и здоровья, активности в охране природы при экологически целесообразном поведении. Третьи – с развитием познавательных процессов, прежде всего мышления, умений проводить описание, объяснение и преобразование биологической информации на основе анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации и систематизации; становление связной речи, любознательности в изучении основ биологии, творческих способностей; овладение методологическим (методами, принципами, объектами) и научно-теоретическим (понятиями, законами, теориями) аппаратом познания живой природы. Важно особо подчеркнуть, что при проектировании современного урока следует формулировать задачи в соотношении с планируемыми результатами, выраженными в определенных действиях учащихся, которые они сами, учитель или эксперт, могут опознать и измерить. Следовательно, должна соблюдаться повышенная инструментальность целеполагания.

Второй критерий. Осмысленный отбор содержания учебного материала в соответствии с изучаемой темой. Важно, чтобы учитель определил его приоритетные компоненты. При этом следует придерживаться установок новых стандартов общего образования, касающихся нескольких моментов. Первый из них предполагает концентрацию учебного материала вокруг фундаментальных основ биологической науки – методов, подходов, принципов и объектов познания как методологии; понятий, законов и теорий как выразителей научной теории. Это будет способствовать обобщенному и систематизированному выражению научного знания, его глубокому пониманию и адекватному использованию в учебных и жизненных ситуациях. Вторым моментом связан с представлением значения изучаемого биологического материала для осуществления разных видов практик – здоровьесберегающей, экологической, медико-профилактической, санитарно-гигиенической, природоохранительной, рекреационной, антинаркотической, которые могут быть учебными, проектными, исследовательскими, нравственно-ориентированными и социально-направленными. Третий момент предполагает структурирование содержания биологического материала в соотношении задач обучения, воспитания и развития с предметными, личностными и метапредметными результатами при логическом развертывании материала на всем протяжении организованного урока.

Третий критерий. Реализация деятельностного подхода в процессе изучения биологии в целом, формирования биологических знаний, в частности. Он предполагает выполнение учащимися различных видов и способов действий в определенных аспектах работы. Деятельность – это целесообразное изменение любых объектов. Преобразуя их, учащийся может изменять и свое сознание, проявляясь как субъект собственного развития. Поэтому, как справедливо утверждает отечественный психолог А. Н. Леонтьев, деятельность требует специальных действий по выбору и активному выполнению работы с позиции субъекта познания, труда и общения. По отношению к процессу обучения биологии названный подход становится основой для использования познавательного, исследовательского, проектного, коммуникативного, ценностного, творческого, игрового и трудового аспектов деятельности. Особое внимание при этом должно акцентироваться на включении в процесс предметной подготовки технологий деятельностного типа. Важными из них в контексте реализации новых стандартов общего образования являются проблемно-диалогическая, учебно-исследовательская, проектная, информационно-комму-

никационные технологии, а также технологии обучения в сотрудничестве, уровневой дифференциации, решения учебных ситуаций (case-study). Обозначенные технологии, сопровождаемые логическими, гностическими методами, методами самостоятельной работы, методами выражения эмоционально-ценностного отношения к объектам живой природы, следует включать в структуры уроков деятельностной направленности по целеполаганию – открытия нового знания, рефлексии, методологической направленности, развивающего контроля.

Четвертый критерий. Необходимость формирования универсальных учебных действий для лучшего осуществления учащимися обозначенных и других аспектов деятельности. Названные действия впервые в совокупности определены и охарактеризованы в новых стандартах общего образования. Таковыми являются четыре блока действий: личностные, обеспечивающие ценностно-смысловую ориентацию, регулятивные – организацию учебной деятельности, познавательные – познание объектов живой природы, коммуникативные – социальную компетентность. Эти действия должны формироваться в равной степени при особом акцентировании внимания на познавательных действиях. Именно они позволяют вникать в сущность биологических объектов, выделять особенности их организации, функционирования, взаимодействия между собой и окружающей средой, а также определять самооценку, ценность для человека и общества.

Пятый критерий. Усиление практико- и личностно-ориентированной направленности урока на основе актуализации материала прикладного значения, использования полученных биологических знаний для решения практических проблем, удовлетворения потребностей и интересов учащихся. Первая из них предполагает использование совокупности определенных методических средств, необходимых для формирования у учащихся практического опыта решения жизненно важных задач и проблем. Иначе говоря, такой опыт касается «присутствия биологии в жизни». Он способствует накоплению и использованию личностно-значимых биологических знаний, интеллектуальных и практических умений, а также ценностных отношений. Опыт лучше накапливается при рассмотрении экологического, экономического, здоровьесберегающего, рекреационного, этического, аграрного, ветеринарного, зоотехнического аспектов содержания учебного материала. Вторая – личностно-ориентированная направленность предполагает реализацию субъектного опыта учащихся для поддержания интереса к предмету, стимулирова-

ние стремления каждого находить и применять собственные способы решения задач, имеющих личностный контекст.

Шестой критерий. Ориентация урока на повышение информационно-коммуникационной культуры учащихся. Современный урок не может оставаться монологичным, когда учитель говорит, а учащиеся повторяют и воспроизводят сказанное. Основу сегодняшнего мира составляют диалог, полилог, сотрудничество в группах, включая совместную работу учащегося и учителя, выполнение исследовательских и практико-ориентированных проектов. С позиции становления постиндустриального общества, обозначенные виды работ требуются уже при получении общего образования, включая биологическую его составляющую, а не только в будущей профессии. Особое внимание следует обращать на разные виды общения, в том числе очные или дистанционные коммуникации, окружающие сейчас каждого человека. Если мы хотим помочь учащимся быть успешными в современном мире, то нельзя исключать из содержания урока коммуникационный аспект. При этом желательно разумное использование современных средств обучения – электронных и цифровых образовательных ресурсов, максимально автоматизированных рабочих мест, комплектов оборудования биологического кабинета, а также оборудования для выполнения проектных / исследовательских работ.

Седьмой критерий. Реализация метапредметного подхода к усвоению изучаемого биологического материала. Содержание метапредметов качественно отличается от содержания обычных учебных дисциплин тем, что смысловое поле объектов познания в них как бы располагается на сверхуровне – метауровне. Результат познания любого объекта в этом случае не сообщается в готовом виде, а добывается в ходе организованной деятельности. Темы метапредметов опираются на фундаментальные внепредметные основания и комплексное познание ключевых первосмыслов. При обучении биологии наиболее востребованными аспектами метапредметности являются такие как «Знание», «Метод», «Объект», «Проблема», «Задача», «Знак». Сегодня необходима целенаправленная работа по разработке соответствующих методик использования названных и других метапредметов для успешного усвоения учащимися биологического материала методологического (объект, предмет, метод, принцип познания живых объектов) и научно-теоретического (понятия в составе знания, законы, теории) характера.

Восьмой критерий. Повышение воспитательного потенциала урока, важного для формирования разносторонне развитой личности, имеющей научное мировоззрение, владеющей культурой, ответственно относящейся к окружающей среде, здоровью, понимающей универсальную ценность живой природы и соотносившей потребности и привычки с ней; личности, которая способна жить и действовать в постиндустриальном обществе, используя новые технологии труда, центральное место среди которых занимают биосферосовместимые. Этот потенциал сегодня усиливается в связи с реализацией концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России. Процесс обучения биологии предполагает не только усвоение знаний, составляющих инструментальную основу учебной деятельности, но и формирование личности, при принятии ею духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей. Поэтому воспитание при обучении биологии должно быть органично включено в процедуры усвоения знаний, способов действия и творчества. Воспитание при обучении биологии предполагает становление гражданина, который признает право на жизнь каждого человека, является бережливым по отношению к любым проявлениям живого, ведет образ жизни, достойный человека, осмысливает жизненную позицию и определяет в соответствии с ней стратегию и тактику поведения. В обобщенном виде представление о современном уроке биологии дано в таблице 1.

Таблица 1

<p>Современный урок биологии – это динамическая, вариативная форма организации процесса целенаправленного взаимодействия (деятельности и общения) учителя и учащихся на основе систематического использования содержания биологического материала, определенных форм, методов и средств обучения, обеспечивающих решение задач образования, развития и воспитания подрастающего поколения для успешной социализации в изменяющемся мире</p>		
↓		
Какой современный урок биологии?		
↓		
<p>Целенаправленный – с конкретными задачами обучения, воспитания и развития, выраженными учителем биологии в терминах, указывающих на завершенность учебно-познавательных действий</p>	<p>Результативный – с достигнутыми планируемых результатов предметного – биологического (обучения), метапредметного (развития) и личностного (воспитания) содержания</p>	<p>Продуктивный – с созданными идеальными и / или материальными образовательными продуктами в виде моделей, логических схем, текстовых таблиц, кластеров и др., отражающих биологическое содержание</p>

Продолжение таблицы 1

Окончание таблицы 1

Компетентностный – способствующий каждому учащемуся стать компетентным деятелем в школьной биологии для накопления опыта получения актуальных результатов предметной подготовки при действии внутренних и внешних ресурсов	Деятельностный – с использованием в отношении биологического материала и живых объектов познавательного, исследовательского, проективного, коммуникативного, ценностного, творческого, игрового и трудового аспектов деятельности	Метапредметный – мыследеятельностный, обеспечивающий усвоение не только биологического материала, но и способов его рационального познания, усвоения структуры знания об объектах (предметах и явлениях) живой природы
Практико-направленный – с актуализацией биологического материала прикладного значения – экологического, здоровьесберегающего, сельскохозяйственного, рекреационного, медико-профилактического, санитарно-гигиенического	Личностно-ориентированный – с реализацией субъектного опыта учащихся при воспроизводстве не столько общественного, сколько индивидуального опыта отношения к объектам живой природы, включая здоровье и способы ведения здорового образа жизни	Информационно-коммуникационный – с использованием диалога, полилога, сотрудничества в группах при очной / дистанционной коммуникации с обращением к образовательным ресурсам на печатной и электронной основах, к лабораторному оборудованию
↓		
Чему он должен способствовать?		
Открытиям для учащихся – исследованию живых объектов с введением новых понятий, расширению имеющихся знаний при включении ранее неизвестных элементов, усвоению способов действия с использованием эвристических средств		
Приобретению умения учиться самому – усвоению универсальных учебных действий для самостоятельного осмысливания и преобразования биологической информации и их самостоятельного использования в новых ситуациях		
Самореализации – выполнению каждым учащимся продуманных и верных поступков с учетом способностей и воздействием личностного потенциала для разрешения ситуаций, зачем и для чего изучается данный биологический материал, как и почему он с ним связан		
Поиску и выражению смыслов – целенаправленной работе по определению знаний, применению умений, ценностных отношений и опыта творчества в отношении смысловых доминант биологического содержания – жизни, живого вещества, многообразия живого, генетики, эволюции, экологии, здоровья, здорового образа жизни с вовлечением методологического (объект, предмет, метод, принцип познания живых объектов) и научно-теоретического (понятия, законы, теории) компонентов познания		
Личностному становлению – пониманию смысла жизни на основе биологических законов, накоплению ценностного и нравственного опыта в отношении среды жизни, живого вещества, здоровья, здорового образа жизни и культуросообразного поведения в природе		
↓		

Современный урок биологии – это инсценировка в хорошем смысле слова, где главную роль играют учащиеся; учитель при этом выполняет функции проектирования, организации и проведения урока с использованием обозначенных критериев; урок является творческим событием в совместной деятельности учителя и учащихся при изучении живой природы

Таким образом, осмысление и реализация совокупности обозначенных критериев современного урока биологии может служить одним из важных условий повышения качества предметной подготовки учащихся общеобразовательной школы. Может показаться затруднительным одновременное использование всех критериев к каждому уроку. Поэтому важно утверждать о совокупном их применении в целостном процессе обучения. Для воплощения каждого из них необходимы усилия со стороны учителя биологии на этапах проектирования и проведения конкретного урока. Освоение каждого критерия является важной профессиональной задачей учителя биологии, которая вряд ли достигается быстро. Усвоив содержание отдельных критериев, он получает возможность использовать их в комплексе, что будет способствовать повышению его профессионального уровня и достижению новых результатов предметной подготовки обучающихся в условиях реализации новых стандартов общего образования.

Список использованных источников

1. Андреева, Н. Д. Новые концептуальные основы обучения биологии в общеобразовательной школе в условиях реализации ФГОС / Н. Д. Андреева, И. Ю. Азизова. – СПб. : Свое издательство, 2014. – 219 с.
2. Беседина, Л. А. Особенности проектирования занятия по биологии в идеологии ФГОС нового поколения / Л. А. Беседина // Актуальные проблемы и результаты исследований в области биологического и экологического образования. – СПб. : Свое издательство, 2015. – С. 59–63.
3. Букреева, С. Н. Современный урок как основополагающий компонент в образовательном процессе XXI века / С. Н. Букреева, И. И. Мухортова // Молодой ученый. – 2014. – № 2. – С. 738–740.
4. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М. : Просвещение, 2011. – 156 с.
5. Крылова, О. Н. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО : методическое пособие / О. Н. Крылова, И. В. Муштавинская. – СПб. : КАРО, 2015. – 144 с.
6. Теремов, А. В. Организация самостоятельной работы обучающихся в новых реалиях образовательной деятельности / А. В. Теремов // Актуальные

проблемы и результаты исследований в области биологического и экологического образования. – СПб. : Свое издательство, 2015. – С. 38–42.

7. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. Биология. – М. : Просвещение, 2012. – 138 с.

8. Хуторской, А. В. Что такое современный урок / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2012. – № 2. <http://eidos.ru/journal/2012/0529-10.htm> – Центр дистанционного образования «Эйдос».

9. Шукшина, Т. И. Развитие системы научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе / Т. И. Шукшина, П. В. Замкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 13–18.

10. Якунчев, М. А. Этноэкологические традиции в педагогической культуре народа / М. А. Якунчев, С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – № 1 (5). – 2011. – С. 25–29.

11. Якунчев, М. А. Методика преподавания биологии : учебник для студ. учреждений высш. образования / М. А. Якунчев, И. Ф. Маркинов, А. Б. Ручин ; под ред. М. А. Якунчева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2014. – 336 с.

12. Якунчев, М. А. Проектирование вводных уроков для формирования биологической картины мира у девятиклассников при использовании обобщения / М. А. Якунчев, Н. Г. Семенова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). – С. 77–83.

3. Bukreeva S.N., Muhortova I.I. Modern lesson as a fundamental component in educational process of the 21st century, *Young scientist*, 2014, No. 2, pp. 738–740. (in Russian)

4. Zaire Beck S.I., Mushtavinskaya I.V. Development of critical thinking on the lesson. Moscow, Education, 2011, 156 p. (in Russian)

5. Krylova O.N., Mushtavinskaya I.V. New didactics of a modern lesson in the conditions of entering the Federal state educational standard company: methodical benefit. St. Peterburg, KARO, 2014, 219 p. (in Russian)

6. Teremov A.V. Organization of students independent work in new realities of educational activities, *Urgent problems and results of researches in the field of biological and ecological education*, 2015, pp. 38–42. (in Russian)

7. Federal state educational standards of the general education. Biology, Moscow, Education, 2012, 138 p. (in Russian)

8. Khutorskoy A.V. What is a modern lesson, <http://eidos.ru/journal/2012/0529-10.htm> – the Center of remote education «Eidos», 2012. – No. 2. (in Russian)

9. Shukshina T.I., Zamkin P.V. Development of research activities in pedagogical high school, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 13–18 (in Russian)

10. Yakunchev M.A., Gorshenina S.N. Ethnoecological tradition in pedagogical folk culture, *The Humanities and Education*, 2011, No. 1 (5), pp. 25–29. (in Russian)

11. Yakunchev M.A., Markinov I.F., Ruchin A.B. Methods of teaching biology. Ed. Yakunchev M.A. Moscow, Academy, 2014, 336 p. (in Russian)

12. Yakunchev M.A., Semenova N.G. Design of introduction lessons for formation of a biological picture of the world at ninth-graders when using generalization, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (27), pp. 77–83. (in Russian)

References

1. Andreeva N.D., Azizova I.Yu. New conceptual bases of training of biology at comprehensive school in the conditions of realization of FSES. St. Peterburg, The publishing house, 2014, 219 p. (in Russian)

2. Besedina L.A. Features of design of biology class in ideology of Federal state educational standard of new generation, *Urgent problems and results of researches in the field of biological and ecological education*, 2015, pp. 59–63 (in Russian)

Поступила 01.12.2016 г.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Горшенина Светлана Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедра педагогики

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
sngorshenina@yandex.ru

Маринкина Наталья Александровна

аспирант

кафедра педагогики

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
natasha_marinkina@mail.ru

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: В статье обосновывается необходимость подготовки бакалавров педагогического образования к реализации современных педагогических технологий в контексте формирования технологической компетентности. Авторами определены содержательные и процессуальные основы рассматриваемого процесса.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, технологическая компетентность, педагогические технологии, бакалавр педагогического образования.

Gorshenina Svetlana Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent
the Department of pedagogics
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Marinkina Natalia Aleksandrovna

Postgraduate
Department of Pedagogics
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

PEDAGOGICAL EDUCATION BACHELORS TRAINING TO MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IMPLEMENTATION

Abstract: The article substantiates the necessity of training pedagogical education bachelors for implementation of modern pedagogical technologies in the context of technological competence formation. The authors identify a substantive and procedural framework of the considered process.

Key words: professional competence, technological competence, educational technology, pedagogical education bachelor.

Переход к новой практико-ориентированной модели обучения в условиях уровневой системы высшего образования обуславливает инновационные процессы в подготовке педагогических кадров. Особую значимость приобретает овладение будущими учителями профессиональными компетенциями и трудовыми функциями. В контексте профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования одной из приоритетных задач становится освоение механизмов и способов донесения содержания образования до обучающихся в условиях реализации образовательных стандартов нового поколения. В нормативных документах данный аспект связан с овладением будущими учителями современными педагогическими технологиями «с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся», формированием умений разрабатывать и применять их «в реальной и виртуальной среде» [5]. Педагогические технологии рассматриваются как эффективное средство повышения продуктивности образовательного процесса, обеспечивающее достижение качественного гарантированного педагогического результата [6].

В современных исследованиях (Н. Ю. Каракозова, Л. М. Митина, Е. И. Никифорова, А. П. Тряпицина) мотивационно-ценностные и содержательно-деятельностные основы технологической составляющей профессиональной

деятельности педагога находят отражение в таком ее компоненте, как технологическая компетентность. Сущность технологической компетентности педагога определяется через знания педагогических технологий и условий их применения [3]; совокупность когнитивных, операционально-деятельностных, дидактико-проектировочных и рефлексивно-аналитических умений, опосредованных ценностно-смысловыми установками и мотивами осуществления профессиональной деятельности [2]; сочетание личностных особенностей и качеств, позволяющих умело применять педагогические технологии в профессиональной деятельности [4].

Принимая во внимание обозначенные позиции, под технологической компетентностью будущих педагогов будем понимать интегративное личностное образование, включающее в себя степень проявления знаний о педагогических технологиях, операционально-деятельностных, проектировочных и рефлексивно-аналитических умений, опосредованных ценностно-смысловыми установками и мотивами осуществления профессиональной деятельности [1, с. 53].

Рассмотрим содержательно-процессуальные основы подготовки бакалавров педагогического образования к реализации современных педагогических технологий в контексте формирования их технологической компетентности.

Определяя содержательные основы подготовки бакалавров педагогического образования к реализации современных педагогических технологий, мы основывались на современном представлении о моделях подготовки педагогических кадров [8]. Исходя из этого, содержание подготовки обобщенно включает теоретическую и практическую составляющие.

Теоретическое ознакомление с сущностью современных педагогических технологий, особенностями их проектирования и реализации осуществляется в рамках освоения учебной дисциплины «Педагогика» (модуль «Педагогические технологии») базовой части учебного плана основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Содержание подготовки включает следующие аспекты: освоение ценностных основ профессиональной деятельности в сфере образования; сущности и структуры образовательного процесса; сущности технологического подхода в образовании; теоретических основ педагогических технологий; современных подходов к классификации педагогических технологий; технологий проектирования и реализации урочной и внеурочной деятельности; современных технологий контроля и оценивания образовательных результатов школьников; знаний в области организации учебной и воспитательной деятельности с использованием технологий обучения, воспитания и духовно-нравственного развития школьников.

Организация учебной деятельности бакалавров на занятиях по данной дисциплине имеет практико-ориентированный характер и в полной мере соответствуют деятельностному подходу в подготовке педагогических кадров. Предлагаемые учебные задания обеспечивают включенность будущих педагогов в учебно-профессиональную деятельность на основе актуализации смыслов и целей, адекватных формируемой деятельности, а также перевод студентов из положения пассивного исполнителя в положение активного субъекта профессиональной деятельности, использующего педагогические технологии при проектировании образовательных продуктов, а также овладение способами практической реализации современных педагогических технологий в образовательном процессе. С этой целью используется проектная деятельность. Разработанные учебные проекты ориентированы на овладение бакалаврами современными педагогическими технологиями (проблемного, модульного, интерактивного обучения, кейс-технология, технология развития критического мышления, ТРИЗ-технология и др.) [1]. Выбор педагогических технологий обусловлен направленностью на переориентацию педагога с учебно-дисци-

плинарной на личностно-ориентированную модель взаимодействия, что обеспечивает субъектное развитие школьника и интенсификацию процесса обучения. Учебные проекты имеют компетентностно ориентированный характер, разный уровень сложности и направлены как на индивидуальное выполнение, так и групповую деятельность в процессе аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы бакалавров.

Процессуальный аспект подготовки бакалавров к реализации современных педагогических технологий отражает сценарий и режиссуру рассматриваемого процесса, позволяет определить логику его этапов, отбор и конструирование форм, методов обучения.

Определение логики подготовки бакалавров к реализации педагогических технологий позволило выделить три взаимосвязанных этапа: мотивационный-ориентационный, информационный, оценочно-рефлексивный. Первый этап ориентирован на актуализацию представлений бакалавров о значении педагогических технологий для повышения эффективности образовательного процесса. Второй этап направлен на освоение знаний о современных педагогических технологиях и обеспечение личностной включенности бакалавров в учебно-профессиональную деятельность с целью овладения способами практической реализации современных педагогических технологий в образовательном процессе. Для этого предусмотрены различные формы проведения занятий: лекции, практические занятия, семинары-практикумы, защита проектов и др. Практико-ориентированная подготовка бакалавров осуществляется на базовой кафедре «Педагогических технологий» на базе МОУ «Гимназия № 19» г. о. Саранск и направлена на отработку конкретных способов реализации осваиваемых педагогических технологий в модельной ситуации в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды [7]. На третьем этапе осуществляется систематизация и рефлексия деятельности бакалавров, их ориентация на дальнейшее совершенствование полученных знаний, умений и способов деятельности в области реализации современных педагогических технологий.

Таким образом, эффективность подготовки бакалавров педагогического образования к реализации современных педагогических технологий обеспечивается обоснованным содержанием подготовки, которое включает теоретический и практический блоки, а также определением логики данного процесса через последовательную реализацию этапов (мотивационно-ориентационный, информационный, оценочно-рефлексивный).

Список использованных источников

1. Горшенина, С. Н. Проектная деятельность в формировании технологической компетентности будущих педагогов / С. Н. Горшенина // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53 (7). – С. 52–58.
2. Дудова, С. В. Технологическая компетентность учителя: теоретический анализ понятия / С. В. Дудова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 2. – С. 99–102.
3. Манько, Н. Н. Теоретико-методические аспекты формирования технологической компетентности педагога : дис. ... канд. пед. наук / Наталия Николаевна Манько. – Уфа, 2000. – 227 с.
4. Пикатова, Н. Б. Становление технологической компетентности студентов педагогического колледжа : автореф дис. ... канд. пед. наук / Наталья Борисовна Пикатова. – Челябинск, 2012. – 23 с.
5. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>.
6. Сухарев, Л. А. Использование инновационных образовательных технологий в профессиональной подготовке педагогических кадров / Л. А. Сухарев, С. В. Маслова, Т. А. Наумова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 18–23.
7. Шукшина, Т. И. Подготовка педагогических кадров в условиях реализации инновационной модели: вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация / Т. И. Шукшина, С. Н. Горшенина, М. Ю. Кулебякина // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 1 (25). – С. 89–93.
8. Шукшина, Т. И. Практико-ориентированная подготовка магистров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций / Т. И. Шукшина, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 79–84.

References

1. Gorshenina S.N. Project activity in the formation of technological competence of pedagogical education bachelors, *Problems of modern pedagogical education*, 2016, No. 53 (7), pp. 52–58. (in Russian).
2. Dudova S.V. Technological competence of a teacher: theoretical analysis, *Theory and practice of social development*, 2013, No. 2, pp. 99–102. (in Russian).
3. Manko N.N. Theoretical and methodological aspects of a teacher technological competence formation: the dissertation of candidate of pedagogical sciences. Ufa, 2000, 227 p. (in Russian).
4. Pikatova N.B. Formation of pedagogical college students' technological competence: the thesis of dissertation of candidate of pedagogical sciences. Chelyabinsk, 2012, 23 p. (in Russian).
5. Professional standard of a teacher [Electronic resource]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>. (in Russian).
6. Sukharev L.A., Maslova S.V., Naumova T.A. The use of innovative educational technologies in the professional training of teaching staff, *The Humanities and Education*, 2012, No. 2 (10), pp. 18–23. (in Russian).
7. Shukshina T.I., Gorshenina S.N., Kulebyakina M.Ju. The training teachers in terms of innovative model realization : higher educational institution – based Department – educational institution, *The Humanities and Education*, 2016, No. 1 (25), pp. 89–93. (in Russian).
8. Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N. Practice-oriented training of masters in terms of the networking of educational organization, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2 (22), pp. 79–84. (in Russian).

Поступила 22.12.2016 г.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Карпова Екатерина Евгеньевна

аспирант

кафедра педагогики

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт

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

carpowa.katya@yandex.ru

**СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ФОРМИРУЕМЫЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

Аннотация: На основе анализа научной литературы и нормативных образовательных документов автором определены профессиональные ценностные ориентации в области безопасности жизнедеятельности, формируемые у будущих учителей, выделены их структурные компоненты, а также дана краткая характеристика.

Ключевые слова: структурные компоненты, профессиональные ценностные ориентации, будущие учителя, безопасность жизнедеятельности.

Karova Ekaterina Evgenievna

Postgraduate

Department of Pedagogics

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

STRUCTURAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS OF LIFE SECURITY FORMED BY FUTURE TEACHERS

Abstract: Based on the analysis of scientific literature and normative educational documents the author defines the professional value orientations in the field of life safety generated by future teachers, their structural components are highlighted as well as their brief characteristics is given.

Key words: structural components, professional value orientation, future teachers, life safety.

Проблема профессиональной подготовки будущих учителей в сфере обеспечения безопасности жизнедеятельности и безопасной культуры поведения на современном этапе становится наиболее значимой и актуальной. Одной из основных задач при этом является преобразование студента в педагога-профессионала, деятельность которого направлена на осознание необходимости решения проблем обеспечения охраны жизни и здоровья учащихся в ходе образовательного процесса, обучение мерам защиты при возникновении различных видов опасностей, формирование культуры безопасного поведения.

Формирование культуры безопасности личности является интегральным качеством, определяющим ее направленность на развитие потребности в безопасности на основе совокупности знаний обеспечения собственной безопасности, безопасности окружающих людей, природной среды, взаимосвязи человека и природы; умения и навыки безопасного поведения; знание способов и средств защиты в опасных и чрезвычайных ситуациях, а также совокупность экологических и природоохранных представлений, постоянного совершенствования умений и навыков безопасной реализации индивидуальной и социальной деятельности, руководствуясь ценностным отношением к природе [9, с. 70].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки Педагогическое образование также указывает на то, что система высшего образования должна быть направлена на формирование профессиональной культуры личности педагога. Он должен уметь использовать в своей профессиональной деятельности разнообразные методические приемы и средства обучения, способствующие освоению и принятию, наряду с педагогическими ценностями, и профессиональных ценностных ориентаций [10]. Профессиональный стандарт педагога актуализирует трудовые действия, связанные с формированием у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни, а также с регулированием поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды [7].

После анализа ряда исследований (С. Я. Батышев, М. Я. Виленский, Е. А. Климова, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков, Е. Н. Шиянов и др.) нами было сформулировано понятие «профессиональные ценностные ориентации учителя в области безопасности жизнедеятельности», определяющееся как вид его профессиональных ценностных ориентаций, которые обеспечивают успешное формирование у подрастающего поколения безопасной культуры поведения, способности и готовности ее реализации в повседневной жизни.

Путем анализа научно-методической литературы и нормативных образовательных документов (ФГОС и Профессиональный стандарт педагога), а также метода сравнения нами были определены профессиональные ценностные ориентации, формируемые у будущих учителей с точки зрения безопасности жизнедеятельности, а именно:

– формирование научного мировоззрения с позиции безопасной культуры поведения;

– устойчивая гражданская позиция в области безопасности жизнедеятельности;

– межличностное и межкультурное взаимодействие в области безопасности жизнедеятельности;

– профессиональное самосовершенствование и повышение профессионального мастерства в области безопасности жизнедеятельности;

– здоровье ребенка и других социальных групп;

– формирование практических умений и навыков поведения в условиях различных чрезвычайных ситуаций;

– формирование практических умений и навыков поведения в условиях различных чрезвычайных ситуаций;

- профессионально-педагогическая работа с различными социальными группами по формированию безопасной культуры поведения;
- соблюдение норм и правил безопасного поведения;
- владение и использование профессиональной терминологии в области безопасности жизнедеятельности;
- охрана жизни и здоровья обучающихся в образовательном процессе;
- ценности безопасной педагогической деятельности;
- профессиональная социализация и самоопределение в области безопасности жизнедеятельности;
- проектирование профессиональных образовательных программ, формирующих безопасное поведение;
- использование систематизированных теоретических и практических знаний в области безопасности жизнедеятельности для постановки и решения исследовательских задач в области образования;
- руководство учебно-исследовательской деятельностью обучающихся в области безопасности жизнедеятельности;
- формирование культуры безопасного поведения в процессе профессиональной деятельности.

С целью диагностирования профессиональных ценностных ориентаций, формируемых у будущих учителей в области безопасности жизнедеятельности, целесообразно определить их структуру, выделив компоненты.

Структурные компоненты профессиональных ценностных ориентаций личности определяются в работах И. Ф. Исаева [3, с. 130], Е. А. Климова [5, с. 19] и др. Они выделяют аксиологический, когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты и др. Н. А. Долгушина в качестве важных компонентов профессиональных ценностных ориентаций бакалавров профессионального обучения определяет «гностический, коммуникативный, конструктивный, организаторский компоненты» и выделяет в них аксиологическую составляющую [1, с. 11].

Исходя из того, что профессиональные ценностные ориентации будущих учителей в сфере безопасности жизнедеятельности являются системным явлением, нами определены следующие структурные компоненты: **эмоционально-мотивационный, аксиологический, когнитивно-деятельностный, оценочно-рефлексивный**. Рассмотрим каждый из них более подробно.

Эмоционально-мотивационный компонент обеспечивает формирование потребностей, мотивации в получении необходимых профессиональных ценностных ориентаций, компе-

тенций, знаний и умений, практических навыков, так необходимых в будущей профессиональной деятельности. Данный компонент проявляется в положительном отношении будущих учителей к безопасной педагогической деятельности, соблюдению норм и правил по охране труда, расширению мировоззрения, формированию духовно-нравственных ценностей, наличию социальной мотивации.

Эмоция, с точки зрения безопасности жизнедеятельности, понимается как волевое качество, которое можно развивать и воспитывать. Однако воспитание воли должно сопровождаться воспитанием чувств, которые зависят от мировоззрения человека, его морали и духовности, эмоционального состояния. Каждая эмоция обслуживает определенную потребность, побуждая к необходимым для ее удовлетворения действиям [8]. Мотивация в данном случае играет также немаловажную роль, способствуя выработке у будущих учителей мотивов к получению теоретических знаний, практических умений и навыков в области безопасности жизнедеятельности, позитивному отношению к безопасной педагогической деятельности, сформированности потребности в ней, познавательного интереса к овладению ценностными приоритетами безопасной культуры поведения.

Посредством эмоционально-мотивационного компонента обеспечивается формирование интересов, потребностей, мотивации к получению теоретических знаний, практических умений и навыков, а также профессиональных компетенций в области безопасности жизнедеятельности.

Аксиологический компонент подразумевает под собой понимание важности и значимости обучения основам безопасности жизнедеятельности на современном этапе развития и воспитания личности безопасного типа поведения, которая не способна нанести вред ни себе, ни окружающим его людям, ни природе [4, с. 17]. Данный компонент направлен на формирование знаний о будущей профессиональной деятельности, о профессиональных ценностных ориентациях, понимание и осознание социальной значимости освоения своей будущей профессии. Особое место в структуре аксиологического компонента занимает формирование научно-мировоззрения с позиции безопасной культуры поведения, гражданской позиции в области безопасности жизнедеятельности, а также процесс определения будущими учителями своих интересов, предпочтений, а в итоге и профессиональных ценностных ориентаций, направленных на формирование безопасной культуры поведения личности.

Знания о профессии на начальном этапе обучения носят исключительно поверхностный характер. Студент видит будущую профессию «издалека», исходя из своих обыденных знаний о ней. В процессе обучения в вузе происходит не только обогащение знаниями о ней, но и как результат деятельности педагогов, саморазвития и самоопределения студента, будущий учитель вырабатывает собственное видение профессиональной проблематики [6, с. 170]. Необходимые теоретические знания о ценностной составляющей будущей профессии раскрывают сущность труда учителя, особенности его профессионально-педагогической деятельности, способствующей формированию у студентов тех ценностных представлений, которые в будущем будут необходимы для социализации, возможности полноценного существования в среде обитания, осознанию значимости освоения данной области знаний.

Когнитивно-деятельностный компонент отражает умения и навыки, формируемые у будущих учителей, необходимые в профессионально-педагогической деятельности (владение практическими навыками оказания первой медицинской помощи, знанием этапов выполнения действий в различных чрезвычайных и экстремальных ситуациях, умением понять самому и донести до окружающих людей те ценностные ориентации, которые необходимы для безопасного существования), воспитывает у них ответственность за личную и коллективную безопасность, а также возможность ее использования в повседневной жизни. Выделенный компонент предполагает не только формирование практических и теоретических умений и навыков в области безопасности жизнедеятельности, но и профессиональное и качественное их использование в профессиональной деятельности, способности правильно оказать помощь себе и окружающим людям при возникновении различного рода опасностей. Именно данный компонент направлен на расширение у будущих учителей знаний о ценностях профессиональной деятельности в области безопасности жизнедеятельности, осознанию их значимости для профессионального роста и самосовершенствования.

Оценочно-рефлексивный компонент заключается в способностях будущих учителей проводить анализ собственной профессиональной деятельности в области безопасности жизнедеятельности и формирования безопасной культуры поведения, объективно оценивать как себя (самоконтроль, самоанализ, самооценка), так и поступки и действия других (окружающих) людей, проводить работу с различными социальными группами, которая будет способство-

вать формированию безопасной культуры поведения, ценностного отношения и т. д.

С точки зрения безопасности жизнедеятельности «оценка» понимается нами как процесс, направленный на соотношение реальных результатов деятельности с планируемыми (поставленными) целями. С ее помощью будущий учитель может проанализировать и дать оценку своим действиям при возникновении той или иной ситуации, сопоставить свои возможности, знания и умения, которые у него имеются, и определить, способен ли он полноценно оказать помощь и т. д. Посредством оценивания фиксируется соответствие или несоответствие усвоения какого-либо материала в области безопасности жизнедеятельности.

В научной литературе рефлексия представляется как принцип мышления, направленный на осмысление сознания и самосознания; как знание, критический анализ его содержания и методов получения знаний; как деятельность, направленная на проникновение в духовный мир человека [2, с. 89]. Рефлексия в области безопасности жизнедеятельности также является немаловажным компонентом, так как будет являться своего рода продолжением профессионального ориентирования, которое требует получение субъектом информации о тех действиях, которые он совершает, их анализа. Эти действия являются целью приведения себя как субъекта деятельности в состояние готовности к переходу к последующему действию или к выполнению необходимых изменений в ходе выполнения работы, что так необходимо при возникновении различных чрезвычайных и экстремальных ситуаций. Часто бывает так, что субъект в процессе выполнения каких-либо действий совершает ошибки: недостаточно изучив свойства или действия, не видит возможной опасности со стороны, переоценивает собственные возможности и силы, интеллектуальный потенциал и т. п.

Таким образом, оценочно-рефлексивный компонент определяет возможности и способности будущих учителей проводить анализ уровня собственных знаний, практических умений и навыков в области безопасности жизнедеятельности, регулировать и держать под контролем свое профессиональное поведение, а также давать отчет своим тем или иным действиям.

Указанные компоненты являются взаимосвязанными и в полной мере дополняют друг друга. Аксиологический, когнитивно-деятельностный и эмоционально-мотивационный компоненты определяются положительным отношением студентов к безопасной жизнедеятельности, формированию гуманного мировоззрения и ценностного отношения к себе и к окружающим,

наличию мотивации в получении необходимых профессиональных ценностных ориентаций и компетенций, необходимых в профессионально-педагогической деятельности. Также связанными между собой являются оценочно-рефлексивный и когнитивно-деятельностный компоненты. Если будущий учитель не сможет овладеть необходимым уровнем теоретических знаний, практических умений и навыков в области безопасности жизнедеятельности, то в последующем он не сможет точно определить уровень сформированности у себя профессиональных ценностных ориентаций, а вследствие этого и не передаст полученные знания и умения учащимся, не будет способствовать созданию такой обстановки, где сможет находиться в полной безопасности.

Таким образом, наиболее значимыми компонентами в содержании формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих учителей в области безопасности жизнедеятельности являются следующие: 1) эмоционально-мотивационный; 2) аксиологический; 3) когнитивно-деятельностный; 4) оценочно-рефлексивный.

Список использованных источников

1. Долгушина, Н. А. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих бакалавров профессионального обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Наталья Аркадьевна Долгушина. – Красноярск, 2012. – 24 с.
2. Дуранов, М. Е. Педагогическая психология управления профессиональным образованием студентов в высшей школе : учеб. пособие / М. Е. Дуранов, А. М. Баскаков, И. С. Ломакина. – Челябинск : ЧГАКИ, 2003. – 288 с.
3. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев – М. : Академия, 2002. – 208 с.
4. Картавых, М. А. Концепция методической подготовки учителя безопасности жизнедеятельности / М. А. Картавых, О. М. Филатова // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3 (7). – С. 17–19.
5. Климов, Е. А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессиоведа / Е. А. Климов // Психол. журн. – 1993. – Т. 24. – № 4. – С. 19–20.
6. Матюшкова, Т. М. Структура профессионально-ценностных ориентаций студентов музыкального отделения педагогического колледжа // Современная высшая школа: инновационный аспект. – Челябинск, 2015. – № 4. – С. 170–176.
7. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.consultant.ru/cons/cgi/>

[online.cgi?req=doc;base=law;n=203805#0](http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=law;n=203805#0) (дата обращения: 23.09.16).

8. Психические процессы человека, обеспечивающие жизнедеятельность [Электронный ресурс]. – URL : http://studbooks.net/70736/bzhd/psihicheskie_protses_cheloveka_obespechivayuschih_zhiznedeyatelnost (дата обращения: 22.09.16).

9. Татьяна, Т. В. Структура и содержание понятия «культура безопасности личности» / Т. В. Татьяна, А. М. Солдаткин // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4. – С. 67–71.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) от 9 февраля 2016 года № 91 [Электронный ресурс]. – URL : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (дата обращения: 17.03.16).

References

1. Dolgushina N.A. Formation of professional-valuable orientations of the future vocational bachelors: abstract of the thesis ... Cand. Ped. Sciences. Krasnoyarsk, 2012, 24 p. (in Russian)
2. Duranov M.E., Baskakov A.M., Lomakina I.S. Educational Psychology management of students' professional education at high school: textbook. Chelyabinsk, ChGAKI, 2003, 288 p. (in Russian)
3. Isaev I.F. The teacher's Professional-pedagogical culture. Moscow, Academy, 2002, 208 p. (in Russian)
4. Kartavykh M.A., Filatova O.M. Concept of methodical training of life safety teacher, *The Bulletin of Mininsk University*, 2014, No. 3 (7), pp. 17–19. (in Russian)
5. Klimov E.A. Human Values by a psychologist of professions, *The Psychol. Magazine*, 1993, V. 24, No. 4, pp. 19–20. (in Russian)
6. Matyushkova T.M. Structure of professional-valuable orientations of pedagogical college music department students, *The Contemporary Higher Education: Innovative Aspects*. Chelyabinsk, 2015, No. 4, pp. 170–176. (in Russian)
7. Professional standard «Teacher (pedagogical activity in the sphere of preschool, primary general, basic general, of secondary general education) (educator, teacher)» [Electronic resource]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=law;n=203805#0> (date of treatment: 09.23.16). (in Russian)
8. The mental processes of a man, providing vital functions [Electronic resource]. URL: http://studbooks.net/70736/bzhd/psihicheskie_protsessy_cheloveka_obespechivayuschih_zhiznedeyatelnost (date of treatment: 22.09.16). (in Russian)
9. Tatianina T.V., Soldatkin A.M. The structure and content of the concept «safety culture of personality», *The Humanities and Education*, 2014, No. 4 (20), pp. 67–71. (in Russian)

10. Federal State Educational Standard of Higher Education in the direction of preparation 44.03.05 Teacher education (with two of preparation profiles) (un-

dergraduate level) on 9 February 2016 No. 91 [Electronic resource]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (handling date 03.17.16). (in Russian)

Поступила 12.10.2016 г.

УДК 378(045)
ББК 74.58

Шукшина Татьяна Ивановна

доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе, заведующая кафедрой педагогики
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
Tshukshina@yandex.ru

Мовсесян Жанна Агасиевна

аспирант
кафедра педагогики
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
feeder345@mail.ru

**РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

Аннотация: В статье рассматривается одно из дидактических средств организации самостоятельной работы будущих учителей – рабочая тетрадь. Авторами охарактеризованы две рабочие тетради для самостоятельных работ, одна из которых обеспечивает модуль «Теория обучения» предметной области «Педагогика», а другая – тот же модуль на учебной практике. Показано, что рабочие тетради являются компонентом учебно-методического комплекса предметной области «Педагогика» (модуль «Теория обучения»), входящей в базовую (общепрофессиональную) часть профессионального цикла дисциплин в структуре основной образовательной программы подготовки будущих учителей по направлению «Педагогическое образование».

Ключевые слова: самостоятельная работа, рабочая тетрадь, дидактическое средство, будущий учитель.

Shukshina Tatyana Ivanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pro-rector in Science,
Head of Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Movsesyan Zhanna Agasievna

Postgraduate
Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

WORKBOOK AS A DIDACTIC MEANS OF TEACHERS INDEPENDENT WORK

Abstract: The article deals with one of the didactic means of the organization of future teachers independent work – a workbook. The authors have described two workbooks for individual work, one of which provides the module «Training theory» domain «Pedagogy» and the other – the same module on educational practice. It is shown that the workbooks are a component of educational complex domain «Pedagogy» (module «Training theory»), included in the basic (general professional) part of the cycle of professional disciplines in the structure of the basic educational program of future teachers training in the direction of «Teacher Education».

Key words: Independent work, workbook, didactic means, future teacher.

Модернизация высшего образования, принятие и реализация федеральных государственных образовательных стандартов отражают потребность рынка труда в образованных, компетентных специалистах, способных адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям, ориентироваться в потоке информации, принимать ответственные решения в ситуации выбора и осуществлять непрерывное образование. Как следствие, задачей педвузов становится не только вооружение будущих учителей набором фундаментальных знаний, но и формирование их личности, способной эффективно применять знания, умения и навыки в стандартных и нестандартных ситуациях, мотивированной к совершенствованию своего образовательного и профессионального уровня, использованию разнообразных источников информации, востребованных профессиональной деятельностью [7; 8]. Достижению указанных задач способствуют внедрение в образовательный процесс активных и интерактивных методов и форм обучения, тесная интеграция учебно-воспитательного процесса, а также поиск новых и эффективных форм организации самостоятельной работы будущих учителей.

В условиях, когда одним из ключевых требований к будущему учителю становится способность к дальнейшему самообучению, самостоятельная работа приобретает новый смысл с точки зрения содержания, затраченного времени, отношения как обучающихся, так и преподавателей. Анализ исследований (А. Г. Бермус, М. Г. Гарунова, Г. М. Коджаспирова, П. И. Пидкасистый, А. П. Тряпицына и др.) и образовательной практики показывает, что самостоятельная работа выступает важным компонентом содержания профессионально-педагогического образования. Она представляет собой одну из форм учебного процесса в вузе и его существенную часть. ФГОС ВО отводит на самостоятельную работу будущих учителей примерно 50 % учебного времени от общего объема часов, предназначенных для изучения любой дисциплины [4]. Кроме того, самостоятельная работа, ее планирование, организационные формы и методы, система отслеживания результатов являются одним из наиболее сложных звеньев в практике вузовского образования [9, с. 73].

В связи с наличием в педагогической литературе разных вариантов определения самостоятельной работы будем придерживаться следующей формулировки: самостоятельная работа – это планируемая познавательная, организационно и методически направляемая преподавателем деятельность обучающихся, способствующая раскрытию их творческого потенциала и предполагающая такую организацию учебного про-

цесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения определяется индивидуальными различиями студентов, уровнем развития их познавательных способностей, наличием субъектного опыта [9, с. 73].

Следует заметить, что дидактические средства реализуются в двух общепринятых формах самостоятельной работы, выполняемой будущим учителем в аудиторное и внеаудиторное время. Сегодня все более эффективным становится вариант самостоятельной работы, предусматривающий большую самостоятельность, большую индивидуализацию заданий в плане как содержательной части выполнения заданий, так и характера консультаций и контроля. Вместе с тем многокомпонентный по составу, творческий по отбору дидактических единиц, их качественному определению модуль «Теория обучения» в рамках предметной области «Педагогика» со значительным бюджетом времени на самостоятельную работу нуждается в интеграции и упорядочении уже апробированного в опыте работы со студентами бакалавриата дидактического комплекса для самостоятельной работы. С другой стороны, и обучающимся, и педагогам, изучающим и преподающим педагогику, должно быть предъявлено целостное видение содержания самостоятельной работы, технологий и процедур ее выполнения, оценивания и самооценивания компетентностно-ориентированных учебных заданий как средства формирования дидактической компетентности.

Одним из важных предметно-знаковых средств обучения, получивших в последнее время общее признание у преподавателей и обучающихся, является *рабочая тетрадь*. Анализ образовательной практики показывает, что рабочие тетради по циклу учебных дисциплин широко вошли в методическую систему обучения школы. Однако должного применения в подготовке будущих учителей данное дидактическое средство пока не нашло.

Рабочая тетрадь – это учебное пособие, имеющее особый дидактический аппарат, способствующий самостоятельной работе студента по освоению учебной дисциплины в аудитории и дома. Она может быть использована студентами в самостоятельном освоении теоретического материала и формировании практических умений и навыков, при подготовке к промежуточной аттестации по дисциплинам [3]. Существенное отличие рабочей тетради от других дидактических средств (например, опорного конспекта) заключается в том, что учебная деятельность в этом ракурсе конструируется специально.

Работы исследователей (В. А. Козаков, И. Я. Лернер, В. Я. Ляудис, М. И. Махмутов, П. П. Пидкасистый и др.) по организации само-

стоятельной работы послужили основой для разработки нами двух рабочих тетрадей для самостоятельных работ, одна из которых обеспечивает модуль «Теория обучения» предметной области «Педагогика», а другая – тот же модуль на учебной практике. Согласно ФГОС ВО направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование предметная область «Педагогика» является дисциплиной профессиональной подготовки [4]. Отметим, что в совокупности обе тетради представляют собой компонент учебно-методического комплекса дисциплины «Педагогика», созданного на кафедре педагогики МГПИ.

По нашему замыслу, внедрение рабочей тетради для самостоятельных работ обеспечит повышение качества образовательного процесса и учебно-познавательной деятельности за счет реализации деятельностно-компетентного подхода, практико-ориентированного современного содержания учебных заданий и корректных технологий и процедур оценивания результатов самостоятельной работы, способствующих формированию дидактической компетентности будущих учителей.

Содержащиеся в рабочей тетради компетентностно-ориентированные разноуровневые учебные задания по педагогике различаются по следующим параметрам: а) уровню самостоятельной работы; б) способам представления заданий (тестовые, графические, текстовые); в) способу выполнения заданий (текстовые, графические); г) виду источника информации (печатный, электронный); д) количеству различных источников (один учебник, несколько учебников, сайты сети Интернет, периодические издания); е) характеру учебной деятельности (теоретический, практический, с элементами исследования и творчества).

Рабочая тетрадь пробуждает самопознание, стимулирует самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, непрерывное уточнение самооценки и стремление к повышению адекватности, обеспечивает востребованность структурных элементов дидактической компетентности и их интеграцию с междисциплинарным профильным материалом, раскрывающим методологические, теоретические и практические аспекты формирования дидактической компетентности.

Структура и содержание рабочей тетради для самостоятельных работ выстроены таким образом, чтобы способствовать формированию дидактической компетентности будущих учителей, их профессионального мышления, осуществлению обратной связи и рефлексии. При этом усвоение материала находится под контролем преподавателя, и образовательный процесс всегда можно направить в нужное русло.

В структуре рабочей тетради выделяются следующие разделы: введение, компетентностно-ориентированные разноуровневые учебные задания по теоретическому модулю «Теория обучения» для самостоятельной работы, дополнительные учебные задания, вопросы для аттестации, методические рекомендации, лист итоговой рефлексии, список рекомендуемой литературы, критерии оценивания заданий, табель успеваемости будущего учителя.

Введение включает в себя обращение к будущему учителю, раскрывает особенности расположения материала, дает научно-методические рекомендации по работе с тетрадью, расшифровывает список основных условных обозначений в заданиях.

Задания для самостоятельной работы представлены в соответствии с темами семинарских занятий, определенных в учебно-методическом комплексе дисциплины «Педагогика» по модулю «Теория обучения». Каждую тему в рабочей тетради раскрывают компетентностно-ориентированные разноуровневые учебные задания. Так, в рамках изучения темы «Принципы обучения» в рабочей тетради для самостоятельных работ будущим учителям предлагается выполнить учебные задания на базовом уровне сложности (определен в ФГОС ВО): 1) *Охарактеризуйте сущность дидактических принципов обучения в соответствии с рекомендуемой литературой;* 2) *Проанализируйте школьные учебные пособия Вашего профиля относительно того, способствуют ли они формированию у обучающегося системных знаний.* На продвинутом уровне (носит творческий характер) представлены следующие учебные задания для самостоятельной работы: 1) *Составьте тест по рассматриваемой теме открытого и закрытого типа, пользуясь несколькими источниками;* 2) *Охарактеризуйте возможности реализации принципа дифференциации при обучении в школе* [5, с. 17].

В рабочей тетради для самостоятельных работ на учебной практике представлены разноуровневые учебные задания, которые носят практико-ориентированный характер. Приведем примеры разноуровневых учебных заданий по теме «Дидактические средства и формы организации обучения». Так, на базовом уровне сложности будущим учителям предлагаются следующие виды заданий: 1) *Посетите учебное занятие учителя-предметника и проанализируйте возможности использования дидактических средств, с помощью которых педагог мотивирует к учебной деятельности обучающихся в ходе урока;* 2) *Приведите пример факультативного занятия, на котором Вами используются несколько средств обучения.* На продвинутом уровне выполняют-

ся, например, такие задания: 1) *Разработайте фрагмент учебного занятия с использованием конкретной формы организации обучения. При выборе темы учебного занятия руководствуйтесь профилем, по которому Вы учитесь*; 2) *Составьте и предложите задания на уроке для различных форм организации учебного процесса. Представьте формулировки заданий для учителя и для обучающегося* [6, с. 18].

Кроме того, в рабочей тетради предусмотрены различные виды работ с научными и научно-популярными текстами (подбор, изучение, анализ и конспектирование рекомендуемой литературы; составление тезисов по теме / разделу; написание рецензий; составление тезауруса по теме; реферативный обзор по теме и др.); углубленное изучение отдельных модулей (тем) учебной дисциплины с использованием интернет-ресурсов (составление аннотированного каталога, опорных конспектов, матриц и др.); представление итогов учебной и исследовательской работы в виде проектов, творческих отчетов, эссе и др. [1, с. 84].

Содержащиеся в рабочей тетради дополнительные учебные задания не являются обязательными для всех студентов, а выполняются по их собственной инициативе. Приведем примеры таких заданий: 1) *Дайте определение понятия «образование», которое выходило бы за рамки педагогики и охватывало процессы, изучаемые другими науками*; 2) *Подготовьте аналитическую справку об основных отличиях базисного учебного плана от учебного плана школы*; 3) *Какие структурные элементы своей деятельности ученик может выявить с помощью рефлексии?* [5, с. 51; 6, с. 42]. Полученные за выполнение дополнительных заданий баллы включаются в общую сумму баллов и фиксируются в таблице успеваемости.

В рабочей тетради приведены вопросы для аттестации, которые определены в соответствии с учебно-методическим комплексом дисциплины «Педагогика» (модуль «Теория обучения»), методические рекомендации, раскрывающие основные положения организации самостоятельной работы, лист итоговой рефлексии, где будущий учитель может зафиксировать свое личностное и педагогическое приращение по изучаемому модулю, возникшие проблемы при его изучении. Представлены также списки основной и дополнительной рекомендованной литературы.

Важным компонентом рабочей тетради выступают критерии оценивания заданий. Данные критерии являются общими для заданий базового и продвинутого уровня и отдельными для дополнительных заданий. Максимальное количество баллов, которое может получить будущий

учитель за решение всех заданий по теме, – 5. При этом он должен выделять главные положения в изученном материале и не затрудняться при ответе на видоизмененные вопросы; должна прослеживаться целенаправленность выполнения задания; материал должен быть оформлен аккуратно в соответствии с требованиями и охватывать весь объем заданий. Невыполнение данного критерия снижает количество полученных баллов за работу.

Критериальная шкала для дополнительных заданий несколько упрощена. За каждое выполненное дополнительное задание в тетради присваивается 0,5 балла. Следует учесть, что материал должен соответствовать содержанию заданий, должна присутствовать логика изложения, будущий учитель должен свободно владеть учебным материалом. Все заработанные баллы заносятся в таблицу учета успеваемости будущего учителя по изучаемому модулю. Полученные баллы суммируются, прибавляются к общему количеству баллов по модулю «Теория обучения» и заносятся в электронный журнал дисциплины.

Содержание представленных видов работ согласовано с возможностью освоения обучающимися «учения / научения», когда опыт деятельности приобретает статус дидактической единицы, дополняющей и делающей завершенным процесс «знания – умения – навыки – опыт деятельности» [10, с. 91]. Важно, что при этом сама деятельность обретает новое содержание: в ее основе лежит «согласованная система умственных и практических действий, а любое учебное задание переводится на язык компетенций, овладение которыми требует умений отбора, анализа, синтеза, структурирования учебного материала, использования субъектного опыта при реализации потребностно-ценностных профессионально-личностных задач».

Формулировки компетентностно-ориентированных разноуровневых учебных заданий по модулю «Теория обучения» в рабочей тетради для самостоятельных работ основаны на использовании вариантов дидактических конструкторов, отражающих уровни когнитивной таксономии целей (Б. Блум), способы постановки вопросов и используемые навыки мышления (Кинг), умения проектировать диагностические вопросы (М. В. Кларин).

Рабочие тетради для самостоятельных работ можно использовать не только как развивающее, но и как диагностическое средство, помогающее преподавателю определить уровень усвоения учебного материала.

Заметим, что перед началом использования рабочих тетрадей они прошли апробацию на нескольких группах студентов, в ходе которой были уточнены некоторые формулировки, алго-

ритм, а также технологии выполнения отдельных заданий. Апробированные рабочие тетради после стандартных процедур рецензирования (внутреннего и внешнего) были рассмотрены на заседании кафедры педагогики и утверждены на заседании учебно-методического совета МГПИ. Утвержденный и рекомендованный к изданию вариант размещен в системе Инфо-вуз, доступ к которой есть у всех студентов. Кроме того, имеется печатный вариант рабочих тетрадей [5; 6].

Рабочие тетради для самостоятельных работ по модулю «Теория обучения» предметной области «Педагогика» адекватны требованиям деятельностно-компетентного подхода и способствуют формированию дидактической компетентности будущего учителя, помогают обобщить и систематизировать материал, отображают основные положения теории обучения, связывают ее с практикой; позволяют фиксировать сам факт выполнения самостоятельной работы, показывают, что выделенные часы были отработаны; сокращают временные затраты, освобождая студента от заучивания и конспектирования больших фрагментов текста; создают ситуацию успеха, активизируя тем самым учебную мотивацию; иллюстрируют продвижение студента, обнаруживают его затруднения. Для преподавателя использование рабочей тетради целесообразно, так как способствует стандартизации его работы, позволяет выработать единый, объективный подход к оценке учебных достижений студентов [2, с. 1061–1065].

Таким образом, рабочие тетради для самостоятельных работ следует рассматривать как особое дидактическое средство, обеспечивающее самостоятельную работу обучающихся, контроль и самоконтроль в процессе овладения учебным материалом и способствующее формированию дидактической компетентности будущих учителей.

Список использованных источников

1. Бордовский, Г. А. Технология подготовки специалистов для инновационной деятельности в сфере образования. Методические рекомендации : учебно-методическое пособие / Г. А. Бордовский, Н. Ф. Радинова, Е. В. Пискунова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – 193 с.
2. Ларина, Е. Н. Рабочая тетрадь как средство формирования компетенций будущего специалиста / Е. Н. Ларина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 1061–1065.
3. Письмо Роспотребнадзора от 29.01.2008 № 01/384-8-32 «О выдаче санитарно-эпидемиологических заключений на издательскую продукцию» [Электронный ресурс]. – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97812.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.02.2016 № 91 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)» (Зарегистрирован в Минюсте России 02.03.2016 № 41305) [Электронный ресурс]. – URL : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf>.

5. Мовсесян, Ж. А. Педагогика: модуль «Теория обучения» : рабочая тетрадь для самостоятельных работ / Ж. А. Мовсесян ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – 74 с.

6. Мовсесян, Ж. А. Педагогика: модуль «Теория обучения» : рабочая тетрадь для самостоятельных работ на учебной практике / Ж. А. Мовсесян ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – 51 с.

7. Шарф, И. В. Реализация самостоятельной работы студентов в компетентностной модели / И. В. Шарф // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 98–103.

8. Шукшина, Т. И. Практико-ориентированная подготовка магистров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций / Т. И. Шукшина, И. Б. Буянова, С. Н. Горшенина // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 79–84.

9. Шукшина, Т. И. Самостоятельная работа в формировании профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования / Т. И. Шукшина, Ж. А. Мовсесян, И. И. Парватова, П. Ю. Соколова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). – С. 72–77.

10. Ялалов, Ф. Г. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию / Ф. Г. Ялалов // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 89–92.

References

1. Bordovskiy G.A., Radinova N.F., Piskunova E.V. Technology of specialists training for innovative activity in the field of education. Guidelines: Training handbook. St. Petersburg, F.I. Herzen RGPU Publishing house, 2011, 193 p. (in Russian)
2. Larina E.N. Workbook as means of formation of future expert competence. Scientific and methodical electronic journal «Concept», 2016, V. 15, pp. 1061–1065. (in Russian)
3. Rospotrebnadzor Letter dated 29.01.2008 N 01 / 384-8-32 «On the issue of sanitary-epidemiological conclusions on publishing products» [Electronic resource]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97812. (in Russian)
4. Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 09.02.2016 N 91 «On approval of the federal state educational standard of higher education in

the direction of training 44.03.01 Teacher education (with two training profiles) (undergraduate level)» (Registered in the Ministry of Justice of Russia 02/03/2016 number 41305) [Electronic resource]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf>. (in Russian)

5. Movsesyan Zh.A. Pedagogy module «Training theory»: workbook for independent work; Mordovian State. Ped. Institute. Saransk, 2016, 74 p. (in Russian)

6. Movsesyan Zh.A. Pedagogy module «Training theory»: workbook for independent work in the educational practice; Mordovian State. Ped. Institute. Saransk, 2016, 51 p. (in Russian)

7. Scarf I.V. Implementation of independent work of students in the competence model, *Higher education in Russia*, 2011, No. 6, pp. 98–103. (in Russian)

8. Shukshina T.I., Buyanova I.B., Gorshenina S.N. Practice-oriented training of masters in terms of educational organization networking, *The Humanities and Education*, 2015, No. 2 (22), pp. 79–84 (in Russian)

9. Shukshina T.I., Movsesyan Zh.A., Parvatova I.I., Sokolova P.Yu. Independent work in the formation of undergraduate teacher education professional competence, *The Humanities and Education*, 2016, No. 3 (27), pp. 72–77. (in Russian)

10. Yalalov F.G. Action-competence approach to the practice-oriented education, *Higher education in Russia*, 2008, No. 1, pp. 89–92. (in Russian)

Поступила 22.12.2016 г.

УДК 398
ББК 82.39

Гашарова Аида Руслановна

кандидат филологических наук, научный сотрудник
Федеральное государственное бюджетное учреждение науки
«Институт языка, литературы и искусства имени Гамзата Цадасы»
Дагестанского научного центра РАН, г. Махачкала, Россия
aida.2015@mail.ru

ЖАНР ПРИТЧИ В ЛЕЗГИНСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

Аннотация: В статье дается краткий обзор основных научных трудов, посвященных изучению жанра притчи в лезгинском фольклоре. Указывается, что притча направлена на объективное отражение различных сторон, явлений реальной действительности. Рассматриваются ее жанровые особенности. В статье также отмечается, что в фольклоре лезгин наблюдается процесс взаимодействия притчи с жанрами малой прозы, такими как сказка, басня, анекдот.

Ключевые слова: лезгинский фольклор, исследование народного творчества, жанры фольклора, притчи.

Gasharova Aida Ruslanovna

Candidate of Philological Sciences, Research Officer
Federal State Institution of Science «Institute of Language, Literature and
Art the name of the Gamzat Tsadasa» Dagestan Scientific Center, Russian
Academy of Sciences, Makhachkala, Russia

THE GENRE OF PARABLE IN LEZGIN FOLKLORE

Abstract: The article gives a brief overview of fundamental scientific works devoted to the study of the genre of parable in the Lezgin folklore. It is stated that the parable is aimed at an objective reflection of the various parties, the phenomena of reality. We consider genre features of the parable. The article also notes that in the Lezgin folklore there is a process of interaction between the parable genre with short fiction, like a fairy tale, fable, anecdote.

Key words: Lezgin folklore, study of folklore, folklore genres, parable.

Богато и многообразно устное народное творчество народов Дагестана, создававшееся в течение многих веков.

Как и у других народов, в фольклоре лезгин широко распространены притчи. Этот жанр охватывает широкую область народной мудрости, философии. Притча вобрала в себя практический опыт, мировоззрение, взгляды народа на различных этапах общественного развития. Обличая социальную несправедливость и многие пороки общества, она всегда утверждала высокие гуманистические идеалы.

Притча имеет поучительный характер, а ее основной функцией является назидание, нравоучение. Без элементов смежных жанров она встречается редко, поэтому выявление специфики, художественного своеобразия притчи возможно только путем ее сопоставления с другими жанрами. Именно такой подход прослеживается в монографическом исследовании М. Р. Халидовой «Малые дидактические жанры аварско-

го фольклора» [12]. В ней дан анализ аварских притч в сравнительно-сопоставительном плане с произведениями других дагестанских народов.

О популярности этого жанра в лезгинском народном творчестве говорили многие исследователи.

Первые образцы лезгинского фольклора [10], в том числе и притчи, были записаны с помощью русской графики еще в XIX в. выдающимся кавказоведом П. К. Усларом. В книге «Кюринский язык» [11] помещены наиболее ранние образцы лезгинских притч наряду с другими жанрами народной прозы на языке оригинала и в русском переводе. Уже в советское время был издан сборник «Лезгинский фольклор» [6], составленный А. Гаджиевым, куда вошел богатый фольклорный материал, в том числе притчи, анекдоты, легенды, песни, сказки, пословицы, поговорки. В конце книги даны краткие переводы лезгинских фольклорных текстов, выполненные известным дагестанским ученым-

фольклористом А. Ф. Назаревичем. Вместе с тем притча не упоминается в трудах А. Ф. Назаревича «В мире горской народной сказки» [7] и У. Б. Далгата «Фольклор и литература народов Дагестана» [3]. Самой значительной публикацией сказочного материала лезгин является сборник «Сказки народов Дагестана» [9]. В содержании книги – сказки о животных, волшебные сказки, бытовые сказки и анекдоты. Сказки и анекдоты здесь составляют самостоятельные разделы. Выделен также цикл анекдотов о широко известном на Востоке и в Дагестане Молле Насреддине. Но притча как жанр в сборнике не выделена. В 1976 г. в вышедшем в свет сборнике «Сатира и юмор народов Дагестана» [8] представлен богатый и своеобразный фольклор лезгин. В него вошли тексты народных бытовых сказок, притч и анекдотов на всех литературных языках народов Дагестана с русским переводом. Тексты в сборнике сгруппированы по эстетическим и жанровым признакам.

В соби́рание и изучение лезгинского фольклора, в том числе и произведений малых дидактических жанров, свой вклад внесли и ряд писателей и ученых [4; 5; 13]. Так, результатом многолетнего труда явилась монография А. М. Ганиевой «Очерки устно-поэтического творчества лезгин» [2]. В книге рассматриваются почти все жанры народной художественной словесности (песни, сказки, пословицы, поговорки, легенды, предания и т. д.), однако, к сожалению, места для исследования притч не нашлось.

Ф. Вагабова отмечает, что «жанры малой прозы, в том числе и притчи, создавались исключительно в мужской среде. Женщина, целиком выключенная из сферы общественных отношений и предельно замкнутая в рамках общественной жизни, к ним не причастна» [1, с. 88].

В устно-поэтическом творчестве лезгин встречаются философские притчи и близкие к ним притчи-анекдоты. Главным действующим лицом в них выступает Кваса. Кваса, по представлению лезгин, это тот, у кого редкая борода или тот, кто ее лишен. Прежде у лезгин считалось, кто лишен бороды, является обманщиком, хохмачом, неполноценным человеком. Есть и другое осмысление Квасы – он умный мудрец, а в лезгинских притчах («къаравили») это тот, кто отдает душу народу, прямодушный, мудрый, энергичный, веселый шутник.

Персонажи в притчах – носители дидактической функции. Эти герои – приверженцы справедливости, доброты и мужества. Примером такого героя служит Кас-буба. «Искусству поучать Молла Насреддин, Кваса и Кас-буба научились в своих бесконечных скитаниях по свету. Кто мно-

го видел, много слышал, тот много знает. Горцы любят выслушивать того, кто много знает, особенно, если ум его остер, а глаз наметан, как у мудрецов. Из веселых балагуров в «къаравили», они превращаются в мудрых наставников, героев лезгинских притч» [1, с. 85].

Лезгинские притчи, как и притчи других народов, в процессе формирования впитали в себя элементы различных жанров фольклора. Исследователи, характеризовавшие притчу, обычно проводят параллель между сказками, баснями, анекдотами, с одной стороны, и притчами – с другой, т.е. отмечается взаимосвязанность, взаимопереходность этих жанров. В настоящее время в чистом виде притчи встречаются редко, так как им свойственна зыбкость и неустойчивость жанровых границ.

Притча встречается и в произведениях лезгинских писателей. Образность, выразительность, емкость мысли, лаконичность являются художественными средствами, которые она выработала и которыми обильно питается литература народов Дагестана. Часто и мастерски обращался к ним классик дагестанской литературы С. Стальский в своих произведениях «Муллы», «Судьи», «Богачи-чиновники», «Глупец» и др., а также писатели К. Меджидов, З. Эфендиев, А. Агаев, М. Гаджиев, К. Акимов и др.

Список использованных источников

1. Вагабова, Ф. И. Формирование лезгинской национальной литературы / Ф. И. Вагабова. – Махачкала, 1970. – 252 с.
2. Ганиева, А. М. Очерки устно-поэтического творчества лезгин / А. М. Ганиева. – М. : Наука, 2004. – 239 с.
3. Далгат, У. Б. Фольклор и литература народов Дагестана / У. Б. Далгат. – М. : Изд-во вост. литературы, 1962. – 206 с.
4. Лезги халкъдин махар = Лезгинские народные сказки / сост. Г. Г. Гашаров, А. М. Ганиева. – Махачкала, 1989. – 174 с. – Лезг. яз.
5. Лезгийрин махар = Лезгинские сказки / сост. Н. Ахмедов. – Махачкала, 1959. – 198 с. – Лезг. яз.
6. Лезгийрин фольклор = Лезгинский фольклор / сост. А. Гаджиев. – Махачкала, 1941. – 276 с. – Лезг. яз.
7. Назаревич, А. Ф. В мире горской народной сказки (Дагестанские тетради) / А. Ф. Назаревич. – Махачкала, 1962. – 366 с.
8. Сатира и юмор народов Дагестана. – Махачкала, 1976. – 400 с.
9. Сказки народов Дагестана / сост. Х. М. Халилов. – М. : Наука, 1965. – 319 с.
10. Услар, П. К. Древнейшие сказания о Кавказе : собр. соч. / П. К. Услар. – Тифлис : Изд-во Кавказского военно-народного управления, 1881. – 671 с.

11. Услар, П. К. Этнография Кавказа. Языковедение. Т. 6. Кюринский язык / П. К. Услар. – Тифлис, 1896. – 639 с.

12. Халидова, М. Р. Малые дидактические жанры аварского фольклора / М. Р. Халидова. – Махачкала, 1974. – 182 с.

13. Квасадин аламатар = Чудеса Квасы / сост. И. Вагабов. – Махачкала, 1965. – 96 с. – Лезг. яз.

References

1. Vagabova F.I. Formation of the Lezgin national literature. Makhachkala, 1970, 252 p. (in Russian)

2. Ganieva A.M. Sketches of oral poetry of the Lezgins. Moscow, Nauka, 2004, 239 p. (in Russian)

3. Dalgat U.B. Folklore and literature of the peoples of Dagestan. Moscow, Publishing house of the east. literature, 1962, 206 p. (in Russian)

4. Lezgin folk tales / Comp. G.G. Gasharov, A.M. Ganieva. Makhachkala, 1989, 174 p. (in Lezgin)

5. Lezgin tales / Comp. N. Ahmedov. Makhachkala, 1959, 198 p. (in Lezgin)

6. Lezgin folklore/ Comp. A. Gadjiev. Makhachkala, 1941, 276 p. (in Lezgin)

7. Nazarevich A.F. In the world of highland folk tales (Dagestan notebooks). Makhachkala, 1962, 366 p. (in Russian)

8. Satire and humor of the people of Dagestan. Makhachkala, 1976, 400p. (in Russian)

9. Tales of the peoples of Dagestan / Comp. Kh.M. Khalilov. Moscow, Science, 1965, 319 p. (in Russian)

10. Uslar P.K. The ancient legends of the Caucasus. Coll. Op. Tbilisi, Publishing Caucasian military-national governance, 1881, 671 p. (in Russian)

11. Uslar P.K. The ethnography of the Caucasus. Linguistics. V. 6. Kyurinsky language. Tbilisi, 1896, 639 p. (in Russian)

12. Khalidova M. R. Small didactic genres of the Avar folklore. Makhachkala, 1974, 182 p. (in Russian)

13. Miracles of Kvasy / Comp. I. Vagabov. Makhachkala, 1965, 96 p. (in Lezgin)

Поступила 18.10.2016 г.

УДК 81'373

ББК 81.2-3

Криницкая Марина Юрьевна

кандидат филологических наук, доцент
кафедры русского языка

ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики
и сервиса» (ВГУЭС), г. Владивосток, Россия

Marina.Krinitzkaya@vvsu.ru

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, ОПИСЫВАЮЩИХ ЧЕЛОВЕКА, В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

(по данным ассоциативного эксперимента)

Аннотация: Данная статья посвящена лингвистическому исследованию имен прилагательных, описывающих визуальные и ментальные качества человека, в русском и китайском языках. Изучаемые номинативные единицы употребляются в сравнительной конструкции с союзом «как» (к примеру, *голодный как волк*) и функционируют в устной коммуникации. Результаты реализованного в рамках исследования ассоциативного эксперимента, проведенного среди молодых носителей русского и китайского языков, позволили разделить имена прилагательные на три группы, в которых наблюдается либо абсолютное совпадение в значениях сравнительных конструкций, либо различие, либо частичное совпадение в русском и китайском языках. Изучаемые выражения обладают яркой образностью, стилистической окрашенностью, национально-культурной спецификой и демонстрируют представления носителей русского и китайского языков, закрепленные в устной коммуникации.

Ключевые слова: имя прилагательное, ассоциативный эксперимент, этнопсихоллингвистика, русский язык, китайский язык, функционирование, разговорная речь.

Krinitzkaya Marina Yuryevna

Candidate of Philological Sciences, Docent

Department of the Russian Language

Vladivostok State University of Economics and Service (VSUES),

Vladivostok, Russia

**ETHNOCULTURAL FEATURES OF ADJECTIVES FUNCTIONING
DESCRIBING THE PERSON IN RUSSIAN AND CHINESE
(according to associative experiment)**

Abstract: This article is devoted to a linguistic research of adjectives describing the person visual and mental qualities in the Russian and Chinese. The studied nominative units are used in a comparative construction with the conjunction «as» (for example, *hungry as a wolf*) and function in oral communication. The results of realized within our research associative experiment which was conducted among Russian and Chinese young informants, have allowed to divide adjectives into three groups, in which can be noted either absolute coincidence of comparative constructions meanings, or distinction, or partial coincidence in the Russian and Chinese. The studied phrases have bright figurativeness, a stylistic marking, national and cultural specifics and show Russian and Chinese speakers' representations which are fixed in oral communication.

Key words: Adjective, association experiment, ethno psycholinguistics, Russian, Chinese, functioning, oral speech.

Общеизвестно, что лингвистический ассоциативный эксперимент является весьма результативным методом исследования языкового сознания носителей разных национальных культур. Вербальные ассоциации образуют чрезвычайно устойчивые связи между разного рода понятиями, выраженными определенными лексемами, и закреплением их в национальном сознании того или иного этноса. В современном языкознании под лингвистическим ассоциативным экспериментом понимают метод, направленный на выявление разного рода ассоциаций, которые зафиксировались в сознании индивида либо группы индивидов на основе их жизненного опыта [2, с. 67].

Довольно часто в рамках устной коммуникации при характеристике визуальных и ментальных качеств друг друга употребляются имена прилагательные, которые используются в конструкции с союзом «как», к примеру, *голодный как волк*. Значения таких сравнительных конструкций могут быть схожи в различных языках, а могут и различаться. Чтобы проанализировать, как используются подобные прилагательные, мы провели направленный ассоциативный эксперимент, который позволяет выявить, как в речевой деятельности реализуются компоненты языкового сознания носителей русского и китайского языков. В рамках исследования были опрошены молодые носители языка, учащиеся Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (ВГУЭС). В опросе приняли участие 400 чел.: 200 русских и 200 китайских студентов. В разработанных нами заранее анкетах следовало закончить фразу и написать одно слово-реакцию на соответствующее слово-стимул: *Красивый, как ...*, *Стройный, как ...* и др. Всего было предложено 30 прилагательных. При описании материала в некоторых случаях для объяснения реалий китайской культуры привлекались объяснения респондентов. Стоит упомянуть тот факт, что значения исследуемых конструкций в

определенной степени отражены в толковых словарях русского языка, в Русском ассоциативном словаре (далее – РАС), а также в некоторых других справочных изданиях (например, «Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии», В. М. Огольцев; «Словарь образных выражений русского языка» под ред. В. Н. Телия и др.). Наша работа может послужить неким дополнением вышеуказанных словарей, так как в ней актуализируются не указанные в словарях значения сравнительных конструкций. Кроме этого, проведенное исследование позволяет познакомиться с культурными представлениями, отраженными в китайском языке посредством сравнительных конструкций, а также в нашей работе фиксируется срез современных представлений молодых носителей русского языка, сравнительные обороты которых не отражаются еще в справочных изданиях.

В первую очередь при знакомстве с тем или иным человеком наше внимание привлекают его внешние качества. К примеру, *красивого* человека русские и китайцы сравнили с *цветком* (花 *hua*). В китайском языке имеется большое количество образных выражений, связанных с этим устойчивым сравнением. Например, 兰质蕙心 (*lan zhi hui xin*) – «внешностью красив, как цветок орхидеи, а душой прекрасен, как ее аромат (образно о человеке, прекрасном телесно и духовно)» [4]. Данное сравнение является устойчивым в китайском языке.

Стройного человека русские сравнили с *березой*. В русском языке отмечается такое выражение: *стройная березка*. [7]. Китайцы написали слово-реакцию «*модель*» на прилагательное «*стройный*». Сейчас в Китае существует такая тенденция: если девушка хочет стать красивой, то, прежде всего, ей надо быть стройной. Интересно также представление о *худом* человеке. Русские респонденты сравнивают такого человека с *палкой / скелетом / спичкой*. В русском языке отмечается такое выражение: *худ как спич-*

ка, щетка, спица. Так говорят о человеке, «имеющем тонкое, сухощавое тело» [1]. Но в словарях не фиксируются другие сравнения. Китайцы ассоциируют худого человека со *скелетом / обезьяной / палкой*.

На слово-стимул «*волосатый*» и русские, и китайские респонденты написали слово-реакцию «*обезьяна*». Данную реакцию в русском языке фиксирует лишь РАС [5].

«*Страшный как собака*», – говорят китайцы. Слово «собака» (狗) (gou) в китайском языке сочетает в себе много отрицательных оттенков. Например, 狗彘不若 (gou zhi bu ruo) – (быть) хуже животного (буквально быть свиньей и собакой). Кроме того, слово «собака» в значении имени прилагательного обозначает «проклятый», «отвратительный». Русские студенты написали так: «*Страшный как (моя) смерть*». Словари русского языка не фиксируют данное сравнение.

На слово-стимул «*высокий*» русские респонденты написали слова-реакции «*столб*» / «*жираф*». Толковые словари русского языка не отражают данное сравнение. Но в словаре «Русское культурное пространство» отмечено, что «обращаться к образу жирафа» можно «для характеристики человека очень высокого роста». К примеру, «*Смотри, вон жираф какой пошел: метра два, если не больше*» [6, с. 77]. Также в качестве единичной реакции слово фиксируется в РАС [5]. В китайском языке высокого человека ассоциируют со *слоном / медведем / Яо Минном*. Сравнения с вышеуказанными животными являются вполне очевидными. В данном ряду привлекает внимание ассоциация с Яо Минном, известным высоким китайским баскетболистом, игравшем в баскетбол в NBA (США).

Сравнения *бочка / свинья / слон* используются для характеристики *толстого*, то есть «большого, значительного в объеме человека»; является стандартным в русском языке [1]. Кроме этого русские называют человека *слоном*, если у него очень крупное телосложение [6, с. 151], а также *свиньей*, если он толстый и неприятный [6, с. 149]. Китайцы толстого человека тоже называют «*свиньей*». В традиционной китайской культуре свинью считают толстым и самым ленивым животным. Иногда толстого человека сравнивают с *Чжу Бацзэ* (猪八戒, Zhū Bājiè) – одним из главных персонажей романа У Чэнь-эня «Путешествие на Запад», комическим волшебником, получеловеком-полусвиньей.

«*Пучеглазый как рыба*» – такова самая популярная реакция русских. Китайцы ассоциируют человека с большими глазами не только с *рыбой*, но и с *лягушкой*.

Человека без волос на голове русские респонденты соотносят с *яйцом / шаром*. В китай-

ском языке существует другое сравнение: *лысый* как *лампочка / монах*. Последнее сравнение является устойчивым.

«*Носатый как Буратино*» – таков самый популярный ответ русских студентов. Буратино – герой популярной сказки А. Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино»; «ожившая деревянная кукла с длинным носом, мальчик, которого сделал из полена бедный шарманщик Карло и стал воспитывать как своего сына». В современном русском языке называть так могут человека с большим носом [6, с. 178–179]. Китайские студенты человека с большим носом называли *слоном*. Данная ассоциация была прокомментирована следующим образом: «У слона очень большой и длинный нос; и нос у него больше, чем у других животных».

«*Зубастый как акула*», – так ответили русские и китайские респонденты. Словари русского и китайского языков не фиксируют данное сравнение. Это животное имеет острые зубы. Очевидно этот факт способствовал возникновению вышеуказанного сравнения.

Русские сравнивают *низкого* человека с *пнем / пеньком*. Китайцы ассоциируют признак «низкий» с двумя прецедентными именами: *У Далан* и *Пань Чанцзян*. У Далан – герой известного китайского романа «Речные заводи» (китайский роман XIV века, автор – Ши Найань); был невысокого роста. А Пань Чанцзян – это известный китайский комедийный артист низкого роста (по данным свободной энциклопедии «Википедия»).

После оценки визуальных качеств человека возникает потребность оценить и его ментальные характеристики. К примеру, лексема «*осел*» послужила словом-реакцией для прилагательного «*упрямый*» у многих русских респондентов. Выражение является стандартным для употребления в разговорной речи, отмечается во многих словарях русского языка. В китайском языке упрямого человека ассоциируют с быком, так как словом 牛 (niú) китайцы обозначают: 1) сущ.: рогатый скот; *бык*; вол. 2) глагол: *упрямиться, упорствовать*; быть строптивым; например, «*别那么牛!*» (bie na me niu!) («Не надо так упрявиться!») 3) прилаг.: упрямый характер [4].

Русские респонденты отметили, что *смелого* человека можно ассоциировать с «царем зверей», *львом*. «Современные русские люди могут называть «львом» человека, совершающего самоотверженные действия, в которых проявляется его сила и бесстрашие» [6, с. 112]. Китайцы же сравнивают смелого человека с *солдатом / воином / богатырем*. В данном случае, согласно объяснению респондентов, отражается факт культуры: «В Китае бывают бедствия, например,

паводки, землетрясения, первыми на помощь придут солдаты; они очень смелые и многоуважаемые люди в обществе».

Русские указали, что *глупого* человека можно сравнить с *ослом, рыбой и ишаком*. Китайцы глупого человека сравнивают со *свиньей, ослом*. В китайском словаре отмечается сочетание «蠢猪» (chun zhu) – тупая свинья, дурак; «笨猪» (ben zhu) – глупая свинья [4].

Сравнение *трусливого* человека с зайцем является устойчивым в русском языке, его отмечают словари. Китайцы ассоциируют трусливого человека с *мышью* (鼠 (*shu*)). Сравните: 胆小如鼠 (dan xiao ru shu) – быть трусливым, всего бояться, как мышь [4].

На прилагательное «*добрый*» у русских была реакция «*мама*» / «*бабушка*». Китайские студенты доброго человека ассоциируют с *ангелом* или *Буддой*. Для них Будда является воплощением всего истинного, доброго и прекрасного. Кроме того, в китайском языке про доброго человека говорят: «У него золотое сердце, он как Будда».

Интересна ассоциация русских студентов на прилагательное «*ленивый*»: они сравнивают такого человека с *ленивцем*, персонажем полнометражного компьютерного мультфильма «Ледниковый период» (англ. “Ice Age”). Китайские студенты ассоциируют ленивого человека со свиньей. Они говорят: «Ленивый как *свинья*». Они думают, что свинья это животное, которое является обжорой и лентяем, лодырем, бездельником. Также в китайском языке есть такое образное сочетание «懒猪» (lan zhu), дословно обозначающее «ленивая свинья», так говорят о толстяке или лентяе [4].

Скромного человека большинство русских ассоциирует с *девушкой / девочкой*. Китайцы – с Конфуцием. Традиционно в Китае считают, что «мудрец Конфуций являлся очень скромным человеком».

Русские респонденты называют *веселого* человека *клоуном*. В китайском языке веселого человека сравнивают с *птицами, детьми, цветами*. Сравните образные выражения, отмеченные в Большом толковом словаре китайского языка: 鸟语花香 (niao yu hua xiang) – птицы щебечут и цветы благоухают; 满面生花 (man mian sheng hua) – «цветы в лице, то есть смеяться очень весело» [4].

В русском языке про «преисполненного чувства вражды, недоброжелательности, испытывающего злость, злобу; сердитого, раздраженного, язвительного» человека говорят «*злой* как *собака*» [3]. Китайцы сравнивают злого человека с *демоном / дьяволом / ведьмой / бесом*, то есть с чем-то нереальным, вымышленным.

«*Хитрый* как *лиса*», – говорят и русские, и китайцы. В китайском языке есть выражения, в

которых тем или иным образом говорится о «лисей хитрости»: 狐假虎威 (hu jia hu wei) – пользоваться чужим авторитетом (дословно «лиса пользуется могуществом тигра») [4].

Русские респонденты ассоциируют как *умного*, так и *мудрого* человека с *филином / совой*. Словари русского языка не фиксируют данное сравнение. Однако образ совы как образ умного животного существует в русском фольклоре: «Летела сова – умная голова» (присказка). Китайские респонденты написали: «Умный как *обезьяна / Иккю-сан / Эйнштейн*». Весьма часто в китайском языке один иероглиф может содержать несколько значений. Например, иероглиф «猴 (hou)» может обозначать: 1) имя существительное «обезьяна» и 2) прилагательное «ловкий», «шустрый». Более того, китайцы умного человека ассоциируют с персонажем японского аниме-сериала «Умный Иккю-сан». Главный герой Иккю-сан – очень умный мальчик, он может решить все сложные проблемы. Данное сравнение не является устойчивым в китайском языке; его выделяют лишь молодые носители языка. Также умного человека китайцы сравнили с известным ученым Эйнштейном, так как «считают его умным и талантливым».

А вот *мудрого* человека китайские респонденты сравнивают с *Чжунге Ляном*, героем классического романа «Троецарствие», полководцем, государственным деятелем царства Шу. Данное имя используется и как нарицательное в китайском языке и имеет значение «мудрец, стратег» [4]. В этом романе показано, что благодаря своим способностям Чжуге Лян всегда выносит решения мудро, поэтому его считают мудрым человеком в Китае.

И в русском, и в китайском языках *голодный* человек сравнивается с *волком*. В китайском словаре мы находим следующее сочетание: 狼吞虎咽 (lang tun hu yan) – жадно пожирать; жадно наброситься на еду; иметь волчий аппетит (дословно «глотать, как волк, пожирать, как тигр») [4].

Русские сравнили *трудолюбивого* человека с пчелой. Китайцы тоже ассоциируют трудолюбивого человека с пчелой, которая «всегда летает и собирает мед с цветов». Кроме этого такого человека сравнивают с *быком / волом*, так как именно это животное выполняет самые тяжелые работы. В китайском языке есть такое образное выражение: «老黄牛 (lao huang niu)», что значит «тудяга, работяга, рабочая лошадка, работает как вол» [4].

На слово *аккуратный* самой популярной реакцией оказалась лексема «*мама*». Китайские же респонденты не дали однозначной реакции на это прилагательное.

Русские сравнили *грустного* человека с *Пьеро*, вымышленным персонажем детской сказки А. Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино». Этот герой всегда печален. Китайцы же сравнивают грустного человека с *Линь Дайюй*, героиней романа Цао Сюэциня «Сон в Красном тереме». «Она очень красивая девушка, но ее красота необычна». У Дайюй серьезное заболевание дыхательной системы. В самом начале романа Дайюй переезжает в дом ее бабушки после смерти своей матери. Дайюй эмоционально уязвима, предрасположена к ревности.

Русские респонденты написали: «*Злобный* как *черт / дьявол / демон*». Словари русского языка не фиксируют данное сравнение. Китайцы злобного человека ассоциируют с *волком / врагом*. Волк (狼 (lang)) в китайской культуре является воплощением зла: 狼子野心 (lang zi ye xin) – у волчонка – волчье сердце; так говорят о «злобном, неукротимом; неисправимом, трудно-воспитуемом» человеке [4].

Русские и китайские респонденты сравнивают капризного человека с *маленьким ребенком, младенцем*. Русские говорят: «Капризный, как дитя». В Большом толковом словаре русского языка мы находим выражение: *быть капризным ребенком* [1]. Русские весьма часто сравнивают капризного человека с ребенком; данное сравнение является устойчивым. Китайские респонденты указывают, что капризного человека можно сравнить с *тигром*. Тигр в национальной китайской культуре является царем леса, «царем человечества», «люди никогда не знают, что он хочет делать, поэтому и считают его капризным».

Таким образом, мы выделили три группы слов-стимулов (имен прилагательных), которые описывают характеристики человека и функционируют в устной речи носителей русского и китайского языков. К первой группе мы отнесем конструкции, значения прилагательных в которых совпадают в обоих языках. К примеру, *красивый, как цветок, трудолюбивый, как пчела, капризный, как ребенок* и др. Всего – 19 %. Ко второй группе примыкают слова, значения которых частично совпадают в русском и китайском языках: *упрямый как осел / баран – упрямый как осел / бык* (固执的就像驴、牛 *gu zhi de jiu xiang lu, niu*); *толстый как бочка (бочонок) / свинья / слон – толстый как свинья* (胖的就像猪一样 *pang de jiu xiang zhu yi yang*); *пучеглазый как рыба – пучеглазый как рыба / лягушка* (眼睛像外凸的就像鱼、青蛙 *yan jing wai tu de jiu xiang yu, qing wa*) и др. Количество подобных сравнительных конструкций составило 15 %. И наконец в третью группу войдут лексемы, смысл которых различается в русском и китайском языках. Например,

стройный как береза – стройный как модель (苗条的就像模特 *miao tiao de jiu xiang mo te*); *страшный как (моя) смерть – страшный как собака* (可怕的就像狗一样 *ke pa de jiu xiang gou yi yang*); *глупый как рыба / осел / ишак / пень – глупый как свинья* (笨的就像猪一样 *ben de jiu xiang zhu yi yang*); *добрый как мама / бабушка (бабуля) – добрый как Ангел* (善良的就像天使 *shan lian de jiu xiang tian shi*) и др. Всего – 66 %. Результаты ассоциативного эксперимента позволяют заметить, что значения визуальных и ментальных имен прилагательных в русском и китайском языках не совпадают, в большинстве случаев наблюдается различие в семантике. Полагаем, что данное явление следует связать с тем, что каждый язык обладает своеобразным способом восприятия и отражения мира, создавая свою языковую картину мира.

Общеизвестно, в России и Китае имеется большая разница в истории стран, их культуре и соответственно в языке. Все эти факторы влияют на наше сознание, и данное отражение проявляется в нашей устной речи, то есть одни и те же понятия и характеристики предметов людей разных народов могут описывать по-разному, использовать различные слова и выражения. Но иногда лексические значения этих слов могут совпадать. Это видно в нашем эксперименте. Кроме этого различие в грамматической системе отражается на образе мышления разных народов. В китайском языке различные части речи могут выражаться одним иероглифом и иметь разные лексические значения. Часто эти слова являются близкими по значению, и когда китайцы используют эти слова в разговорной речи, они не учитывают грамматические характеристики.

В добавление к сказанному важно отметить наличие неких символов, бытующих в сознании народов. К примеру, для китайцев цветы – это символ красивой внешности и хорошего настроения, а свинья – это символ человека с плохим характером или некрасивой фигурой. В русском языке сова – это символ ума, а в китайском – символ беды. Иногда значения прилагательных, описывающих человека в русском и китайском языках, могут быть схожи: «*худой как скелет и палка*», «*голодный как волк*». Совпадение в значениях этих конструкций говорит нам об общем понимании данных характеристик человека в обоих языках.

В заключение стоит сказать о том, что национально-культурная самобытность ярко отражается в устойчивых сравнениях, что и доказывает наше исследование.

Автор выражает огромную признательность иностранному студенту ВГУЭС У Цзявэнь за помощь в проведении ассоциативного эксперимента в китайской аудитории.

Список использованных источников

1. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / под ред. С. А. Кузнецова. – СПб. : Норинт, 2003. – 1536 с. – URL : <http://enc-dic.com/kuzhencov> (дата обращения: 17.07.2016).
2. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
3. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс] / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – URL : <http://www.efremova.info/> (дата обращения: 17.07.2016).
4. Онлайн и офлайн версия Большого Китайско-Русского словаря : материалы для изучения китайского языка, китайско-русский переводчик. [Электронный ресурс]. – URL : <http://bkrs.info/> (дата обращения: 18.07.2016).
5. Русский ассоциативный словарь : в 2 т. Т. I. От стимула к реакции (около 7000 стимулов). Том II. От реакции к стимулу (около 100 000 реакций) [Электронный ресурс] / под ред. Ю. Н. Караулова. – М. : АСТ: Астрель, 2002. – URL : <http://www.thesaurus.ru/dict/dict.php> (дата обращения: 01.10.2016).
6. Русское культурное пространство : лингвокультурологический словарь. Вып. 1 / И. С. Брилева, Н. П. Вольская, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2004. – 318 с.
7. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / под ред. Д. В. Дмитриева. – М. : Астрель, 2003. – 1584 с. – URL : <http://baldatop.online/dictionary/dmitriev> (дата обращения: 17.07.2016).

References

1. The big Russian definition dictionary. Under the editorship of S.A. Kuz-netsov. St. Petersburg, Norint, 2003, 1536 p. [Electronic resource]. URL: <http://enc-dic.com/kuzhencov> (date of treatment: 17.07.2016).
2. Glukhov V.P. Principles of psycholinguistics: the education guidance for students of college education. Moscow, АСТ, Astrel, 2005, 351 p.
3. Efremova T.F. New Russian dictionary. Definition and derivation. Moscow, Russian language, 2000. [Electronic resource]. URL: <http://www.efremova.info/> (date of treatment: 17.07.2016).
4. Online and offline version of the Big Chinese-Russian dictionary: materials for Chinese studying, the Chinese-Russian translator [Electronic resource]. URL: <http://bkrs.info/> (date of treatment: 18.07.2016).
5. The Russian associative dictionary: in 2 vol. Vol. I. From an incentive to reaction (about 7000 incentives). Vol. II. From reaction to an incentive (about 100000 reactions), under the editorship of Yu.N. Karaulov. Moscow, АСТ, Astrel, 2002. [Electronic resource]. URL: <http://www.thesaurus.ru/dict/dict.php> (date of treatment: 01.10.2016).
6. Russian cultural space: Linguoculturological dictionary: Iss. 1 / I.S. Brileva, N.P. Volskaya, D.B. Gudkov, I.V. Zakharenko, V.V. Krasnykh. Moscow, Gnozis, 2004, 318 p.
7. The Russian definition dictionary. Under the editorship of D.V. Dmitriyev. Moscow, Astrel, 2003, 1584 p. [Electronic resource]. URL: <http://baldatop.online/dictionary/dmitriev> (date of treatment: 17.07.2016).

Поступила 04.11.2016 г.

УДК 801.82; 801.83
ББК 80.9

Лукьянчикова Мария Владимировна

кандидат исторических наук, доцент
кафедра рекламы и связей с общественностью
НОУ ВПО «Санкт-Петербургский Гуманитарный университет
профсоюзов», г. Санкт-Петербург, Россия
lukkisor@gmail.com

**СПЕЦИФИКА РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ В ЭПОХУ
«КРЕАТИВНОЙ РЕВОЛЮЦИИ» В США**

Аннотация: Данная статья представляет собой анализ основных технологий, используемых при создании рекламных материалов в эпоху креативной революции, в 50-е гг. XX в. в США. Автор рассматривает рекламу как креолизованный текст, как единство вербальных и визуальных элементов, каждый из которых отвечает за эффективность обращения. В работе представлен анализ материалов, созданных известными рекламистами эпохи креативной революции Р. Ривзом, Д. Огилви и Л. Бернеттом, в русле культурологического подхода как части массовой культуры американцев и с точки зрения их маркетингового потенциала. В качестве основных технологий автор выделяет следующие: УТП, лидеры мнений,

дополнительные выгоды, образ марки, сравнение с конкурентом, интригующая история, креативный визуальный образ, метод ассоциаций, рекламные персонажи.

Ключевые слова: реклама, креативная революция, креатив, рекламный текст, креолизованный текст, УТП, имидж, США, история рекламы, известные рекламисты.

Lukyanchikova Maria Vladimirovna
 Candidate of Historical Sciences, Docent
 Department of Advertising and Public Relations
 St.-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences,
 St.-Petersburg, Russia

CHARACTERISTIC ASPECTS OF ADVERTISING TEXTS IN THE ERA OF «CREATIVE REVOLUTION» IN THE USA

Abstract: This article is devoted to the analysis of the main technologies used by making of advertising texts in the creative revolution in the 50s of the 20th century in the USA. The author considers advertising as creolized text, as the unity of verbal and visual elements, each of which is responsible for the effectiveness of advertising. The article presents an analysis of the materials, created by famous advertising specialists of creative revolution, such as R. Reeves, D. Ogilvy and L. Burnett. The author uses the cultural approach, considers advertising as part of mass culture of Americans and its marketing potential. As the core technology author points out the following: USP, opinion leaders, additional benefits, brand image, a comparison with a competitor, intriguing story, a creative visual image, method of association, brand characters.

Key words: advertising, creative revolution, creative, ad text, creolized text, USP, image, USA, history of advertising, known advertisers.

История рекламной деятельности любой страны является отражением общего хода развития ее общественной, экономической, культурной жизни как во времена расцвета, так и в периоды упадка. Но будучи, в первую очередь, экономическим явлением, реклама всегда является ответом на малейшие изменения в экономике, что влечет за собой совершенствование самих рекламных материалов, дает импульс для развития технологий продвижения, способов подачи и донесения информации. Примером такого активного многопланового развития рекламы является «креативная революция» 50-х гг. в США.

Появление самого термина связывают с именами Б. Бернбаха и Д. Огилви, которые и совершили данную революцию в рекламном бизнесе. Но ограничиваться только двумя именами было бы неправомерно, так как начиная с 50-х гг. многие «отцы рекламы» создавали шедевры, используя креативные технологии продвижения, внося вклад в развитие рекламного бизнеса. Так, Д. Огилви отмечает в своей работе «О рекламе», что «... концепция бренд-имиджей, которую я сделал популярной еще в 1953 г., на самом деле не являлась такой уж новой: Клод Хопкинс описал ее еще за 20 лет до этого. Так называемая креативная революция, ассоциирующаяся с 50-ми годами, с именем Билла Бернбаха и с моей скромной персоной, в не меньшей степени должна бы ассоциироваться и с Н.-В. Айером и Янг энд Рубикам в 30-х» [3, с. 7].

В данной статье мы хотели бы проанализировать деятельность «отцов» рекламного бизнеса 50-х–70-х гг., а именно Р. Ривза, Д. Огилви и Л. Бернетта. Наш выбор пал именно на данных представителей отрасли, так как каждый из них внес значительный вклад в становление и развитие технологий продвижения, которые используют до сих пор и являются примером для современных авторов. Цель данной работы – не только рассмотреть этапы и взлеты творческой карьеры данных рекламистов, сколько проанализировать специфику созданных ими рекламных текстов, провести сравнительно-сопоставительный анализ технологий и приемов. Предметом анализа станут образцы их рекламного творчества: постеры, ТВ-реклама, рекламные модули в журналах. Мы будем рассматривать рекламу как креолизованный текст, то есть как единство вербальных и визуальных элементов [1; 2]. Важным для анализа является также наличие двух основных подходов к изучению рекламной деятельности: 1) конкретно-прагматического и 2) историко-культурологического, которые обосновывает в своих трудах В. В. Ученова. Она определяет рекламу как «ответвление массовой коммуникации, в русле которого создаются и распространяются информативно-образные, экспрессивно-суггестивные тексты, адресованные группам людей с целью пробудить их к нужному рекламодателю выбору и поступку» [6]. Данная трактовка кажется нам наиболее удачной в русле предпринятого исследования.

В российской практике понятие «креатив» появилось в 80-х гг. XX в., когда наши авторы познакомились с рядом переводных изданий по маркетингу и американской рекламе. В принципе, «креатив» – это синоним слова «творчество», и «creative revolution» будет правильнее перевести как «творческая революция». Многие авторы рассматривают креатив в широком и узком смысле слова. В первом случае креатив является синонимом слова «творчество» и связан со всеми творческими видами деятельности; во втором случае связывается с рекламой, дизайном и обозначает как сам процесс создания материалов, так и его результат. И если творческие процессы, как правило, осуществляются под воздействием порыва и вдохновения, то креатив всегда утилитарен и прагматичен.

Следует отметить, что герои нашего исследования не очень жаловали креатив ради креатива, хотя сегодня это часто является требованием многих заказчиков. Д. Огилви отмечает: «я лично рассматриваю рекламный бизнес не как развлечение или род искусства, а как источник информации. Когда я создаю рекламный продукт, мне вовсе не нужно, чтобы потребитель пришел в восторг от его «креативности»... Мне требуется, чтобы покупатель заинтересовался настолько, чтобы пойти и приобрести рекламируемый товар» [3, с. 7]. Р. Ривз, приверженец рационального подхода и «жестких продаж», также считал, что реклама не должна развлекать, она должна продавать [4]. М. Тангей справедливо замечает, что «одной и наиболее животрепещущих тем в истории рекламы, – это постоянное противостояние между креативщиками, убежденными в том, что именно искусство побуждает потребителей покупать товары, и прагматиками, использующими в работе многотомные исследования привычек и потребностей потребителей» [5, с. 58]. К числу первых исследователи с уверенностью причисляют Б. Бернбаха, ко вторым – Р. Ривза и даже Д. Огилви.

Расцвет общества потребления к 50-м гг. сделал рекламу неотъемлемой частью жизни американцев, а стремление рекламодателей увеличить эффективность коммуникации породило творческую революцию: изменился рекламный бизнес, обновились подходы, пробудилось социальное сознание. Рекламисты столкнулись с новым типом потребителя, который требовал новизны и возможностей для самореализации. Стремительный рост рынков сбыта привел к повышению требований к рекламе со стороны рекламодателей: новые технологии, иллюстрации и фотографии, креативные стратегии, проведение комплексных рекламных кампаний, анализ условий рынка.

С именем Р. Ривза связано появление теории УТП – уникальное торговое предложение. Согласно Р. Ривзу, УТП состоит из трех частей: 1) Каждое рекламное объявление должно сделать потребителю какое-то предложение. Конечно, не он первый обратился к выгоде для потребителя, первые копирайтеры, такие как Д. Пауэрс и К. Хопкинс, говорили о «резонах» или «утверждении о преимуществе», которые должны были быть в любом рекламном тексте. 2) Предложение должно быть таким, какого конкурент либо не может дать, либо просто не выдвигает. Оно должно быть уникальным. 3) Предложение должно быть настолько сильным, чтобы привести в движение миллионы. Самые известные рекламные кампании Р. Ривза – это даже M&M, болеутоляющее средство Anacin и серия ТВ-роликов для кандидата в президенты Д. Эйзенхауэра.

Рассмотрим специфику работ Р. Ривза на примере текстов для Anacin. Anacin был аналогом аспирина, поэтому сложно было предъявить какие-то преимущества, но Р. Ривз блестяще справился с задачей. Обратимся к текстам его минутных ТВ-роликов: *Вам нужен Anacin для скорейшего устранения боли. Через несколько минут боль и напряжение уходят. Вы снова чувствуете себя отлично. Anacin – это комбинация ингредиентов, которые мгновенно уменьшают боль и рекомендуются большинством врачей. Сравните: Аспирин – дает небольшое облегчение. Anacin устраняет боль, снижает давление и дает экстрасилу ингредиентов. Миллионы избавляются от боли без вреда для желудка. Почувствуй разницу с Anacin, почувствуй себя лучше.*

Рассмотрим использованные Р. Ривзом технологии воздействия на потребителя: 1) сравнение с конкурентом, который решает только одну проблему, в то время как Anacin решает три (*Аспирин только немного притупляет боль, в то время как Anacin в 3 раза быстрее (fast, fast, fast) устраняет боль, снижает давление и избавляет от депрессии*); 2) УТП – тройное преимущество Anacin (*уменьшает боль, снижает давление и устраняет депрессию*); 3) дополнительные преимущества: врач как лидер мнений, как человек, которому доверяют (*3 из 4 докторов рекомендуют ингредиенты Anacin*); нет более в желудке. Что касается используемой лексики и ее частотности: extra, relief – 5 раз, название бренда – 6 раз, конкурент – 1 раз; показана упаковка бренда – 3 раза. Печатная реклама этого средства дублировала видеоматериалы: то же УТП – 3 из 4 докторов (в объявлении иллюстрации врачей), появляется слово total, те же преимущества – нет более в желудке, три эффекта – нет

боли, нет депрессии, комбинация компонентов. В другом объявлении *Anacin* рекомендуют уже психологи и дантисты. Помимо текста, был написан джингл «Fast, fast, fast relief» («Быстрое, быстрое, быстрое улучшение»), что усиливало запоминаемость марки.

Таким образом, Р. Ривз умел строить действенное УТП там, где, казалось бы, его быть не должно, и понимал рекламу как «искусство внедрения УТП в сознание наибольшего числа людей при наименьших затратах» [4, с. 56]. Он был представителем рационального подхода, по его мнению, реклама должна поднимать кривую продаж и делать это за счет: выгоды, уникальности и призыва к действию, содержащихся в рекламном тексте с УТП.

С Д. Огилви связано время имиджей и брендов в рекламном бизнесе. Он первым заявил, что мы покупаем не товар, а имидж товара, который создает ему реклама. Можно сказать, что его тексты строились скорее не на рациональном подходе, а на «образе марки» и эмоциях. Д. Огилви писал: «Если реклама не помогает продавать, то она не креативна» [3, с. 24]. Рассмотрим примеры его самых известных текстов.

Над текстом для «Роллс-Ройса» Д. Огилви работал больше трех недель и написал 26 его вариантов: «я три недели подряд читал все об их машинах, пока не утвердился в мысли, что *«на скорости в 60 миль в час единственный шум, который вы, возможно, услышите, будет тиканье часов»* [3, с. 11]. Эта фраза стала заголовком объемного материала из 15 абзацев, который сегодня называют классическим продающим тестом. В тексте делается акцент на свойствах и особенностях продукта, а не выгодах. Треть страницы занимает фотография автомобиля, за рулем которого сидит женщина, к ней направляются дети, выходящие из магазина с покупками. По правилам построения продающих текстов заголовков должен продать абзац под ним, а подзаголовков следующий далее текст. Данный заголовок является мощным айстоппером, как и следующее за ним пояснение: *«Что делает Роллс-Ройс лучшей машиной в мире? Здесь действительно нет никакой магии – это просто тщательное внимание к деталям»*. Последующий текст состоит из 13 пронумерованных абзацев, рассказывающих о технологии проектирования и создания автомобиля (*«Перед установкой каждый двигатель Роллс-Ройса проверяют в работе на полной мощности в течение 7 часов; Каждый автомобиль проходит тест-драйв на сотни миль по дорогам с различной поверхностью»*), преимуществах автомобиля (*«Столик для пикника, облицованный французским ореховым деревом; Вы можете настроить амортизаторы в соответствии с условиями дороги»*). Заканчивается текст

по классической схеме – стоимостью и возможностью записаться на тест-драйв или купить машину.

Позднее Д. Огилви стал сотрудничать с «Мерседесом», написав для них очень подробные и убедительные рекламные тексты, которые родились после трехнедельных интервью со всеми инженерами фирмы. Они представляли собой скорее журналистский материал, рассказывающий о свойствах и преимуществах новых автомобилей, содержали факты и цифры. Казалось бы, а как еще убедить потребителя купить автомобиль, но Б. Бернбах, для сравнения, поступил иначе в рекламной кампании «Think Small» для «Volkswagen Beetle», отойдя от классической схемы описания преимуществ и сделав упор на креативном изображении (новые технологии креативной революции в действии). Другая реклама Роллс-Ройса содержит риторический заголовок *«Должна ли каждая корпорация покупать своему президенту Роллс-Ройс?»*, такую покупку рекламист называет «долгосрочной инвестицией» и продает Роллс-Ройс уже как *«лучший представительский автомобиль в мире»*. Это пример имиджевой рекламы, которую всегда старался создавать Д. Огилви.

Д. Огилви, как и Р. Рубикам, считал, что эффективная реклама должна быть не только убедительной, но и зрелищной. Можно сказать, что он заимствовал все лучшее из чужого опыта: научный подход К. Хопкинса, утонченность С. Резора и креативность Р. Рубиками, основанную на научных исследованиях. Две другие кампании, которые сделали Д. Огилви известным, специализировались на «персональном брендинге» и строились на технологии «интригующая история»: это мужчина в сорочке Hathaway (элегантный мужчина с черной пиратской повязкой на глазу) и мужчина с бородой, рекламирующий Schweppes (бородатый мужчина в то время выглядел так же странно, как и человек с повязкой). «Человек с глазной повязкой выглядел необычно, он запомнился. Читатели разглядывали фото и спрашивали себя: а это что еще такое? Затем они читали рекламный текст. Все – ловушка захлопнулась» [5, с. 52]. Вскоре люди настолько привыкли к нему, что автоматически связывали изображение с рубашкой фирмы Hathaway. Чтобы доказать силу образа, Д. Огилви стал помещать дорогостоящую цветную рекламу на целую полосу, в ней не было ни единого слова, даже не было названия бренда Hathaway.

Тем не менее Д. Огилви был в первую очередь мастером слова, копирайтером, визуальная составляющая его рекламных текстов выполняла скорее вспомогательную роль, подкрепляя созданный филигранным тестом имидж («весь мой опят показывает, что для рекламы подавля-

ющего большинства известных товаров длинные тексты оказываются более эффективны, чем короткие» [3, с. 87]). Примеры его кампаний с Hathaway и Schweppes показали, что изображение тоже может продавать, но, чтобы это произошло, сначала необходимо создать осведомленность о товаре и его имидже с помощью эффективного продающего текста.

Первостепенное значение визуальной части рекламных текстов придавал в своих работах Лео Бернетт, основатель чикагской школы рекламы, считавший, что каждый товар – это целый спектакль и задача рекламиста показать его зрителям. Он не старался создавать большие тексты, вся его реклама выглядит как миниатюрный плакат: изображение первостепенно, текст дополняет (в отличие от Д. Огилви). Л. Бернетт умело сочетал в своих рекламных плакатах оригинальное, привлекательное для потребителя изображение и небольшой продающий текст. Самые известные примеры – это реклама мяса на красном фоне по заказу Американского института мяса («Конечно, вы правы в том, что любите мясо») и созданный им образ брутального ковбоя для рекламы сигарет Marlboro («Больше вкуса, больше фильтра, больше сигарет»). Образ ковбоя сработал как ассоциативное позиционирование, так как особого УТП у данных сигарет не было, Л. Бернетт сумел доказать потребителю, что сигареты с фильтром не только для женщин, используя в качестве основных преимуществ для потребителя образ ковбоя и выгоды от товара (*фильтр, вкус и коробка с откидной крышкой*). Его называли непревзойденным создателем визуальных образов. Именно эти образы оказались широко востребованы в годы креативной революции. Л. Бернетт создал ряд анимационных героев, которые своим обаянием завоевали сердца потребителей (Тигренок Тони для компании Kellogg; Pillsbury Doughboy, маленький человечек, сделанный из теста; Зеленый великан для консервированных овощей Green Giant).

Таким образом, работы данных рекламистов свидетельствуют о том, что все они использовали в той или иной степени передовые технологии того времени для привлечения клиентов: Р. Ривз опирался на выгоды и рациональные

доказательства, Д. Огилви умело сочетал текст и изображение, создающие имидж бренду, а Л. Бернетт делал упор креативной запоминающей визуальной составляющей. Креативная революция 50-х гг. подарила миру рекламы основные технологии и методы продвижения товаров, которые нашли развитие во второй половине XX в. (позиционирование, брендинг, интегрированные маркетинговые коммуникации) и активно используются до сих пор.

Список использованных источников

1. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) / Е. Е. Анисимова. – М. : Академия, 2003. – 128 с.
2. Ворошилова, М. Б. Креолизованный рекламный текст: аспекты изучения / М. Б. Ворошилова // Уральский филологический вестник. Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. – 2012. – № 2. – С. 39–43.
3. Огилви, Д. О рекламе / Д. Огилви. – М. : Эксмо, 2007. – 240 с.
4. Ривз, Р. Реальность в рекламе / Р. Ривз. – М. : Внешторгреклама, 1983. – 116 с.
5. Тангейт, М. Всемирная история рекламы / М. Тангейт. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 269 с.
6. Ученова, В. В. История рекламы / В. В. Ученова, Н. В. Старых. – СПб. : Питер, 2002. – 304 с.

References

1. Anisimova E.E. Linguistics of the text and intercultural communication (on creolized texts). Moscow, Academy, 2003, 128 p. (in Russian)
2. Voroshilova M.B. Creolized advertising text: aspects of studying, *Ural philological Newsletter. Language. System. Personality: Linguistics of creativity*, 2012, No. 2, pp. 39–43. (in Russian)
3. Ogilvy D. Ogilvy on Advertising. Moscow, Eksmo, 2007, 240 p. (in Russian)
4. Reeves R. Reality in Advertising. Moscow, Vneshtorgreklama, 1983, 116 p. (in Russian)
5. Tungate M. Adland. A global history of advertising. Moscow, Alpina Business Books, 2008, 269 p. (in Russian)
6. Uchenova V.V., Staryh N.V. The history of advertising. St.-Petersburg, Peter, 2002, 304 p. (in Russian)

Поступила 15.11.2016 г.

УДК 808.1: 811.211
ББК 81.81.1

Маркина Кира Николаевна
кандидат культурологии, доцент
кафедра рекламы и связей с общественностью
НОУ ВПО «Санкт-Петербургский Гуманитарный университет
профсоюзов», г. Санкт-Петербург, Россия
markiny3@mail.ru

ФЕНОМЕН КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА В СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация: В статье рассматривается потенциал соотношения вербальных и семиотических компонентов креолизованного текста в контексте разработки современной рекламной продукции. Особое внимание уделяется разнообразным сочетаниям языковых и иконических элементов ввиду их широкого распространения в рекламном пространстве, относительной простоты генерации и достаточных показателей эффективности. Учет особенностей функционирования языковых и иконических знаков на содержательном, содержательно-языковом и содержательно-композиционном уровнях креолизованного текста позволяет создавать рекламные сообщения, рассчитанные на максимально широкую целевую аудиторию без привлечения дополнительных финансовых, временных, интеллектуальных и иных ресурсов. В статье представлены примеры из отечественной и зарубежной рекламной практики, иллюстрирующие выявленные теоретические закономерности и позволяющие описать возможные исключения из правил, что может быть использовано в качестве рекомендательной базы для разработчиков аналогичной продукции.

Ключевые слова: креолизованный текст, вербальный компонент, иконический знак, семантика.

Markina Kira Nikolayevna
Candidate of Culturology, Docent
Department of Advertising and Public Relations
Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences,
Saint-Petersburg, Russia

THE PHENOMENON OF CREOLIZED TEXT IN MODERN ADVERTISING PRACTICE

Abstract: The article discusses the potential correlation of verbal and semiotic components of a creolized text in the context of the producing of modern promotional products. Special attention is given to various combinations of linguistic and iconic elements, due to their wide distribution in the advertising space, the relative ease of generation and adequate performance indicators. The peculiarities of functioning of linguistic and iconic signs on meaningful, content-language and content-compositional levels of creolized text allows to create advertising messages aimed at the broadest possible target audience without attracting additional financial, time, intellectual and other resources. The article presents examples of Russian and foreign advertising practices, identified to illustrate the theoretical patterns and describing possible exceptions to the rule that can be used as recommendations for the development of similar products.

Key words: creolized text, verbal component, iconic sign, semantics.

Современная реклама становится объектом всестороннего изучения, привлекая внимание исследователей как совокупность маркетинговых, социальных, психологических, лингвистических и пр. феноменов, свойств и характеристик. Гипертекст современной рекламы является предметом многоуровневого анализа, поскольку он может быть рассмотрен как семиотическое произведение со сложной иерархической или линейной созависимостью простых элементов, объединенных общей коммуникативной целью.

Наиболее показательным примером анализа рекламной продукции являются креолизованные тексты с выраженным иконическим семиотическим компонентом. Взаимосвязь иконических и вербальных элементов на разных уровнях функционирования рекламного текста обусловлена необходимостью, с одной стороны, постоянно и системно генерировать художественно привлекательную продукцию, а с другой, информировать и привлекать целевую аудиторию к принятию заданных решений без дополнительного использования ресурсной базы.

Иконические и вербальные компоненты креолизованных рекламных текстов способны взаимодействовать между собой на трех уровнях – содержательном, содержательно-языковом и содержательно-композиционном, порождая в результате установления разнообразных связей новые смыслы, распределяя акценты, обогащая семантическое поле дополнительными коннотациями и ассоциативными рядами.

Семантические связи, возникающие на содержательном уровне при одновременном включении в рекламный текст иконических и вербальных компонентов, могут обнаруживать себя в формах прямой или опосредованной денотативной соотнесенности. Прямая денотативная корреляция относится к простейшей форме связности компонентов, которые полностью или частично повторяют друг друга в контексте рекламного текста. Подобные креолизованные тексты отличаются легкостью восприятия, как правило, не содержат коннотаций и не формируют вторичные смыслы. Прямая денотативная связь за счет эффекта повтора позволяет усиливать информационный потенциал сообщения посредством повтора информации в целях ее запоминания реципиентом.

Опосредованная денотативная соотнесенность семиотических и вербальных компонентов предоставляет более широкие возможности для творчества и, как следствие, обеспечивает высокие показатели эффективности за счет установления между знаками тематических или ассоциативных связей. Тематическая опосредованная связность вербальных и иконических компонентов обеспечивает формирование коннотативного пространства вокруг сообщения, способствует его дифференциации из ряда аналогичных текстов, повышает уровень узнавания и запоминания содержательной части в случае успешного восприятия. Однако в результате непредсказуемого внешнего воздействия, изменений в информационном пространстве, неподготовленности или незаинтересованности реципиента, сообщение, основанное на тематической непрямо́й связи элементов, может быть неверно интерпретировано или не воспринято вовсе.

Рекламная продукция, построенная на ассоциативной связности вербальных и знаковых денотатов, уместна в тех сегментах рынка, где продвижение товаров и услуг затруднено по причине отсутствия реальных конкурентных преимуществ, сложности формулирования уникального торгового предложения, абстрактного характера объекта рекламы, действующих законодательных ограничений на рекламирование определенных объектов или на распространение некоторых видов рекламы. Именно благодаря ассоциациям, которые являются интерпретаци-

онной реакцией реципиента на семиотический или языковой стимул, удается получать тексты со сложным креолизованным содержанием; яркой, необычной формой трансляции сообщения; способные преодолеть ограничения нормативно-правовой базы.

На российском рекламном рынке, в связи с действующими запретами, например, на рекламирование спиртосодержащей продукции, лекарственных медицинских препаратов, спонсорскую рекламу алкоголя и табачных изделий, данные сегменты вынуждены продвигаться именно посредством презентации потребителю ассоциативных цепочек из вербальных и семиотических компонентов, которые приводят к ожидаемым индивидуальным умозаключениям относительно рекламируемой товарной категории. В наиболее сложном положении в данном сегменте находится рынок алкогольной продукции премиум класса. Поскольку длительное использование стандартных рекламных технологий не находит отклика у целевой аудитории, которая рассчитывает на качественный и статусный рекламный продукт, рекламные сообщения алкогольной продукции формируются с привлечением креативных технологий. Креолизация рекламных сообщений алкогольной продукции премиум класса обеспечивает общую эффективность рекламной кампании, допускает частую смену или модификацию легко масштабируемых рекламных сообщений при сохранении первичной целевой аудитории и стабильном привлечении новых клиентов.

Однако современный рекламный рынок в условиях очевидного дефицита продуктивных идей и текстов высокой художественной ценности нередко прибегает к прямому нарушению изложенных закономерностей при установлении связей между знаковыми и языковыми денотатами в сообщениях. Традиционно разрушение или отсутствие семантических связей в креолизованном тексте расценивалось как дефект, непреодолимое препятствие для авторской (потребительской) интерпретации, причина низкой эффективности рекламного продукта. Тем не менее в рекламном дискурсе все чаще встречается продукция, в которой знаковый и/или вербальный компонент(ы) не обладают семантической самостоятельностью, закономерно нуждаясь в тематическом или ассоциативном соотнесении, установлении указанных связей, которых автор намеренно избегает. Результатом может стать либо неверное или неполное понимание содержания сообщения реципиентом, либо порождение новой креативной реальности восприятия с соответствующим потенциалом интерпретации и воздействия на потребителя. В целях верификации особенностей восприятия и понимания

адресатом подобных сообщений с недостаточно проявленными семантическими связями между компонентами, рекомендуется проводить фокус-исследования, в ходе которых будут фиксироваться субъективные реакции реципиентов на сообщение-стимул, а также гомогенность этих реакций.

Взаимодействие иконических и языковых элементов в рамках креолизованного текста проявляется и на содержательно-языковом уровне, где связность прослеживается как в содержании, так и благодаря языковым средствам выражения семантики сообщения. Причем смысловая созависимость подкрепляется именно вербальными маркерами, уточняющими денотативное значение и коннотации иконических знаков. В рекламной практике создания креолизованных текстов взаимосвязь вербальных и иконических компонентов на содержательно-языковом уровне позволяет изобразить реальных или воображаемых представителей целевой аудитории (как правило, для этого используются такие вербальные маркеры, как личные и притяжательные местоимения 1 и 2 лица), а также персонифицировать сообщение, транслируемое от лица предметов неживой природы, включая сам рекламируемый продукт, или животных-маскотов. В креолизованных текстах англоязычной рекламы подобная же взаимосвязь может проявляться в форме употребления определенных артиклей, которые создают эффект предыстории и позволяют связать, на первый взгляд, разрозненные вербальные компоненты в единое семантическое пространство и установить соотнесенность с предшествующим иконическим изображением. Примером может служить рекламная продукция самых разнообразных товарных групп и категорий, построенная по единому шаблону: после демонстрации объекта рекламы или его знакового заместителя в виде общеизвестного логотипа следует набор некоторых характеристик в форме отдельных, как правило, неполных предложений, которые связаны с предшествующим содержанием только благодаря использованию определенных артиклей. Реципиент бессознательно реагирует на наличие определенных именных частиц, воспринимая их как указатель на наличие некоторого общего опыта, смысла, пресуппозиции, в роли которых и выступает семиотическая единица.

Содержательно-композиционный уровень позволяет установить линейные отношения между вербальными и семиотическими компонентами, обеспечивая наибольшую свободу самовыражения для автора, и ассортимент интерпретаций для адресата сообщения. Порядок появления элементов в текстовой последовательности определяет плотность и степень проявле-

ния семантических связей, их доступность для восприятия и трансформации, соотнесенность конкретного рекламного сообщения с более широким адвертологическим или культурологическим дискурсом. Композиционные сочетания не только способствуют раскрытию денотативных и коннотативных значений компонентов, но и в значительной степени расширяют потенциал графических средств передачи информации и оптимизируют процесс восприятия сообщения как единого художественного контекста. Поскольку потребитель в первую очередь распознает и понимает именно изобразительные (иконические) составляющие рекламного продукта, основной задачей вербальных компонентов становится очертить круг требуемых денотативных и коннотативных значений, исходя из которых адресат и будет формировать отношение ко всему сообщению.

На данном уровне особую роль играют хроматическая символика, выбор шрифтов, изображений, композиционный дизайн пространства, соответствие содержания и стиля рекламного сообщения специфике товарной категории и традициям ее продвижения и пр.

Активное использование креолизованных текстов в современной рекламной практике позволяет не только качественно изменить ассортиментное разнообразие рекламной продукции, но и оптимизировать сам процесс по генерации содержательно полного и художественно привлекательного контента. Также следует отметить уникальную способность креолизованных текстов к суггестии, которая выражается во включении реципиентов в знаково-лингвистическое пространство, где автор играет со смыслами, коннотациями, прецедентами, формами, линейными связями и пр.

Высокая динамика развития рынка рекламной продукции постоянно требует инновационных технологий повышения эффективности воздействия рекламного сообщения на потребителя без увеличения издержек на его разработку. В наиболее сложном положении находятся те товарные категории, которые заявили о высоком семиотическом статусе своей торговой марки, в т.ч. посредством ее брендинга, и обязаны поддерживать устоявшееся мнение целевой аудитории и позиционировать бренд избранным способом. Если использование технических новинок (инновационных рекламных носителей, каналов коммуникации и пр.) уже не приносит ощутимого результата при все возрастающих затратах, то обращение к творческому потенциалу и креативное воплощение уникального торгового предложения могут дать значительный положительный эффект.

Список использованных источников

1. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) : учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов / Е. Е. Анисимова. – М. : Academia, 2003. – 128 с.
2. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / Р. Барт ; пер. с фр. ; сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. – М. : Прогресс, 1989. – 616 с.
3. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров: человек – текст – семиосфера – история / Ю. М. Лотман. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 464 с.
4. Сорокин, Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – М. : Дрофа, 1990. – 230 с.

References

1. Anisimova E.E. Text Linguistics and Intercultural Communication (on the Material of Creolized Texts). Moscow, Academia, 2003, 128 p.
2. Bart R. Selected Works: Semiotics: Poetics. Moscow, Progress, 1989, 616 p.
3. Lotman Yu.M. Inside the Thinking Worlds: Man – Text – Universe of the mind – History. Moscow, Languages of Russian Culture, 1996, 464 p.
4. Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. Creolized texts and their communicative function. Moscow, Drofa, 1990, 230 p.

Поступила 16.11.2016 г.

УДК 811.512.145'38
ББК 81.2 Тат

Миннуллин Бахтияр Кимович

кандидат филологических наук
отдел общей лингвистики

Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова
Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия
bahtiyar1986@yandex.ru

**СИСТЕМА ЖАНРОВ ТАТАРСКОЙ ГАЗЕТЫ НАЧАЛА XX ВЕКА:
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ЖАНРЫ**

Аннотация: В данной статье предпринимается попытка систематизации и анализа информационных жанров татарской газеты начала XX в. на примере текстов татарских газет «Вақыт» и «Борхане таракки». Из всех информационных жанров в рассматриваемых газетах чаще всего встречаются заметка и объявление.

Ключевые слова: литературный язык, язык газеты, жанры газетного текста, информационные жанры.

Minnullin Bakhtiyar Kimovitch

Candidate of Philological Sciences
Department of General Linguistics

Institute of Language, Literature and Art named after G. Ibragimov
Academy of Science of Republic of Tatarstan, Kazan, Russia

**THE SYSTEM OF GENRES OF TATAR NEWSPAPER OF XX CENTURY:
INFORMATION GENRES**

Abstract: This article attempts to systematize and analyze information genres of the early XX century Tatar newspaper, on the example of the texts Tatar newspaper «Waqit» and «Borhane Taraqqiy». Among all information genres examined in newspapers, the most common are note and advertisement.

Key words: literary language, language of newspaper, genres of newspaper text, information genres.

Характерной чертой современного языкознания является повышенный интерес к проблемам изучения истории того или иного языка на основе исследования языковых особенностей творчества отдельных писателей. Однако

не меньшее значение имеют и тексты, отражающие функционирование языка в других сферах, в частности, те из них, которые представлены на страницах периодической печати [3, с. 3–4; 4, с. 49–54].

Конец XIX – начало XX вв. является особо важным этапом в формировании и развитии татарского национального литературного языка. Кроме того, начало XX в. отмечено еще и зарождением татарской периодической печати и ее бурным ростом. Как известно, в жанровом плане газетный текст принято делить на три группы: информационные жанры, аналитические жанры и художественно-публицистические жанры [5, с. 8]. Информационным жанрам в большей степени характерна функция сообщения. Они отличаются оперативностью, наличием в материалах событийного повода и рассмотрением того или иного конкретного факта или явления. Аналитическим и художественно-публицистическим жанрам присуща функция воздействия. Аналитические жанры имеют более широкие временные рамки, в них уже содержится изучение и анализ системы фактов или ситуаций, а также обобщения и выводы. Художественно-публицистические жанры вобрали в себя образно-выразительные и понятийные средства – они обладают большой эмоциональной силой.

В представленной научной статье мы делаем попытку анализа информационных жанров татарской газеты начала XX в. Источниками нашего исследования являются тексты татарских газет «Вақыт» (Оренбург, 1906–1918 гг.) и «Борхане таракки» (Астрахань, 1906–1911 гг.).

Среди всех информационных жанров, встречающихся на страницах газеты «Борхане таракки», наиболее распространенной является заметка. Цель автора заметки – возможно быстрее сообщить читателю актуальную новость – определяет основные особенности этого жанра. Стремление обеспечить оперативность передачи читателю информации, содержащейся в заметке, ограничивает ее объем. На примере газеты «Борхане таракки» можно утверждать, что она оформляется минимум в одном, максимум в четырех-пяти предложениях и не превышает десяти-пятнадцати коротких строк в виде столбцов, а чаще всего ограничивается и вовсе одним-двумя предложениями.

В газете «Борхане таракки» чаще всего встречаются два вида заметок – хроникальная и короткая. Вне зависимости от их вида, тексты чаще всего подаются блоками в рамках разных рубрик, например, таких как «Русия хэбэрлэре» («Российские новости»), «Хажитархан хэбэрлэре» («Астраханские новости») или в рамках календарной новостной информации: «Хажитархан февраль 21» («Астрахань, 21 февраля»), «Хажитархан октябрь 15» («Астрахань, 15 октября») и т. д., а иногда имеют заголовок.

Для примера рассмотрим текст из рубрики «Русия хэбэрлэре», которая имеет место почти в каждом номере газеты «Борхане таракки»:

Kief törmäsändä ülem cazasyna hökem qylyngan palitičiskiny asarğa palaç bulyp jallanğaç aristant puškofny palaç bulğanlyğy öčen iptäş aristantlary qajçy berlän 16 cirdän cäräxätlägänlär «После того, как арестанта Пушкиова наняли в качестве палача для казни политического, приговоренного к смертной казне в киевской тюрьме, друзья-арестанты ножницами ранили его в 16 местах, за то, что он был палачем» («Борхане таракки», далее – «Б.т.», «Палачны жәрэхәтлэгәнләр», № 30, 1906). Как уже отмечалось выше, данная рубрика состоит из нескольких коротких информационных текстов – заметок, каждая из которых имеет свое название.

Заметка среди текстов газеты «Вақыт» также является преобладающим жанром. Однако в отличие от газеты «Борхане таракки», где встречаются хроникальные и короткие заметки, в газете «Вақыт» чаще публиковались расширенные заметки. Факт или событие в данном случае рассматриваются подробно, им дается попытка раскрытия их составляющих. Следовательно, заметно увеличивается и объем текста. Короткие заметки встречаются реже. Заметки в газете «Вақыт» также подаются блоками в рамках разных рубрик, таких как «Оренбург хэбэрлэре» («Оренбургские новости»), «Рәсәй хэбэрлэре» («Российские новости»), «Этраф хэбэрлэре» («Новости окрестностей»), «Рәсми хэбэрләр» («Официальные новости») и т. д., каждая заметка имеет свое название. Например: 20 nçe januarda fiadosija qalasyna berençe partija xacilar ilä ruski obšesyvanuñ tsaritsa paraхody kilde. bunda 1,140 хасі qajttу ... «20 января в Феодосию с первой партией поломников прибыл пароход «Царица», принадлежащий Русскому Обществу. Вернулось 1,140 поломников ...» («Вақыт», далее – «В.», «Хажиларның кайтуы», № 426, 1909). Данная заметка имеет свое название – «Хажиларның кайтуы» («Возвращение паломников»), хотя подается в рубрике под названием «Рәсми хэбэрләр» («Официальные новости»), включающей в себя ряд заметок.

Еще одним видом информационного жанра, встречающимся на страницах газеты «Борхане таракки», является отчет. Цель данного жанра – в мельчайших подробностях сообщить о том или ином событии. В большинстве случаев отображающиеся события имеют устную форму выражения содержания. Таким образом появляются отчеты о собрании, конференции, встрече и т. д. В отчете событие воспроизводится в полном соответствии с его ходом во времени. Авторская оценка же выражается лишь в отборе фактов, деталей и подробностей [1, с. 26].

Следует отметить, что отчеты можно обнаружить на страницах газеты «Борхане таракки» не часто. Их преобладающее большинство яв-

ляется прямыми отчетами. Присутствие в текстах авторского «Я» полностью исключено, они подаются читателю в сухом виде, слово в слово передавая речь выступающего. В то же время бросается в глаза большой размер материала по сравнению с текстами других жанров, что в первую очередь обусловлено максимально возможной детализацией сообщения. В качестве примера приведем отрывок из отчета под названием «Г. Думаның 26 февраль жылышында Садри эфэнде Максудов нотыгы» («Речь господина Садри Максудова на собрании Государственной Думы 26 февраля»): *Xalyq wäkilläre äfändelär!.. hökümätneñ bezgä mönäsäbäte alyşuynyñ berničä säbäpläre bar. İñ möhime mämläkät säjäsätendäder ki ... kinät mämurlar wä hökümät möselmanlarnyñ inarodis bulğanlyğyn iskä töşerdelär ... «Народные избранники, господа ... Есть несколько причин поменявшегося к нам отношения. Самая важная из них заключается в политике страны ... Неожиданно чиновники и правительство вспомнили, что мусульмане являются инородцами ...»* («Б.т.», «Г. Думаның 26 февраль жылышында Садри эфэнде Максудов нотыгы», № 139, 1911).

На страницах газеты «Вақыт» также встречаются только прямые отчеты, однако по сравнению с газетой «Борхане таракки» их количество больше. В качестве примера приведем отрывок из отчета, опубликованного в газете «Вақыт»: *G. dumada din kamisiasy ber dindän ikenče dingä kücü haqyndağy läixäne tämam qabul itmeşter. kamisianyñ läixäse oşbudyр. berenče maddä: 21 jäšenä etkän här ber keşegä här ber törle din wä mäzhäbkä kücärgä irekter ... «Вероисповедная комиссия Государственной Думы окончательно приняла проект по переходу из одной религии в другую. Вот проект комиссии. Первый пункт: лицам, достигшим 21 года разрешается переходить в любую религию и религиозное течение ...»* («В.», «Диндә иркенчелек», № 433, 1909).

К числу информационных жанров языка газеты мы также относим информационные и рекламные объявления. В работе М. Н. Кожинной говорится, что расширение функций литературного языка в конце XX в. выразилось в распространении рекламы, что коснулось и публицистического стиля [2, с. 387]. Как мы можем наблюдать на примере рассматриваемых нами газет, коммерческая реклама на страницах органов татарской периодической печати активно используется уже в начале XX в., с момента появления татарских газет. Сегодня часть ученых-лингвистов, ссылаясь на наличие ярко выраженной социальной ориентированности и нацеленности рекламных объявлений на реализацию той или иной политики, относят данные тексты к публицистическим. Другая же часть подчеркивает

наличие в текстах рекламных объявлений большого множества характерных особенностей, присущих другим функциональным стилям, называя данные тексты многостильными.

Между тем рекламные и информационные объявления активно печатались и в рассматриваемых нами газетах (см., напр., текст информационного объявления, опубликованного в газете «Борхане таракки»: *Borhan taraqi matbäğasyña eñmi torğan jahüd hezmätendän qalmyj torğan häref sujuçu kiräk «В типографию газеты «Борхане таракки» требуется непьющий или не пропускающий работу наборщик»* («Б.т.», «Игълан», № 81, 1907).

В отличие от газеты «Борхане таракки», в газете «Вақыт» коммерческие и информационные объявления получили гораздо более широкое распространение. Если в первом случае объявления в преобладающем своем большинстве публикуются на последней странице, в газете «Вақыт» их можно обнаружить как в начале, так и в конце каждого номера. В некоторых случаях под коммерческие объявления выделяется целая страница. Следует подчеркнуть, что большинство коммерческих объявлений сопровождаются иллюстрациями (для газеты «Борхане таракки» это является исключением). Для примера рассмотрим отрывок коммерческого объявления, опубликованного на страницах газеты «Вақыт»: *Jaña basylyp çyqty! qozğynlar ojasynda. şaxxadağy möselman eşçelär tormyşyna dair şärif äfände kamal qalämilä jazylmyş ğyjbrätle ber xikäjäder. haqy 12 tien. poçta ilä 14 tien «Только опубликован! Гнездо ворона. Поучительный рассказ о жизни рабочих-мусульман на шахте, написанный господином Шарифом Камалом. Цена 12 копеек. По почте 14 копеек»* («В.», № 700, 1910).

Преобладающее большинство коммерческих объявлений на страницах газеты «Вақыт» подаются без названия, в то время как в газете «Борхане таракки» и коммерческие, и информационные объявления имеют заголовки «Игълан» («Объявление»). В целом в газете «Вақыт» коммерческие объявления встречаются чаще, чем информационные, тогда как на страницах газеты «Борхане таракки» наблюдается обратная картина. В газете «Вақыт» при оформлении текстов некоторых коммерческих объявлений параллельно арабской графике часто используется и кириллица.

Таким образом, наиболее часто встречающимися информационными жанрами на страницах газеты «Борхане таракки» и «Вақыт» являются заметка и объявления. Причем заметка, наряду с жанром статьи, относящейся к аналитическим жанрам, составляют преобладающую часть текстов всех номеров рассматриваемых нами газет.

Список использованных источников

1. Гуревич, С. М. Газета: вчера, сегодня, завтра / С. М. Гуревич. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 288 с.
2. Кожина, М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В. А. Салимовский. – М. : Флинта. Наука, 2008. – 464 с.
3. Миннуллин, Б. К. Татарская газета «Борхане таракки» / Б. К. Миннуллин. – Казань : ИЯЛИ, 2012. – 300 с.
4. Мирхаев, Р. Ф. Система форм существования татарского языка в конце XIX – начале XX вв. / Р. Ф. Мирхаев, И. Г. Гумеров // Филология и культура. – 2015. – № 1 (39). – С. 49–54.
5. Пельт, В. Д. Дифференциация жанров газетной публицистики : учеб.-метод. пособие для студентов / В. Д. Пельт. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 48 с.

References

1. Gurevitch S.M. The newspaper: yesterday, today, tomorrow. Moscow, Aspect Press, 2004, 288 p. (in Russian)
2. Kozhina M.N., Duskaeva L.R., Salimovskiy V.A. Stylistics of Russian language. Moscow, Flinta; Nauka, 2008, 464 p. (in Russian)
3. Minnullin B.K. The Tatar newspaper «Borhane Taraqqiy». Kazan, IYALI, 2012, 300 p. (in Russian)
4. Mirkhaev R.F., Gumerov I.G. The system of forms of existence of the Tatar language in the end of XIX – the beginning XX centuries, *Philology and Folklore*, 2015, No. 1 (39), pp. 49–54. (in Russian)
5. Pelt V.D. Differentiation of genres of newspaper texts. Moscow, 1984, 48 p. (in Russian)

Поступила 14.11.2016 г.

УДК 811.512.145-112: 316.3
ББК 81.2Тат-03:60.56

Мирхаев Рифат Фирдинатович

кандидат филологических наук, доцент
отдел общей лингвистики

Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова
Академии Наук Республики Татарстан, г. Казань, Россия
mirhaev77@mail.ru

**СТАРОТАТАРСКИЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЯЗЫК И СОЦИАЛЬНАЯ
СТРУКТУРА ТАТАРСКОГО ОБЩЕСТВА
В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.**

Аннотация: В статье рассматриваются особенности функционального развития старотатарского литературного языка в контексте социальных изменений, происходивших в структуре татарского общества в конце XIX – начале XX вв. Изучение данного вопроса существенно для разработки проблем истории татарского литературного языка и социолингвистики.

Ключевые слова: социолингвистика, социальная структура общества, социальная стратификация языка, вариант языка, литературный язык, функционально-стилистическая дифференциация языка.

Mirhayev Rifat Firdinatovich

Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of General Linguistics

Institute of Language, Literature and Arts named after G. Ibragimov
Tatarstan Academy of Sciences, Kazan, Russia

**OLD TATAR LITERARY LANGUAGE AND SOCIAL STRUCTURE
OF TATAR SOCIETY IN THE END OF XIX – THE BEGINNING
XX CENTURIES**

Abstract: This article discusses the features of the functional development of the Old Tatar literary language in the context of the social changes which took place in the structure of the Tatar society in the end of XIX – the beginning of XX centuries. The study of this issue is essential to develop the problems of the history of the Tatar literary language and sociolinguistics.

Key words: sociolinguistics, the social structure of society, social stratification of language, language version, the literary language, functional-stylistic differentiation of language.

Конец XIX – начало XX вв. является одним из наиболее важных и сложных этапов в истории развития татарского языка. На рубеже этих веков в результате социально-экономических и культурных перемен татарский народ консолидируется в единую нацию и формируется национальный язык, функциональная парадигма которого представляла собой сложную систему, состоящую из различных социальнообусловленных элементов. Социальные и культурные перемены, происходившие в татарском обществе в этот период, повлияли и на развитие татарского языка в функциональном плане. В частности, он начинает употребляться в новых для него литературных и публицистических жанрах, таких как художественная проза, драматургия и газетные статьи [2, с. 49–53].

Исследование видов языковой дифференциации как социально обусловленных модификаций является одним из актуальных направлений современного языкознания. Оно существенно как для изучения современного состояния языка, так и для полной и адекватной характеристики его функционирования в другие исторические эпохи. В частности это необходимо для общего понимания процесса исторического изменения языка, который в соответствии со своей организацией развивается не как простая и однородная система, а как система сложная, различным образом дифференцированная [4, с. 109]. В отечественном языкознании данная проблема разрабатывалась в трудах В. В. Виноградова, В. М. Жирмунского, Б. А. Ларина, А. Д. Швейцера, М. М. Гухман, В. Н. Ярцевой, Г. Н. Степанова и др. Особенности социальной дифференциации тюркских языков, в том числе татарского языка, наряду с их варьированием в функционально-стилистическом плане, рассматривались в работах Н. А. Баскакова, А. Н. Кононова, Г. Ф. Благовой, Э. Р. Тенишева, Л. З. Заляя, В. Х. Хакова, Х. Р. Курбатова, И. Б. Башировой и т. д.

Одним из основных аспектов проблемы социальной дифференциации языка являются отношения между социальной структурой общества и структурой языка. При этом социальная структура общества понимается как совокупность различных по численности, облику, положению в системе социальных отношений общественных групп [3, с. 87]. В современной социологической науке социальная структура общества рассматривается не только в статике, как некая совокупность связей и отношений, но и в динамике, с учетом интеграционных и дивергенционных процессов, определяющих ее становление, развитие и функционирование. В этом отношении выделяются такие процессы, как обособление и институционализация отдельных сфер общественной жизни, которые в опре-

деленных случаях приводят к изменениям в социальной структуре общества, а также процессы интеграции отдельно взятых «внесистемных» образований в единое целое [10, с. 7–8].

Во второй половине XIX – начале XX вв. татарское общество представляло собой образование переходного типа, в котором следование многовековым традициям сочеталось со стремлением к новшествам. В исторической науке данный период выделяется как время формирования татарской буржуазной нации. По мнению ученых, к концу XIX в. формируются ее основные признаки: общность экономической жизни, общенациональный язык, общенациональная территория, специфические особенности национальной культуры и национальной психологии [9, с. 161].

Наступившая во второй половине XIX в. эпоха буржуазных реформ затронула многие сферы жизни, изменились социально-экономические устои общества, начали формироваться новые социальные слои и группы. В частности, в городах, где компактно проживали татары, появились представители светской интеллигенции – мугаллимы (учителя), писатели, публицисты, артисты, музыканты, которые вели совершенно другой образ жизни, далекий от будней сельского жителя. При этом разрыв между сельскими и городскими татарами на рубеже XIX–XX вв. не был столь явным. Сельское население было достаточно мобильным. Так, например, основную массу новых татарских предпринимателей составляли выходцы из деревень. Из сельской местности вышли также многие представители светской интеллигенции, среди которых немало известных общественных деятелей, писателей и поэтов. Например, Г. Тукай, Г. Исхаки, Г. Ибрагимов, Р. Фахретдин, М. Гафури и т. д. [1, с. 21–22].

Социальная структура татарского общества конца XIX – начала XX вв. была довольно сложной. Она объединяла в себя представителей различных групп – крестьян, духовенство, мурз, предпринимателей, чиновничество, светскую интеллигенцию, торговых служащих, учащихся средних и высших учебных заведений. При этом границы между социальными группами были весьма условными. Сыновья торговцев и чиновников пополняли ряды светской интеллигенции, которые вели активную деятельность по продвижению среди населения идей просвещения и прогресса. Так, например, известный татарский историк, публицист и писатель Газиз Губайдуллин (1887–1937) был выходцем из семьи купца и владельца суконной мануфактуры [6, с. 207]. Отец писателя и литературоведа Гали Рахима (1892–1943) владел торговой фирмой [7, с. 34]. Автор первого татарского романа Муса

Акьегетзаде (1864–1923) вышел из семьи чиновника. Его дед за героизм, проявленный в Отечественной войне 1812 года, получил чин прапорщика и дворянское звание [5, с. 96].

В свою очередь представители светской интеллигенции нередко занимались коммерческой деятельностью. Здесь в качестве примера можно привести имя классика татарской литературы, известного золотопромышленника и мецената, оренбургского купца первой гильдии Закира Рамиева (1859–1921), известного в литературных кругах под псевдонимом Дэрдменд) [6, с. 327]. Немало было среди писателей и тех, которые вели религиозную деятельность. Например, основоположник детективного жанра в татарской литературе – писатель и публицист Захир Бигиев (1870–1902) после обучения в медресе до конца своей жизни служил муллой в г. Ростове-на-Дону [5, с. 378]. А известный татарский ученый-просветитель, писатель и историк Риза Фахретдин (1859–1936) вел также активную религиозную деятельность [8, с. 96].

Наряду с интеллигенцией лицо татарского общества в конце XIX – начале XX вв. определяли и предприниматели нового поколения, которые в этот период накопили капиталы, позволяющие им заниматься меценатством. Медресе, в которых обучались дети представителей различных слоев, существовали благодаря их финансовой поддержке. Развитие сети новометодных мусульманских учебных заведений практически целиком их заслуга [1, с. 31]. Выпускники этих учебных заведений пополняли ряды зарождавшейся светской интеллигенции. Кроме этого в подготовке татарской интеллигенции важную роль играли и светские учебные заведения, в том числе учительские школы. К числу таких можно отнести Татарскую учительскую школу в Казани. В свое время в данном учебном заведении учились классик татарской литературы и общественный деятель Г. Исхаки (1878–1954), юрист, государственный и общественно-политический деятель С. Максуди (1878–1957), революционер и публицист Х. Ямашев (1882–1912) и др.

Таким образом, можно сказать, что татарское общество в конце XIX – начале XX вв. представляла собой своего рода сложное, но в то же время динамично меняющееся явление. Те изменения, которые происходили в его социальной структуре, определенным образом отразились и в языке. В результате в конце XIX – начале XX вв. сфера употребления татарского языка заметно расширяется, он развивается как в структурном, так и в функциональном плане.

Список использованных источников

1. Габдрафикова, Л. Р. Татарское буржуазное общество: стиль жизни в эпоху перемен (вторая по-

ловина XIX – начало XX века) / Л. Р. Габдрафикова. – Казань : Татар. кн. изд-во, 2015. – 367 с.

2. Мирхаев, Р. Ф. Система форм существования татарского языка в конце XIX – начале XX вв. / Р. Ф. Мирхаев, И. Г. Гумеров // Филология и культура. – 2015. – № 1 (39). – С. 49–53.

3. Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. В. Ю. Михальченко. – М. : Институт языкознания РАН, 2006. – 312 с.

4. Социальная и функциональная дифференциация литературных языков / отв. ред. В. Н. Ярцева, М.М. Гухман. – М. : Наука, 1977. – 343 с.

5. Татарская энциклопедия : в 6 т. / гл. ред. М. Х. Хасанов, отв. ред. Г. С. Сабирзянов. – Казань : Институт Татарской энциклопедии АН РТ, 2002. – Т. 1. – 672 с.

6. Татарская энциклопедия : в 6 т. / гл. ред. М. Х. Хасанов, отв. ред. Г. С. Сабирзянов. – Казань : Институт Татарской энциклопедии АН РТ, 2005. – Т. 2. – 656 с.

7. Татарская энциклопедия : в 6 т. / гл. ред. М. Х. Хасанов, отв. ред. Г. С. Сабирзянов. – Казань : Институт Татарской энциклопедии АН РТ, 2010. – Т. 5. – 736 с.

8. Татарская энциклопедия : в 6 т. / гл. ред. А. М. Мазгаров, отв. ред. Г. С. Сабирзянов. – Казань : Институт Татарской энциклопедии АН РТ, 2014. – Т. 6. – 720 с.

9. Хасанов, Х. Формирование татарской буржуазной нации / Х. Хасанов. – Казань : Татар. кн. изд-во, 1977. – 328 с.

10. Швейцер, А. Д. Социальная дифференциация английского языка в США / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1983. – 215 с.

References

1. Gabdrafikova L.R. Tatar bourgeois society: a style of life in the era of change (the second half of XIX – the beginning of XX century). Kazan, Tatar book publishing house, 2015, 367 p. (in Russian)

2. Mirhaev R.F., Gumerov I.G. The system of forms of existence of the Tatar language in the end of XIX – the beginning of XX centuries, *Philologie and Culture*, 2015, No. 1 (39), pp. 49–53. (in Russian)

3. Glossary of sociolinguistic terms / Executive editor V.Yu. Mihalchenko. Moscow, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, 2006, 312 p. (in Russian)

4. The social and functional differentiation of literary language / Executive editors: V.N. Yartseva, M.M. Gukhman. Moscow, Nauka, 1977, 343 p. (in Russian)

5. Tatar Encyclopedia: in 6 volumes / Chief editor M.H. Khasanov, executive editor G.S. Sabirzyanov. Kazan, Tatar Encyclopaedia Institute, Tatarstan Academy of Sciences, 2002, Vol. 1, 672 p. (in Russian)

6. Tatar Encyclopedia: in 6 volumes / Chief editor M.H. Khasanov, executive editor G.S. Sabirzyanov. Kazan, Tatar Encyclopaedia Institute, Tatarstan Academy of Sciences, 2005, Vol. 2, 656 p. (in Russian)

7. Tatar Encyclopedia: in 6 volumes / Chief editor M.H. Khasanov, executive editor G.S. Sabirzyanov. Kazan, Tatar Encyclopaedia Institute, Tatarstan Academy of Sciences, 2010, Vol. 5, 736 p. (in Russian)

8. Tatar Encyclopedia: in 6 volumes / Chief editor A.M. Mazgarov, executive editor G.S. Sabirzyanov. Ka-

zan, Tatar Encyclopaedia Institute, Tatarstan Academy of Sciences, 2014, Vol. 6, 720 p. (in Russian)

9. Hasanov H. Formation of Tatar bourgeois nation. Kazan, Tatar book publishing house, 1977, 328 p. (in Russian)

10. Schweitzer A.D. Social differentiation of the English language in the United States. Moscow, Nauka, 1983, 215 p. (in Russian)

Поступила 12.10.2016 г.

УДК 81'37(045)
ББК 81.03

Сафьянникова Галина Евгеньевна

аспирант

кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
safyannikova23@mail.ru

СУБСТИТУЦИЯ КАК ПРИЕМ ТРАНСФОРМАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В РОМАНЕ В. В. КРЕСТОВСКОГО «ПЕТЕРБУРГСКИЕ ТРУЩОБЫ»*

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению приема субституции фразеологических единиц в романе В. В. Крестовского «Петербургские трущобы». Автор выделяет несколько групп зафиксированных в произведении окказиональных устойчивых словосочетаний, которые возникли в результате субституции – замены фразеологической единицы: 1) словом-антонимом; 2) словом одной лексико-семантической группы; 3) словом иной лексико-семантической группы; 4) словом иной стилистической окраски.

Ключевые слова: фразеологическая единица, трансформация, субституция, антоним, синоним.

Safyannikova Galina Evgenievna

Postgraduate

Department of Russian Language and Teaching Russian Language
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

SUBSTITUTION AS A METHOD OF PHRASEOLOGICAL TRANSFORMATIONS IN V. V. KRESTOVSKY'S NOVEL «SAINT PETERSBURG SLUMS»

Abstract: The article is devoted to the method of substitution of phraseological units of V. V. Krestovsky's novel «Saint Petersburg slums». The author allocates several groups of occasional set phrases mentioned in the work which have resulted from substitution – replacements of phraseological unit 1) with the antonym; 2) word of the same lexico-semantic group; 3) word of other lexico-semantic group; 4) word of other stylistic coloring.

Key words: phraseological unit, transformation, substitution, antonym, synonym.

Вопросы семантики, структуры и трансформации фразеологических единиц остаются

* Работа проводилась в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева») по теме «Исследование трансформаций фразеологических единиц в художественном тексте (на материале прозы В. В. Крестовского)».

весьма актуальными в современной лингвистической науке [1; 2]. Научный интерес к указанным проблемам обусловлен своеобразием фразеологизма как особой единицы, категориально отличающейся от всех других единиц языка.

С. М. Колесникова вслед за В. М. Мокиенко предлагает следующее определение фразеологизма: «Под фразеологической единицей (фразеологизмом) понимается относительно устойчивое, воспроизводимое, экспрессивное сочетание

лексем, обладающее целостным значением» [2, с. 165]. Мы принимаем эту характеристику в качестве рабочего определения фразеологизма.

Текст романа В. В. Крестовского «Петербургские трущобы» характеризуется активным использованием фразеологических единиц, о чем мы уже неоднократно говорили в своих статьях [6; 7]. Многие из зафиксированных в этом произведении единиц претерпели ряд изменений: семантических, структурных, стилистических.

Наиболее распространенным приемом окказионального изменения фразеологической единицы в романе является субституция. Результат такой трансформации – обновление значения фразеологизма, ослабление или интенсификация его значения – зависит от семантических отношений между заменяемым и замещающим компонентами. Замена фразеологической единицы возможна словом-антонимом, словом одной лексико-семантической группы, словом иной лексико-семантической группы, словом иной стилистической окраски.

1. Замена компонента фразеологической единицы словом-антонимом. В романе встречается фразеологизм *мокрая курица*: *Расслабленный гамен вошел не то что мокрой курицей, а скорее мокрым петухом, потому что в нем не успела еще остыть некоторая доля гнева против своей супруги* [4, с. 229]. Путем замены компонента «курица» гендерным антонимом «петух» автор образует окказиональное словосочетание «мокрый петух» – ничтожный и жалкий человек, в котором все же говорят остатки чувства собственного достоинства.

Описывая Вяземскую лавру, автор рассказывает сначала о жизни женщин, там проживающих, а затем переходит к описанию мужского населения этого дома: *... со стороны пола не прекрасного вам кинутся в глаза...* [3, с. 269]. *Прекрасный, слабый и т. п. пол (шутл.)* – женщины [8, с. 62]. Компонент «прекрасный» заменяется однокоренным антонимом с частицей *не* «непрекрасный»; употребление окказионального словосочетания «непрекрасный пол» вместо нейтрального существительного «мужчины» усиливает экспрессивность текста.

Интересна трансформация фразеологизма *ни богу свечка, ни черту кочерга* – «о ком-, чем-либо, не имеющем ярко выраженных индивидуальных особенностей; ни то, ни се» [8, с. 306]. В тексте находим: *... действовать так, чтобы, по пословице, была и богу свечка и черту кочерга* [4, с. 352]. В. В. Крестовский полностью изменяет смысл устойчивого словосочетания *ни богу свечка, ни черту кочерга* путем замены отрицательной частицы *ни* повторяющимся союзом *и*, в результате чего возникает

фразеологическая единица, антонимичная исходной.

2. Замена компонента словом одной лексико-семантической группы. Фразеологизм *жить под одной крышей* имеет значение «жить в одном доме, помещении» [8, с. 526]. Писатель трансформирует фразеологизм в своем тексте: *Недоставало только свести этих двух женщин под одну кровлю* [3, с. 132]. Имя существительное *крыша* заменено в окказиональном словосочетании синонимом *кровля*, глагол *жить* (находиться где-либо в течение долгого времени) – словом *свести* (собрать вместе на короткое время). Дважды используя прием субституции, автор получил фразеологизм, отличный от узуального.

Взяв за основу фразеологизм *белый свет* – земля, земной шар; человеческое общество [8, с. 303], В. В. Крестовский заменяет компонент *белый* синонимичным словом *вольный*: «... по вольному свету покружимся» [3, с. 249]. Прилагательные *белый* и *вольный* являются синонимами, если употребляются в словосочетаниях со словом *свет* в значении «Земля, Вселенная, а также люди, ее населяющие» [5, с. 701].

Аналогичный прием использован автором при трансформации фразеологизма *в один прекрасный день, в одно прекрасное время* [8, с. 116]: «... в один прекрасный час» [3, с. 250]. В состав окказиональной фразеологической единицы входит существительное *час* – определенный отрезок времени. Указанное устойчивое словосочетание *в один прекрасный день, в одно прекрасное время* не встречается в словарях с компонентом *час*.

Автор часто использует более «сильное» слово из ряда синонимов, чтобы усилить указанные признаки или действия: *... все ехало, как по маслу, можно сказать, к счастливому финалу приближалось* [3, с. 567]. *Идти как по маслу* – легко, быстро получаться, удаваться и т. п. [8, с. 455]. В. В. Крестовский заменяет глагольный компонент *идти* словом *ехать*. Окказиональный фразеологизм *ехать как по маслу* приобретает дополнительный оттенок значения: определенная проблема решалась не просто очень легко, но еще и быстро.

Просторечный фразеологизм *дело пахнет, пахло порохом, керосином* – о приближающейся опасности, угрозе со стороны кого-, чего-либо [8, с. 321] – в романе имеет в своем составе иной именной компонент: *... дело твое ... очинно уж скипидарцем попахивает* [4, с. 51]. Существительные *порох, керосин и скипидар* близки семантически, так как обозначают вещества, легко воспламеняющиеся; фразеологизм *дело пахнет скипидаром* в словарях не зафиксирован и является индивидуально-авторским.

3. Замена компонента словом иной лексико-семантической группы. Одна из героинь романа, Александра Пахомовна, говорит своему знакомому Ивану Ивановичу: *Платеж ведь не твоего кармана дело, так и рассуждать тебе нечего* [3, с. 191]. Фразеологизм *не твоего ума дело* – «о чем-либо, что, по чьему-либо мнению, непосильно кому-либо, недоступно чьему-либо пониманию, разумению или не касается кого-либо, не имеет к нему отношения» [8, с. 224] – претерпел изменения: компонент «ум» заменен на существительное «карман». Используя прием субституции, автор акцентирует внимание, во-первых, на денежной стороне вопроса, а во-вторых, подчеркивает бездушность, алчность героини. Существительные *ум* и *карман* семантически никак не связаны.

Субституция подчас приводит к полному переосмыслению фразеологической единицы. Так, фразеологизм *кошки скребут (на душе, на сердце)* имеет значение «кому-л. грустно, тоскливо, беспокойно, тревожно; кого-л. гнетут дурные предчувствия» [8, с. 354]. В тексте говорится о человеке, который посадил в тюрьму обманутую им женщину: ... *совесть немножко скребла за сердце при виде женщины, которую он топил* [3, с. 538]. Компонент *кошки* заменен существительным *совесть*, в результате чего фразеологизм приобретает значение «кому-либо стыдно за какой-либо неблагоприятный поступок».

Фразеологический словарь определяет значение фразеологизма *заливать, залить горе, тоску* как «подавлять, заглушать чувство горя, тоски вином, водкой» [8, с. 411]. «*Дайте вы мне грех залить*» [3, с. 606], – говорит один из героев в тексте, совершивший преступление (по его вине был арестован ни в чем не повинный человек). Заменяя компонент *горе (тоска)* существительным *грех* исходного фразеологизма, повествователь усиливает его выразительность устойчивого словосочетания: говорящий не просто испытывает чувство горя, но и осознает, что совершил грех, и открытым текстом говорит об этом.

Описывая комнату Маши Поветиной в публичном доме, В. В. Крестовский говорит о том, что там *всем ... соваля в глаза... коленкоровый розан* [4, с. 692]. Узуальный фразеологизм *бросаться / броситься, кидаться / кинуться в глаза (кому-либо)* имеет значение «обращать на себя внимание, быть особенно заметным» [8, с. 244]. Глагольный компонент *совать* привносит в узуальный фразеологизм особый оттенок значения: *совать* в глаза – настойчиво, вопреки воле смотрящего, обращать на себя внимание.

4. Замена словом иной стилистической окраски. В тексте романа встречается много

фразеологизмов, нейтральные компоненты которых В. В. Крестовский заменяет стилистически окрашенными. В результате окказиональные фразеологические единицы становятся более яркими и экспрессивными. Так, автор исключает из компонентного состава устойчивого словосочетания *оставаться / остаться на бобах* (то есть «оставаться ни с чем» [8, с. 64]) компонент «бобах» и заменяет его просторечным существительным «шишах»: ... *мы все на шишах должны остаться* [3, с. 97]. Фразеологизм, приводимый во фразеологических словарях без стилистических помет, в произведении приобретает просторечную окраску.

В тексте встречается интересный окказиональный вариант фразеологизма *попасть как кур во щи* «попасть в неожиданную беду, непредвиденно оказаться в неприятном положении» [8, с. 530]: ... *того и гляди, как кур во щи влопаешься* [3, с. 628]. Глагол *влопаться* в толковых словарях не зафиксирован. Значение глагола можно установить по контексту: *влопаться как кур во щи* – то же, что *попасть как кур во щи*, однако слово *влопаться* имеет явно просторечную окраску.

Некоторые фразеологизмы в результате субституции становятся не просто просторечными, но и бранными: ... *нам, голякам, и думать об эфтаких роскошах не к рылу* [4, с. 603]. Фразеологизм *к лицу (не к лицу) кому-либо* трактуется во фразеологическом словаре как «прилично (неприлично) для кого-либо, подобает (не подобает) кому-либо» [8, с. 549]. Окказиональное устойчивое словосочетание *не к рылу* включает в себя компонент *рыло* – 2. То же, что *лицо* (в 1 знач.) (прост. бран.) [5, с. 689], – поэтому тоже становится бранным.

Таким образом, субституция – один из самых частотных приемов трансформации фразеологизмов в романе В. В. Крестовского «Петербургские трущобы». В тексте выявлены замены фразеологической единицы словом-антонимом, словом одной лексико-семантической группы, словом иной лексико-семантической группы, словом иной стилистической окраски. В результате субституции устойчивого словосочетания происходит ослабление или интенсификация его значения.

Список использованных источников

1. Бабина, С. А. Градуальная функция индивидуально-авторских новообразований / С. А. Бабина, Е. В. Белоглазова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 120–123.
2. Колесникова, С. М. Категория градуальности в современном русском языке / С. М. Колесникова. – М. : Высш. шк., 2010. – 278 с.

3. Крестовский, В. В. Петербургские трущобы. Книга о сытых и голодных : роман в 6 ч. Ч. I–IV / В. В. Крестовский. – М. : Правда, 1990. – 736 с.
4. Крестовский, В. В. Петербургские трущобы. Книга о сытых и голодных : роман в 6 ч. Ч. IV–VI / В. В. Крестовский. – М. : Правда, 1990. – 768 с.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
6. Сафьянникова, Г. Е. К вопросу о трансформациях фразеологических единиц (на материале романа В. В. Крестовского «Петербургские трущобы») / Г. Е. Сафьянникова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 2 (26). – С. 116–119.
7. Сафьянникова, Г. Е. Структурные и семантические приемы трансформации фразеологических единиц в романе В. В. Крестовского «Петербургские трущобы» / Г. Е. Сафьянникова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 9 (63). – С. 159–162.
8. Тихонов, А. Н. Фразеологический словарь современного русского литературного языка / А. Н. Тихонов. – М. : Флинта: Наука, 2006. – 512 с.

References

1. Babina S.A., Beloglazova E.V. Gradual function of individual author's new growths, *The Humanities and*

- Education*, 2013, No. 4 (16), pp. 120–123. (in Russian)
2. Kolesnikova S.M. The category of graduality in modern Russian language. Moscow, High School, 2010, 278 p. (in Russian)
3. Krestovsky V.V. Saint Petersburg Slums. The book about satisfied and hungry. The novel in six parts. P. I–IV. Moscow, Justice, 1990, 736 p. (in Russian)
4. Krestovsky V.V. Saint Petersburg Slums. The book about satisfied and hungry. The novel in six parts. P. IV–VI. Moscow, Justice, 1990, 768 p. (in Russian)
5. Ozhegov S.I. Explanatory dictionary of Russian. Moscow, Azbukovnik, 1999, 944 p. (in Russian)
6. Safyannikova G.E. To the question of phraseological transformations (based on V.V. Krestovsky's novel «Saint Petersburg slums»), *The Humanities and Education*, 2016, No. 2 (26), pp. 116–119. (in Russian)
7. Safyannikova G.E. Structural and semantic transformations of phraseological units in V.V. Krestovsky's novel «Saint Petersburg slums», *Philological sciences journal. The questions of the theory and practice*, 2016, No. 9 (63), pp. 159–162. (in Russian)
8. Tikhonov A.N. Phraseological dictionary of the modern Russian literary language. Moscow, Flinta: Nauka, 2006, 512 p. (in Russian)

Поступила 01.11.2016 г.

УДК 821.511.152-1
БК 83.3 (2Р–6Мо)

Степин Сергей Николаевич

кандидат филологических наук, доцент
кафедра литературы и методики обучения литературе
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
stepin.73@mail.ru

Акашкин Михаил Михайлович

кандидат филологических наук, доцент
кафедра родного языка и литературы
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
akashkinmm@yandex.ru

ФОРМЫ ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОГО СОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИРИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ МОРДОВИИ

Аннотация: Статья посвящена изучению вопроса о формах выражения авторского сознания в творчестве современных поэтов Мордовии. Опираясь на анализ конкретных лирических произведений, нами выявлена индивидуальная манера целого ряда художников слова, обозначен их взгляд на мир, природу, человека и его место в современном мире. Авторы статьи приходят к выводу о том, что свойственный каждому из поэтов особый взгляд на человека и окружающий его мир, их склонность к его философско-аналитическому рассмотрению, во многом определяют оригинальность и неповторимость искусства слова каждой творческой индивидуальности.

Ключевые слова: лирическая поэзия, человек, поэтическая индивидуальность, художественный образ, лирический герой, философские мотивы, жанр, поэтическая мысль.

Stepin Sergey Nikolaevich

Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of literature and methods of teaching literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Akashkin Mikhail Mikhailovich

Candidate of Philological Sciences, Docent
Department of the Native Language and Literature
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**THE FORM OF EXPRESSING THE AUTHOR'S CONSCIOUSNESS
IN MODERN MORDOVIAN LYRIC POETRY**

Abstract: The article is devoted to the study of forms of expression of authorial consciousness in work of modern poets of Mordovia. Taking into account the analysis of concrete lyric works, the authors reveal the individual creative manner of a number of artists of word, their look on the world, nature, the man and his place in the modern world. The authors of the article come to the conclusion that the peculiarity of each poet, the special look to the man and the world surrounding him, propensity to his philosophical-analytical consideration, in a great deal determine originality and uniqueness of the word art of every creative individuality.

Key words: Lyrical poetry, man, poetic individuality, image, lyric hero, philosophical reasons, genre, poetic idea.

Поэтическая мысль большинства представителей современной поэзии Мордовии направлена на художественно-эстетическое воздействие на читателя. Структура их стихов дает возможность представить человека во всей его полноте и многогранности, определить его роль и место в мировом процессе, отметить влияние этого процесса на духовное становление личности – явление также в достаточной степени оригинальное, заслуживающее пристального внимания критики и литературоведения.

Принимая во внимание, что в лирике все представляется сквозь призму субъективного авторского восприятия, в форме какой-либо из его интерпретаций, мы попытаемся представить лишь отдельные черты, образы, символы, так или иначе подчеркивающие многоаспектность человека.

Современной мордовской критикой подмечено, что особенность поэтической манеры В. Гадаева состоит в ее простоте, в открытом любовании красотами родной природы, в живом авторском интересе к жизни современного человека, его земляка. Нередко, даже при явном отсутствии открытых призывов, гражданско-патриотическая мысль равнодушно к судьбе родины человека содержится в подтексте многих его стихотворений (наиболее явственно это прослеживается в лирике 1990-х годов). Возвращенный бурным XX в., поэт отличается нравственным максимализмом. Поэтому даже при отсутствии открытых призывов, гражданско-патриотическая мысль равнодушно человека содержится в подтексте многих его стихотворе-

ний. Автор уверен, что художник своим творчеством может должен объединять людей, заставлять их сердца верить, любить, мечтать. Поэзия В. Гадаева пронизана глубоким гуманизмом, оптимистической верой в прекрасное будущее, в нескончаемость светлых сторон бытия. По мысли автора, «нить времен» не утратила своей прочности:

В моем потомке молодом воскреснет
мысль моя,
Мою мечту, мои дела продолжит
он упорно,
И вновь узнаю радость я и сладость бытия,
И добрый урожай дадут схороненные
зерна ... [2, с. 327].

Авторское самовыражение проявляется в наличии в его стихах конфликта между прошлым и настоящим, в центре которого находится его лирический герой. Поэт ставит его в такие психологически сложные условия, когда герой вынужден сделать непростой шаг, решить для себя главное, отстоять в себе человека. Сложность натуры гадаевского героя очевидна. В одних случаях его душевная тоска таится внутри него, не имея возможности вырваться наружу:

Стою в снегу безмолвною ветлою.

Один в ночи.

И очень страшно мне... [2, с. 411],

в других – мы видим его в минуты душевного просветления, когда он чувствует близость и тепло родной земли:

Я весь разлит в родном,

Во мне земля родная ... [2, с. 380].

Но поэта волнуют не только взаимоотношения его лирического героя с окружающим миром, но и судьба всего человечества перед лицом мировой истории. Мысль об этом возникает то в форме продолжения раздумий поэта о своей судьбе, то, как его всесторонне оценивающий взгляд на жизненную перспективу целого поколения. Как видим, у автора на первом плане стоит философская, а не личностно-психологическая мотивировка, он в большей степени ощущает себя выразителем мыслей и чувств не отдельной личности, а массы людей, чувствует свою личную ответственность за судьбу народа.

Таким образом, отражая облик современного человека, поэт мастерски воссоздает не только его общие черты, но и свой духовный мир, тем самым проявляет в стихе индивидуальность своей творческой личности. Именно в поэтическом творчестве В. Гадаев сумел воплотить свое собственное «я» и для самого себя, и для людей.

Особые формы выражения авторского сознания мы встречаем в творчестве В. Курмышкина. Близкий по своим эстетическим взглядам к представителям современного русского постмодернизма, поэт пытается раздвинуть границы своей лирики, смело экспериментирует в области языка, стиля, жанра. Цитатность, диалогизм, ирония, критическое отношение к устоявшимся культурным клише являются характерными чертами поэтики В. Курмышкина. Однако, анализируя его творчество, нельзя не заметить, что тема «человек и мир» в его лирике является магистральной. При этом автор говорит не столько о роковой предопределенности человеческой судьбы, сколько пытается развернуть философию ее бренности:

Везде лишь суровый покой,
Покой навсегда и отныне... [4, с. 16].

Поэт акцентирует внимание на том, что в мире нет желаемого постоянства, что мир обманывает человека, искушает его своими ложными благами, не знает жалости и милосердия. Жестокость мира доведена поэтом до апогея:

Но утро застаёт врасплох,
Народ спешит на остановку,
И в каждом грезится подвох,
И что твой сон пред их сноровкой...
[3, с. 47].

Эта жестокость и безразличие порождает у поэта закономерный вопрос:

Как можно и с любовью, и с презреньем
Смотреть на мир, который зол и дик?
[3, с. 10].

В поздней лирике поэт остается верным своим принципам в изображении взаимоотношения человека и мира, но эти отношения представлены уже на ином качественном уровне. В них уже тесно переплетаются между собой

нравственные, социальные и философские мотивы. Тема рокового предопределения и мирового хаоса отражена в таких стихотворениях, как «Вспоминая умершее лето», «Разлука», «Боль», «Словно крик и далекое эхо...» и др. Но поэт все же не может окончательно утвердиться на таком беспросветном мироощущении. В отдельных стихах он приходит к мысли о том, что в основе мира лежат добро и красота, призванные спасти мир, общество, человека. И тогда оказывается, что «тленный мир» не так уж и зловещ. Хотя и редко, но у автора мелькает мысль:

Мы дети Великой страны!
Мы – возлюбленные чистейшей из муз!
[3, с. 25].

Таким образом, поэт приходит к пониманию того, что нельзя принимать лишь тот мир, который обрекает человека на страдания. Ему, как свою мечту, он противопоставляет мир подлинной человечности. Авторские мысли устремлены в будущее, в котором царят дружба, гармония, взаимопонимание. Подобная жизненная философия, как нам кажется, не исключает идеи утопизма, но поэт искренне верит в нее и пытается убедить в ее жизненности своего читателя.

Талант настоящего художника слова, его поэтическая индивидуальность проявляются в художественном отображении черт общественного и культурного развития той исторической эпохи, в которой он живет. В творчестве многих современных мордовских поэтов зримо «... прослеживаются пути их художественно-эстетических исканий, эволюция мышления, взгляд на мир, то есть все то, что способствует верному пониманию их литературного наследия» [5, с. 79].

Лирика С. Белова не является исключением. Именно в его творчестве, как нам кажется, наиболее четко различимы этапы профессионального становления поэта, их трансформация в идейно-содержательном и проблемно-тематическом планах. Если на раннем этапе поэт много внимания уделял пейзажной лирике, то с годами растет число стихотворений-раздумий, усиливаются гражданские мотивы, появляются попытки сатирического отображения действительности. Автор все чаще обращается к форме прямого публицистического обращения, которая зачастую включает в себе глубокий философский смысл. От камерных пейзажных зарисовок, занимавших значительное место на раннем этапе творчества, поэт устремляется к более широкому освещению окружающей его жизни, активизируется нравственное, эстетическое и философское содержание его поэзии. Затрагиваемые им темы во многом универсальны. В сферу философской рефлексии автора все чаще попадают проблемы, связанные с категорией времени, его одновре-

менно созидательной и разрушительной силы. Следуя своей индивидуальной художественной манере, автор предпринимает попытку понять время, дать свою трактовку его неумолимого хода:

Еще вчера прекрасней розы
Пленяла женщина собой.
Но времени метаморфозы
Не властны только над душой.
Лицо становится, как маска,
Грубеют нежные черты.
Бог времени с людьми не ласков –
Так сохнут без корней цветы.
Что родилось, то канет в Вечность.
О чем мечтали, то прошло!
Все в этом мире скоротечно:

Лишь распустилось – отцвело..! [1, с. 13].

Как видим, поэт в малейших деталях фиксирует непрерывность бега времени, безостановочность бытия, воспринимает эту субстанцию как данность, ход которой для человека является необратимым. В приведенном стихотворении им заключена мысль о прямой зависимости человека от времени, определены его сложные взаимосвязи с миром людей и миром природы, высказаны суждения о взаимообусловленности целого ряда иных жизненных явлений.

Однако литературная практика показывает, что самые смелые творческие искания не всегда приводят лишь к положительным результатам. Нельзя, к примеру, приветствовать пусть и редкое, но все же стремление поэта дистанцировать себя от жизненных реалий, смотреть на мир сквозь призму собой же придуманных ценностей. Нам же гораздо важнее выявить вклад поэта в развитие современной мордовской литературы, представить ярчайшие из его произведений, свидетельствующих о незаурядности его поэтического дарования.

Из сказанного следует, что лирика современных поэтов Мордовии представляет собой тесную связь разработки целого ряда тем, идей, мотивов в контексте эволюционных процессов, происходящих в литературе национального региона. Какой бы темы ни касались поэты, какие бы формы не использовали для создания своих

лирических произведений, на всем лежит отпечаток глубоких авторских размышлений. Свойственные каждому из них особые формы авторского сознания, индивидуальный взгляд на человека, мир, природу, склонность к широким философским обобщениям, умение за конкретным событием увидеть закономерность, во многом определили неповторимость творчества каждого из авторов.

Список использованных источников

1. Белов, С. А. Лиловое платье сирени / С. А. Белов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2008. – 84 с.
2. Гадаев, В. А. Мое мироздание / В. А. Гадаев. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2004. – 512 с.
3. Курмышкин, В. В. Ядовитые ягоды / В. В. Курмышкин. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2002. – 64 с.
4. Серебряная нить : сб. стихов / сост.: Н. С. Рузанкина [и др.]. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2001. – 76 с.
5. Степин, С. Н. Способы воплощения архетипа «мировое древо» в современной поэзии Мордовии / С. Н. Степин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 1 (9). – С. 78–81.

References

1. Belov S.A. Lilac dress of lilac. Saransk, Mordovian Publishing House, 2008, 84 p. (in Russian)
2. Gadaev V.A. My universe. Saransk, Mordovian Publishing House, 2004, 512 p. (in Russian)
3. Kurmyshkin V.V. Poisonous berries. Saransk, Publisher University of Mordovia, 2002, 64 p. (in Russian)
4. Silver Thread: Coll. of poetry. Comp.: N.S. Ruzankina, etc. Saransk, Publisher University of Mordovia, 2001, 76 p. (in Russian)
5. Stepin S.N. Embodiment archetype «world tree» in contemporary poetry of Mordovia, *The Humanities and Education*, 2012, No.1 (9), pp. 78–81. (in Russian)

Поступила 30.09.2016 г.

УДК 81'373(045)
ББК 81.161.1

Трушкина Юлия Ивановна

кандидат филологических наук, старший преподаватель
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
tyi_80@mail.ru

Нестерова Наталья Анатольевна

кандидат филологических наук, старший преподаватель
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
nesterova.80@mail.ru

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА
ПАРАМЕТРИЧЕСКИХ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ
В РОМАНЕ М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»**

Аннотация: Лексико-семантическая группа параметрических имен прилагательных, функционирующих в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», имеет иерархическую структуру: ядерную зону, околядерную зону и периферию. Наиболее употребительными являются имена прилагательные, относящиеся к ядерной зоне, в структуре которых гиперсема «размер» занимает центральное положение (*большой – маленький* и их синонимы), и обозначающие высокую степень проявления признака (*огромный, громадный, колоссальный, гигантский* и т. д.).

Ключевые слова: лексико-семантическая группа, параметрические имена прилагательные, шкала градаций.

Trushkina Yulia Ivanovna

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer
Department of the of Russian Languages
and methods of teaching the Russian Language
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

Nesterova Nataliya Anatolievna

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer
Department of the of Russian Languages and
methods of teaching the Russian Language
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**LEXICO-SEMANTIC GROUP OF PARAMETRIC ADJECTIVES
IN THE NOVEL OF M. A. BULGAKOV «THE MASTER AND MARGARITA»**

Abstract: The lexico-semantic group of the parametric adjectives functioning in M. A. Bulgakov's novel «Master and Margarita» has hierarchical structure: nuclear zone, near-nuclear zone and periphery. The most common are the adjectives relating to a nuclear zone in which structure of a hyperseme «size» holds the central position (*big – small* and their synonyms), and designating high extent of manifestation of a sign (*huge, enormous, colossal, gigantic* etc.).

Key words: lexico-semantic group, parametric adjectives, the scale of gradation.

Лексико-семантические группы слов (ЛСГ) являются основными единицами изучения лексической системы языка: «ЛСГ слов определяют внутренний предел, ограничивающий словарный состав, что позволяет осуществить системный подход к изучению лексики» [3, с. 12].

Лексико-семантическая группа в лингвистике определяется как совокупность слов одной части речи, объединенных общей интегральной семой на уровне лексического значения. В основе структуры ЛСГ находятся антонимические и синонимические связи, обеспечивающие ее цельность и системную организацию.

Рассмотрим ЛСГ имен прилагательных, семантика которых содержит гиперсемию «размер». Способность к выражению параметрического значения, связанного с измерением и обозначением линейной протяженности предмета, обусловлена самой природой имен прилагательных.

Семантика параметричности связана с особенностями восприятия чувственного мира человеком и связана со зрительным «каналом связи», передающим информацию о протяженности того или иного объекта. Таким образом, параметрические имена прилагательные вербализуют в языке одну из основных категорий – категорию размера, которая, наряду с другими характеристиками предметов и объектов реального мира, такими, как цвет, вес, мера, объем и т. д., является их неотъемлемой составляющей.

ЛСГ параметрических имен прилагательных присущи следующие характерные признаки: они относятся к эмпирическим прилагательным, то есть отображают перцептивно воспринимаемые признаки объектов; объединены в отдельную лексико-семантическую группу благодаря наличию гиперсемии «размер», присущей каждому члену данной лексико-семантической группы.

Параметрические имена прилагательные образуют антонимические пары: *большой – маленький*, *высокий – низкий*, *широкий – узкий* и т. п., различие между которыми может быть возведено к противопоставлению «больше / меньше нормы». Для таких имен прилагательных «нормой является средняя степень проявления названного признака у представителей данного класса объектов» [4, с. 138]. Параметрические имена прилагательные выражают различную степень проявления признака, что позволяет рассматривать их и образуемую ими лексико-семантическую группу в качестве одной из ядерных зон лексико-семантического поля градуальности в современном русском языке. «Для проявления градуального значения в русском языке используются языковые средства разных уровней: от словообразовательных до синтаксических» [1, с. 95]. «Все указанные разноуровневые языковые средства выражения градуального значения объединяет градуальная функция» [5, с. 122].

ЛСГ параметрических имен прилагательных имеет иерархическую структуру: ядерную зону, околядерную зону и периферию.

Ядерную зону занимают имена прилагательные *большой – маленький* и их синонимы, в структуре которых гиперсема «размер» занимает центральное положение. Значения данных имен прилагательных располагаются по разные стороны на шкале градаций относительно «нормы».

Околядерную зону лексико-семантической группы параметрических имен прилага-

тельных образуют имена прилагательные с гиперсемами второго порядка: «высота», «длина», «ширина», «глубина». В соответствии с данными гиперсемами выделяются четыре подгруппы. Основными связями между компонентами подгрупп выступают синонимические и антонимические отношения, определяющие антонимическую структуру каждой из них. В каждой из подгрупп можно выделить имена прилагательные, по своей семантике занимающие разные позиции относительно «нормы» – «точки отсчета» на шкале градаций: *высокий – низкий*, *длинный – короткий*, *широкий – узкий*, *глубокий – мелкий*.

Периферию образуют имена прилагательные с семантикой параметричности, заключенной в их переносных значениях. Данные имена прилагательные могут одновременно относиться к разным семантическим подгруппам околядерной зоны.

Большое количество параметрических имен прилагательных мы встречаем в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Анализ языкового материала показал, что в романе активно функционируют имена прилагательные, образующие ядерную зону: *И огни большой черной машины пропали среди других огней на бессонной и шумной Садовой // большая – «значительная по величине, размерам»* [6, т. 1, ст. 171]; *Кони роют землю, содрогается маленький сад // маленький – «небольшой по размерам, по величине»* [6, т. 2, ст. 124].

В романе представлено большое количество синонимов имени прилагательного *большой*: ... у зеркальных дверей торгсина на Смоленском рынке появился длинный гражданин в клетчатом костюме и с ним черный **крупный кот** // *крупный* – «большой, больших размеров, большой величины» [6, т. 1, ст. 1532]; *За огромным письменным столом с массивной чернильницей сидел пустой костюм и не обмакнутым в чернила сухим пером водил по бумаге // огромный* – «очень большой по размерам, по величине» [6, т. 2, ст. 754]; *Однако и стоящая в порядке змея длиною в километр сама по себе уже представляла великий соблазн и приводила граждан на Садовой в полное изумление // великий* – «большой» [6, т. 1, ст. 243]; *В ответ на этот свист в сумерках загредел низкий лай, и из сада выскочил на балкон гигантский остроухий пес серой шерсти, в ошейнике с золочеными бляшками // гигантский* – «огромный, необычно больших размеров» [6, т. 1, ст. 556]; *Но это еще не все: третьим в этой компании оказался неизвестно откуда взявшийся кот, громадный, как боров, черный, как сажка или грач, и с отчаянными кавалерийскими усами // громадный* – «очень большой, огромный» [6, т. 1, ст. 626]; *Уплатив колоссальные деньги проводнику, Алоизий при-*

обрел у него старую и засаленную пару штанов и из Вятки повернул обратно // колоссальные – «громадные, огромные» [6, т. 1, ст. 1410]; **Здоровенный**, мясистый, с бойкими свинными глазками, сидящий у окна, тихо говорил маленькому своему соседу о том, что пришлось гроб закрыть черным покрывалом... // **здоровенный** – «очень большой, крепкого сложения, высокого роста» [6, т. 1, ст. 1088]; Черный маг раскинулся на каком-то **необъятном** диване, низком, с разбросанными на нем подушками // **необъятный** – «огромный по протяжению, по размерам» [6, т. 2, ст. 523]. Данные имена прилагательные занимают положение «больше нормы» на шкале градаций и обозначают высокую степень проявления признака.

Синонимы имени прилагательного **маленький** также представлены в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»: В громадной, до крайности запущенной передней, слабо освещенной **малюсенькой** угольной лампочкой под высоким, черным от грязи потолком, на стене висел велосипед без шин, стоял громадный ларь, обитый железом, а на полке над вешалкой лежала зимняя шапка, и длинные ее уши свешивались вниз // **малюсенькая** – «очень маленькая, крохотная» [6, т. 2, ст. 134]; Но для этого разрешите еще один **крохотный** номерок? // **крохотный** – «очень маленький, крошечный» [6, т. 2, ст. 1527]; Волосы его шевельнулись, и на лбу появилась россыпь **мелкого** пота // **мелкий** – «некрупный, небольшой по размеру или ценности» [6, т. 2, ст. 177]; Гость вошел в калитку, находившуюся рядом со входом в лавку, и попал в квадратный **небольшой** дворик, покоем обставленный сараями // **небольшой** – «малый, ограниченный в размерах, в числе, в количестве, во времени» [6, т. 2, ст. 479]; Я вот, например, хотел объехать весь земной шар. Ну, что же, оказывается, это не суждено. Я вижу только **незначительный** кусок этого шара // **незначительный** – «небольшой, малый» [6, т. 2, ст. 509]. Имя прилагательное **малый** представлено в романе только в краткой форме: Но, право, как подумаешь о том, насколько микроскопически **малы** их возможности по сравнению с возможностями того, в чьей свите я имею честь состоять, становится смешно и, даже я бы сказал, грустно // **малы** – «то же, что маленькие» [6, т. 2, ст. 132]; «небольшие по размерам, по величине» [6, т. 2, ст. 124]. Данные имена прилагательные занимают положение «меньше нормы» на шкале градаций и обозначают низкую степень проявления признака.

Околоядерная зона лексико-семантической группы параметрических имен прилагательных в романе М. А. Булгакова представлена четырьмя подгруппами в соответствии с гиперсемами второго порядка: «высота», «длина», «ширина», «глубина».

Первую подгруппу представляют имена прилагательные с гиперсемой «высота»: На **высокой** металлической мачте с седлом наверху и с одним колесом выехала полная блондинка в трико и юбочке, усеянной серебряными звездами, и стала ездить по кругу // высокая – «имеющая большое протяжение снизу вверх, по вертикальной линии» [6, т. 1, ст. 503]; И в это время радостный неожиданный крик петуха долетел из сада, из того **низкого** здания за тиром, где содержались птицы, участвовавшие в программах // **низкое** – «малое по высоте, имеющее небольшое протяжение снизу вверх» [6, т. 2, ст. 574]. В данной околоядерной зоне располагаются и синонимы к именам прилагательным **высокий** – **низкий**: Обещанный Куролесов не замедлил появиться на сцене и оказался **рослым** и мясистым бритым мужчиной во фраке и белом галстуке // **рослый** – «крупный, высокого роста» [6, т. 3, ст. 1387]; Командир рассыпал алу на взводы, и они оцепили все подножие **невысокого** холма, оставив свободным только один подъем на него с Яффской дороги // **невысокий** – «небольшой высоты, низкий» [6, т. 2, ст. 490].

Вторую подгруппу околоядерной зоны представляют имена прилагательные с гиперсемой «длина»: **Длинный** меч его стучал по кожаному шнурованному сапогу // **длинный** – «имеющий большую длину или протяжение» [6, т. 1, ст. 720]; И, внезапно размахнувшись **коротким** и толстым лиловым зонтиком, она ударила Аркадия Аполлоновича по голове // **короткий** – «небольшой по длине» [6, т. 1, ст. 1474]. В романе М. А. Булгакова представлен синоним только к имени прилагательному **длинный**: Лежащий на ложе в грозовом полумраке прокуратор сам наливал себе вино в чашу, пил **долгими** глотками, по временам притрагивался к хлебу, крошил его, глотал маленькими кусочками, время от времени высасывал устрицы, жевал лимон и пил опять // **долгие** – «продолжительные, длящиеся в течение значительного времени» [6, т. 1, ст. 753].

Третью подгруппу околоядерной зоны представляют имена прилагательные с гиперсемой «ширина»: Тут стали подниматься по каким-то **широким** ступеням, и Маргарите стало казаться, что им конца не будет // **широкие** – «имеющие большую протяженность в поперечнике» [6, т. 4, ст. 1344]; Она пересекла Арбат, поднялась повыше, к четвертым этажам, и мимо ослепительно сияющих трубок на угловом здании театра проплыла в **узкий** переулок с высокими домами // **узкий** – «небольшой по ширине» [6, т. 4, ст. 909]. В данной околоядерной зоне располагается и синоним к имени прилагательному **широкий**: Степа, тараща глаза, увидел, что на маленьком столике сервирован поднос, на коем имеется нарезанный белый хлеб, паюсная икра в вазочке, белые маринованные

грибы на тарелочке, что-то в кастрюльке и, наконец, водка в **объемистом** ювелирном графинчике // **объемистый** – «большой по объему» [6, т. 2, ст. 736].

Четвертую подгруппу околоядерной зоны представляют имена прилагательные с гиперсемой «глубина»: *Лицо Воланда было скошено на сторону, правый угол рта оттянут книзу, на высоком облысевшем лбу были прорезаны **глубокие** параллельные острым бровям морщины // глубокие* – «имеющие значительное протяжение сверху вниз, большую глубину» [6, т. 1, ст. 572]. Имя прилагательное *мелкий* в значении «неглубокий» в романе не употребляется. В данной околоядерной зоне располагается синоним к имени прилагательному *глубокий*: *Правый с золотой искрой на дне, сверлящий любого до dna души, и левый – пустой и черный, вроде как узкое игольное ухо, как выход в **бездонный** колодезь всякой тьмы и теней // бездонный* – «чрезвычайно глубокий, не поддающийся измерению или заполнению» [6, т. 1, ст. 108].

Имена прилагательные ядерной зоны, содержащие гиперсему «размер», входят в качестве интегральной семы в значения имен прилагательных околоядерной зоны. Например, *длинный* – «имеющий **большую** длину или протяжение». Это служит хорошим показателем внутренней целостности лексико-семантической группы, ее системного характера. Также имена прилагательные *большой* – *маленький* и их синонимы являются синонимами ко всем компонентам околоядерной зоны, имеющим более узкие значения.

На периферии находятся имена прилагательные, выражающие семантику параметричности в своих переносных значениях: *Да, это внезапное появление могло испугать кого угодно, и тем не менее в то же время оно являлось **большой** радостью // большая* – «значительная по силе» [6, т. 1, ст. 503].

Таким образом, лексико-семантическая группа параметрических имен прилагательных, функционирующих в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», в основе которой находятся антонимические и синонимические связи, имеет иерархическую структуру: ядерную зону, околоядерную зону и периферию. Наиболее употребительными являются имена прилагательные, относящиеся к ядерной зоне, в структуре которых гиперсема «размер» занимает центральное положение (*большой* – *маленький* и их синонимы). Отметим, что в романе встречается больше параметрических имен прилагательных, занимающих положение «больше нормы» на шкале градаций и обозначающих высокую степень проявления признака (*огромный, громадный, колоссальный, гигантский* и т. д.).

Список использованных источников

1. Белоглазова, Е. В. Градуальная функция имен прилагательных, обозначающих внешность человека (на примере поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души») / Е. В. Белоглазова, Ю. И. Трушкина // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). – С. 95–98.
2. Булгаков, М. А. Мастер и Маргарита / М. А. Булгаков. – М. : АСТ, 2015. – 512 с.
3. Горбунова, Ю. И. Семантические особенности имен прилагательных со значением меры и степени в современном русском языке (на материале поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души») : дис. ... канд. филол. наук / Юлия Ивановна Горбунова. – Саранск, 2005. – 160 с.
4. Князев, Ю. П. Степени сравнения и точки отсчета // Теория функциональной грамматики: Качественность. Количественность / под ред. А. В. Бондарко [и др.]. – СПб. : Наука, 1996. – С. 129–145.
5. Нестерова, Н. А. Градуальная семантика в местоименно-союзных предложениях с коррелятом *так* в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы» / Н. А. Нестерова, Ю. И. Трушкина // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 1 (25). – С. 122–124.
6. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. проф. Д. Н. Ушакова. – М. : Астрель ; АСТ, 2000. – Т. 1. – 848 с.; Т. 2. – 528 с.; Т. 3. – 720 с.; Т. 4. – 752 с.

References

1. Beloglazova E.V., Trushkina Yu.I. The gradual function of adjectives, denoting a person's appearance (on the example of poem Nikolay Gogol «Dead Souls»), *The Humanities and Education*, 2016, No. 3 (27), pp. 95–98. (in Russian)
2. Bulgakov M.A. The master and Margarita. Moscow, AST, 2015. 512 p. (in Russian)
3. Gorbunova Yu.I. Semantic features of adjectives with the meaning and extent of the measures in the modern Russian language («Dead Souls» material of the poem by Nikolai Gogol). Dis. ... Cand. Philological Sciences. Saransk, 2005, 160 p. (in Russian)
4. Knyazev Yu.P. Degrees of comparison and point of reference, *The theory of functional grammar: The Qualitative. The Quantity*. St.-Petersburg, Science, 1996, pp. 129–145. (in Russian)
5. Nesterova N.A., Trushkina Yu.I. Gradual semantics in pronominal-conjunctive sentences with the correlate *so* in the novel of M. E. Saltykov-Shchedrin «The Golovlevs», *The Humanities and Education*, 2016, No. 1 (25), pp. 122–124. (in Russian)
6. Explanatory Dictionary of the Russian language: 4 t. Ed. prof. D.N. Ushakov. Moscow, Astrel, AST, 2000, T.1, 848 p, T. 2, 528 p, T. 3, 720 p, T. 4, 752 p. (in Russian)

Поступила 11.11.2016 г.

УДК 94(470.345+497.2)
ББК ТЗ(2Рос.Мор)

Тарасов Александр Александрович
кандидат исторических наук, профессор
кафедра гуманитарных дисциплин и иностранных языков
АНОО ВО ЦС РФ «Российский университет кооперации»
Саранский кооперативный институт, г. Саранск, Россия
margaritaprokina@yandex.ru

**ПРОИЗВОДСТВЕННЫЕ, НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЕ
И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СВЯЗИ МОРДОВИИ И БОЛГАРИИ:
ГОРОДА-ПОБРАТИМЫ САРАНСК И БОТЕВГРАД**

Аннотация: В статье рассматривается полувековой региональный опыт экономического и промышленно-технического сотрудничества Мордовии и Болгарии, включая производственные, научно-технические и иные связи между предприятиями (Саранским заводом «Электровыпрямитель» и Ботевградским комбинатом полупроводниковой техники, Саранским заводом автосамосвалов и Ботевградским автобусным комбинатом «Чавдар») двух породненных городов: Саранска – столицы Мордовии и Ботевграда (Софийская область). Показаны сущность, специфика и содержание тематики зародившегося и развившегося в Саранске болгароведческого направления в исторической науке (Новейшая история Болгарии), связанного с научной и преподавательской деятельностью доктора исторических наук, профессора Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева В. Д. Мозерова. Охарактеризована деятельность городских властей, общественности, коллектива педагогов и учащихся школы № 16 г. Саранска, которые на протяжении многих лет поддерживают дружественные связи со своими сверстниками из Ботевграда. Отмечено, что переписка между педагогами и учащимися этой школы и училища им. Николы Вапцарова в Ботевграде явилась массовой формой взаимодействия и сотрудничества. Показано наметившееся взаимодействие дошкольных образовательных учреждений Саранска и Ботевграда в реализации педагогических проектов дружбы городов-побратимов.

Ключевые слова: СССР, социалистические страны, Мордовия, Болгария, Саранск, Ботевград, города-побратимы, экономическая взаимопомощь, промышленное и научно-техническое сотрудничество, обмен передовым опытом, болгароведение, школа № 16 г. Саранска, музей болгаро-советской дружбы, музей российско-болгаро-мордовской дружбы, дошкольные образовательные учреждения Саранска и Ботевграда.

Tarasov Aleksandr Aleksandrovich
Candidate of Historical Sciences, Professor
Department of humanities and foreign languages
Saransk Cooperative Institute of Russian University of Consumer
Cooperatives, Saransk, Russia

**PRODUCTION, SCIENTIFIC AND TECHNICAL AND PEDAGOGICAL
COMMUNICATIONS OF MORDOVIA AND BULGARIA:
TWIN-CITIES SARANSK AND BOTEVGRAD**

Abstract: The article discusses the half-century regional experience in economic, industrial and technical cooperation between Mordovia and Bulgaria, including the industrial, scientific and technical and other ties between enterprises (Saransk plant «Elektrovypryamitel» and Botevgrad plant of semiconductor technology, Saransk factory of dump trucks and Botevgrad bus plant «Chavdar» and etc.) of the two twin cities Saransk – the capital of Mordovia and Botevgrad (Sofia region). It shows the essence, specificity and content of subjects originated and developed in Saransk Bulgaria-studying trends in historical science (the newest history of Bulgaria) associated with research and teaching activities of the doctor of historical sciences, professor of Mordovia State University named after N. P. Ogarev V. D. Mozerov. The author describes the activities of the municipal authorities, the public, the team of teachers and students in Saransk school number 16, which have maintained friendly relations with their peers from Botevgrad for many years. It is noted that the correspondence between the teachers and students of this school and College by Nikola Vaptsarov in Botevgrad was a form of mass commu-

nication and cooperation. The outlined interaction of preschool educational establishments of Saransk and Botevgrad in implementing educational projects friendship between twin cities is mentioned.

Key words: The USSR, the socialist countries, Mordovia, Bulgaria, Saransk, Botevgrad, twin cities, mutual economic, industrial and scientific-technical cooperation, exchange of best practices, Bulgaria-studying, Saransk school number 16, Museum of the Bulgarian-Soviet friendship, the Russian-Bulgarian – Mordovian Museum of friendship, pre-school establishments of Saransk and Botevgrad.

Российско-болгарское сотрудничество имеет прочную объективную основу, учитывая историческую, культурную, языковую близость народов двух стран. Дружба наших народов проверена временем. Но особого расцвета она достигла во второй половине XX в. В это время успешно развивались советско-болгарские связи в области промышленности, сельского хозяйства, строительства, транспорта, богаче становилось духовное общение между народами обеих стран. К этому периоду относятся также побратимские связи различных городов и регионов наших государств. Ярким примером может служить дружба между столицей Мордовии Саранском и болгарским городом Ботевградом. Поэтому вполне актуальными становятся оценка состояния и потенциала российско-болгарских взаимоотношений, выявление проблем, препятствующих развитию сотрудничества, и определение его перспектив. В этой связи заслуживает достойного внимания рассмотрение и обобщение исторической и современной практики многогранных контактов Мордовии и Болгарии, городов-побратимов Саранска и Ботевграда, приобретших самый активный характер в 60–80-х гг. прошлого века.

Зарождение тесных взаимоотношений мордовского и болгарского народов началось 50 лет назад, в октябре 1966 г., и связано со строительством Ботевградского завода полупроводников.

14 октября 1966 г. подписанным договором о производственной взаимопомощи и дружбе были официально закреплены дружественные отношения между болгарским городом Ботевградом (Софийская область) и столицей Мордовии – Саранском. В апреле 1967 г. Саранск и Ботевград становятся городами-побратимами.

Шефом строящегося Ботевградского полупроводникового завода выступил летом 1967 г. Саранский завод «Электровыпрямитель». С этого времени дружба между жителями двух городов охватила многие сферы партийно-идеологической, хозяйственной, научно-педагогической и культурной жизни [24, с. 48–49].

В 1969 г. было создано Саранское отделение Общества советско-болгарской дружбы, коллективными членами которого становились различные городские предприятия и организации, высшие и средние специальные учебные заведения, учреждения культуры и объекты здравоохранения.

Большое и разностороннее желание к сотрудничеству с НРБ выражала широкая республиканская общественность: партийные функционеры и хозяйственные чиновники, инженеры и техники, деятели науки и работники культуры, врачи и учителя, студенты и школьники.

Однако наибольший удельный вес во взаимоотношениях двух городов принадлежал коллективам Саранского завода «Электровыпрямитель» и Ботевградского полупроводникового завода. Поэтому вполне логично, что председателем Саранского отделения Общества советско-болгарской дружбы с 1972 по 1992 гг. был представитель этой промышленной отрасли – инженер-электромеханик «Электровыпрямителя», а впоследствии видный ученый Илья Григорьевич Учайкин [5].

Во второй половине 1960-х гг. зародилось производственное и научно-техническое сотрудничество этих предприятий. Саранскими инженерами и конструкторами были разработаны по просьбе ботевградцев технология и конструкция силовых кремниевых неуправляемых и управляемых вентилях. Для прохождения стажировки по освоению производства, обучению болгарских специалистов в цехах и лабораториях «Электровыпрямителя» в июле 1967 г. в Саранск прибыла первая группа инженерно-технических работников полупроводникового завода.

В дальнейшем между двумя промышленными объектами открылась новая страница взаимоотношений как равных партнеров. Изобретатели и рационализаторы родственных предприятий подключались к участию в совместных научно-технических конференциях, заключали договоры о творческом содружестве, внедряли совместные изобретения и новшества.

Поскольку в 1970–1980-х гг. Саранск и Ботевград выступали крупными центрами электротехники, они совместно решали общие задачи. Одной из таких задач, находившейся в центре внимания партийных и административно-хозяйственных органов породненных городов, являлась подготовка высококвалифицированных кадров рабочих и специалистов для электротехнической промышленности, а также практика работы заводских организаций с инженерно-техническими специалистами в целях повышения их ответственности за качество выпускаемой продукции и внедрение новой техники.

В конце 1970-х – начале 1980-х гг. производственное и научно-техническое сотрудничество осуществляли Саранский автосамосваль- ный завод (САЗ) и Ботевградский автобусный комбинат «Чавдар». Особое внимание коллек- тивы двух предприятий уделяли успешному вы- полнению производственных графиков, участию в научно-техническом процессе, особенно сва- рочного и штамповочного производства и др.

Научно-профессиональный интерес к дру- жественной славянской стране и ее народу проя- вили региональные ученые-гуманитарии, вклю- чая историков. Следует отметить, что в советский период шел активный процесс распространения славяноведения, включая и болгароведение, на область исторического знания. В 1960-е гг. в ре- гиональных вузах и научных учреждениях по- явились первые историки-слависты. В Мор- довском государственном университете имени Н. П. Огарева таковым стал доктор историче- ских наук, профессор Валентин Дмитриевич Мозеров, главными научными интересами кото- рого явились проблемы экономического разви- тия Болгарии в послевоенный период [9, с. 5]. В 1966 г. в Московском государственном универ- ситете им. М. В. Ломоносова им успешно бы- ла защищена кандидатская диссертация на те- му «Совершенствование управления болгарской промышленностью во второй половине 50-х гг.». В 1973 г. он опубликовал монографию, посвя- щенную анализу экономической политики Бол- гарской коммунистической партии в промыш- ленности в 1944–1948 гг. [22]. Через два года по- сле выхода в свет данной работы появилось его учебное пособие по спецкурсу «Совершенство- вание управления промышленностью в Болга- рии (1948–1968 гг.)» [21]. Созданные ученым в 1970-х гг. работы в целом были положительно оценены как советскими [1], так и болгарскими историками [11; 12].

В 1980 г., проанализировав огромное ко- личество самых разнообразных источников и материалов, в том числе в болгарских архивах, В. Д. Мозеров завершил работу над рукописью диссертации на соискание ученой степени док- тора исторических наук и успешно ее защитил. В историографических трудах имя ученого ста- ли называть в числе самых известных совет- ских и болгарских специалистов по истории по- слевоенного развития Болгарии [2, с. 250]. Мор- довский ученый одним из первых региональных историков начал публиковаться в зарубежной (болгарской) научной периодике [15].

В 1980-х гг. историк опубликовал в извест- ных краеведческих сборниках две статьи, посвя- щенные интернациональным связям Мордовии и Болгарии, Саранска и Ботевграда [16; 17]. В 1990-е гг. В. Д. Мозеров одним из первых регио-

нальных болгароведов предпринял попытку ком- плексного исследования процессов, связанных с реформированием аграрного сектора болгарской экономики на основе реставрации частной соб- ственности и введения рыночных институтов и механизмов управления [14; 19]. В 2000-х гг. уче- ный с современных методологических позиций актуализирует подход к сравнительному анализу аграрной политики Болгарии и СССР в условиях построения «основ социализма» и проводит кор- ректировку научных взглядов по проблемам ста- новления советской модели социализма в НРБ [13; 18]. Изучением исторических аспектов эконо- мики Болгарии также занимались аспиранты В. Д. Мозерова, защитившие в разные годы кан- дидатские диссертации [10; 25].

Как известно, реализация многих проек- тов сотрудничества породненных городов связа- на с улицей Ботевградской в г. Саранске и пре- жде всего со средней общеобразовательной школой № 16 (ул. Ботевградская, 102), ученики которой на протяжении многих лет поддержива- ют дружественные связи со своими сверстника- ми из Ботевграда. Переписка между педагогами и учащимися этой школы и училища им. Николы Вапцарова в Ботевграде явилась массовой фор- мой взаимодействия. В своих письмах учащие- ся рассказывали о своих успехах и достижен- ях в учебе и спорте, работе пионерской и комсо- мольской организаций, проведении культурных мероприятий и отдыхе. Дети и учителя, ведущие переписку, обменивались друг с другом сувени- рами, фотографиями, альбомами, книгами и т. п. [4]. Дружба между мордовскими и болгарскими учениками положила начало созданию школьно- го музея, у истоков которого стояла учитель рус- ского языка и литературы Светлана Петровна Караваева [26]. Деятельность музея по извест- ным причинам была прекращена в 1990-е гг. и возобновилась с 1 сентября 2009 г. Музей рос- сийско-болгаро-мордовской дружбы стал преем- ником зала советско-болгарской дружбы, суще- ствовавшего в школе с 1976 г. Его фонд включа- ет подлинные музейные предметы, творческие работы учащихся, выполненные на уроках и за- нятиях блока дополнительного образования [8]. В экспозиции представлены фотодокументы, ме- диа-ресурсы, изделия декоративно-прикладного творчества, отражающие самобытность наших народов и историю дружбы между городами.

Программа работы школьного музея носит название «Дружба на века». Целями данной про- граммы являются изучение национальной бол- гарской культуры во взаимодействии с русски- ми и мордовскими культурными традициями, осмысление учащимися места родной культу- ры в мировой истории, воспитание патриотизма, гражданственности, интернационализма и куль-

туры межнационального общения [27]. В музее регулярно проводятся классные часы, организуются уроки в рамках спецкурса по культуре Болгарии, а также встречи с болгарскими гостями.

Почти ежегодно (до 2014 г. включительно) делегации из Ботевграда с дружественными визитами приезжали в Саранск. Традиционным было прибытие болгарских друзей в столицу Мордовии на майские праздники. В последнее время – на мероприятия по празднованию Дня России и Дня города.

Впервые в состав делегации, прибывшей в столицу Мордовии в преддверии Дня России и Дня города (11 июня 2013 г.) в целях изучения опыта саранских коллег в организации дошкольного и среднего школьного образования, вошли руководители школы и одного из детских садов Ботевграда [3]. И это не случайно, потому что дошкольные учреждения городов Саранска и Ботевграда становились своеобразными «мостами дружбы». В октябре 2013 г. в г. Ботевграде открылся детский сад, который болгары назвали в честь мордовской столицы – «Саранск». В торжественном открытии этого дошкольного учреждения приняли участие представители Мордовии [7]. В феврале 2014 г. была достигнута договоренность о сотрудничестве между дошкольными образовательными учреждениями города Ботевграда и муниципальными дошкольными образовательными учреждениями (МДОУ) «Детский сад № 21», «Детский сад № 22 комбинированного вида», «Детский сад № 38», «Детский сад № 44», «Детский сад № 49», «Детский сад № 59», а также муниципальным автономным дошкольным образовательным учреждением (МАДОУ) «Детский сад № 47» г. Саранска. Организаторами и координаторами международного сотрудничества стали Управление образования Департамента по социальной политике Администрации городского округа Саранск, муниципальное учреждение «Информационно-методический центр» [6; 23]. Так, МДОУ «Детский сад № 38» г. Саранска заявил о сотрудничестве с дошкольной образовательной организацией «Иглика», «Детский сад № 44» – с ЦДГ (Целодневна детска градина) «Синчец». «Детский сад № 59» заключил договор о международном сотрудничестве с дошкольной образовательной организацией «Славейче». На основании подписанных двусторонних договоров о сотрудничестве между дошкольными образовательными учреждениями Болгарии и городского округа Саранск были разработаны планы взаимодействия на ближайшее время. Так, в результате реализации этих планов для детей старшего дошкольного возраста были проведены заочные экскурсии по Болгарии, беседы о традициях встречи весны национальными символами – мартеницами [6]. К сожалению,

дальнейшее сотрудничество и реализация совместных проектов в сфере дошкольного образования тормозятся санкциями Евросоюза, которых придерживается руководство Болгарии.

Следует отметить, что коренные перемены общественно-политического устройства и внешнеполитической ориентации конца 1980-х – начала 1990-х гг. негативно отразились на взаимоотношениях России и Болгарии, включая их регионы. Были нарушены многие наработанные связи сотрудничавших производственных и научно-технических коллективов, включая предприятия Саранска и Ботевграда и др. Вместе с тем наметившееся сотрудничество в области дошкольной педагогики может открыть новую страницу во взаимоотношениях городов-побратимов.

Список использованных источников

1. Азаренко, Л. А. Рец. на кн.: В. Д. Мозеров. Экономическая политика Болгарской коммунистической партии в промышленности. Восстановительный период (1944–1948 гг.). – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1973 / Л. А. Азаренко // Вопросы истории. – 1975. – № 3. – С. 177–179.
2. Валев, Л. Б. Исследования по новой и новейшей истории Болгарии / Л. Б. Валев. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
3. Визит болгарской делегации в Саранск (Мордовия) [Электронный ресурс] // Regnum : информ. агентство. – URL : <https://regnum.ru/news/1670128.html>.
4. Виртуальный Музей российско-мордовско-болгарской дружбы муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 16» [Электронный ресурс] : сайт. – URL : <http://shkola16-muzei.narod.ru/index/0-4>.
5. Выдающиеся ученые [Электронный ресурс]. – URL : http://www.mrsu.ru/ru/85let/scimen/index.php?ID=11358&sphrase_id=967684.
6. Детские сады города Саранска и Ботевграда – мосты дружбы [Электронный ресурс]. – URL : http://www.adm-saransk.ru/news/?ELEMENT_ID=9067&print=Y.
7. Детский сад «Саранск» – продолжение добрых традиций [Электронный ресурс]. – URL : http://www.adm-saransk.ru/news/?ELEMENT_ID=8385&sphrase_id=184782.
8. Дружбе Саранска и Ботевграда исполнилось 45 лет [Электронный ресурс]. – URL : <http://info-rm.com/2011/10/14/druzhbe-saranska-i-botevgrada.html>.
9. Лунин, В. С. Профессор В. Д. Мозеров – историк-славист / В. С. Лунин // Россия и страны Центральной и Восточной Европы: история, политика, право. – Саранск, 2010. – С. 5–15.
10. Малоземов, С. И. Аграрный кризис в Болгарии конца XX в. и попытки его преодоления : дис. ...

канд. ист. наук / Сергей Иванович Малоземов. – Саранск, 2002. – 221 с.

11. Мигев, В. Рец. на кн.: В. Д. Мозеров. Совершенствование управления промышленностью в Болгарии. 1944–1968 гг. Саранск, 1975 / В. Мигев // Сов. славяноведение. – 1978. – № 2. – С. 109–110.

12. Мигев, В. Видин. в кн.: В.Д. Мозеров. Икономическата политика на Българската комунистическа партия в индустрията. Възстановителен период (1944–1948 г.) = Рец. на кн.: В. Д. Мозеров. Экономическая политика Болгарской коммунистической партии в промышленности. Восстановительный период (1944–1948 гг.) / В. Мигев // Исторически преглед = Исторически обзор. – 1977. – № 1. – С. 125–127.

13. Мозеров, В. Д. Аграрная политика Болгарии и СССР в условиях построения «основ социализма»: сравнительный анализ / В. Д. Мозеров, С. И. Малоземов // Россия и страны Центральной и Восточной Европы: история, политика, право. – Саранск, 2010. – С. 79–87.

14. Мозеров, В. Д. Аграрная политика в Болгарии и внешний рынок 80-х годов / В. Д. Мозеров, В. С. Лунин // Материалы I Сафаргалиевских научных чтений. – Саранск, 1997. – С. 62–73.

15. Мозеров, В. Д. Демократичен централизъм в управлението на българската индустрия през втората половина на 60-те години = Демократически централизъм в управлението на българската индустрия во второй половине 60-х годов / В. Д. Мозеров // Исторически преглед = Исторически обзор. – 1979. – № 1. – С. 24–42.

16. Мозеров, В. Д. Издавна и навечно побратими ... / В. Д. Мозеров // Саранск : истор. очерк. – Саранск, 1987. – С. 83–94.

17. Мозеров, В. Д. Интернациональные связи Саранска / В. Д. Мозеров // Саранск : истор.-экон. очерк. – Саранск, 1985. – С. 177–187.

18. Мозеров, В. Д. К вопросу об установлении советской модели социализма в Болгарии / В. Д. Мозеров, С. И. Малоземов // Россия и страны Центральной и Восточной Европы: история, политика, право. – Саранск, 2010. – С. 132–142.

19. Мозеров, В. Д. Проблемы аграрной собственности в политической жизни болгарского общества второй половины 80-х годов / В. Д. Мозеров, В. С. Лунин, А. А. Тарасов // Российская провинция: история, культура, наука : материалы II–III Сафаргалиев. науч. чт. – Саранск, 1999. – С. 413–419.

20. Мозеров, В. Д. Развитие трудовой активности рабочего класса в Болгарии (1958–1962) / В. Д. Мозеров // Сов. славяноведение. – 1979. – № 3. – С. 3–11.

21. Мозеров, В. Д. Совершенствование управления промышленностью в Болгарии (1944–1968 гг.) : учеб. пособие по спецкурсу / В. Д. Мозеров. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1975. – 154 с.

22. Мозеров, В. Д. Экономическая политика Болгарской коммунистической партии в промышлен-

ности. Восстановительный период (1944–1948 гг.) / В. Д. Мозеров. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1973. – 317 с.

23. Об утверждении муниципальной целевой Программы «Модернизация системы дошкольного образования городского округа Саранск на 2014–2016 годы» [Электронный ресурс] : постановление Администрации г. о. Саранск от 29.05.2014 г. № 1347. – URL : <http://mordovia.regnews.org/doc/vq/hf.htm>.

24. Тарасов, А. Города-побратимы Саранск и Ботевград. Из опыта экономического и научно-технического сотрудничества Мордовии и Болгарии / А. Тарасов // Центр и периферия. – 2015. – № 4. – С. 46–51.

25. Тарасов, А. А. Проблемы совершенствования управления промышленностью в НРБ (1971–1985 гг.) : дис. ... канд. ист. наук / Александр Александрович Тарасов. – Саранск, 1988. – 237 с.

26. Томилина, Т. С. Роль школьного музея в поликультурном воспитании личности (учащихся) [Электронный ресурс] / Т. С. Томилина. – URL : <http://pandia.ru/text/78/020/33075.php>.

27. Школьные музеи. Музей российско-болгаро-мордовской дружбы [Электронный ресурс]. – URL : <http://sc16sar.schoolrm.ru/outside-lessons/museums/16830/198422/>.

References

1. Azarenko L.A. Review on the book: V.D. Mозеров. The economic policy of the Bulgarian Communist Party in the industry. The recovery period (1944–1948 ye.). Saransk, Mordov. Publishing House, 1973, *Questions of history*, 1975, No. 3, pp. 177–179. (in Russian)

2. Valev L.B. Research on Modern and Contemporary History of Bulgaria. Moskow, Science, 1986, 255 p. (in Russian)

3. The visit of the Bulgarian delegation in Saransk (Mordovia) [Electronic resource], *Regnum: Inf. agency*. URL: <https://regnum.ru/news/1670128.html>. (in Russian)

4. Virtual Museum of the Russian-Bulgarian – Mordovian friendship of municipal educational institution «Secondary school № 16» [Electronic resource]: site. URL: <http://shkola16-muzei.narod.ru/index/0-4>. (in Russian)

5. Outstanding scientists [Electronic resource]. URL: http://www.mrsu.ru/ru/85let/scimen/index.php?ID=11358&sphrase_id=967684. (in Russian)

6. Kindergartens of Saransk and Botevgrad – bridges of friendship [Electronic resource]. URL: http://www.adm-saransk.ru/news/?ELEMENT_ID=9067&print=Y. (in Russian)

7. Kindergarten «Saransk» – is the continuation of the good tradition [Electronic resource]. URL: http://www.adm-saransk.ru/news/?ELEMENT_ID=8385&sphrase_id=184782. (in Russian)

8. Friendship between Saransk and Botevgrad is

45 years of age [Electronic resource]. URL: <http://info-rm.com/2011/10/14/druzhbe-saranska-i-botevgrada.html>. Title screen. (in Russian)

9. Lunin V.S. Professor V.D. Mozerov – historian and Slavist, *Russia and the countries of Central and Eastern Europe: history, politics, law*. Saransk, 2010, pp. 5–15. (in Russian)

10. Malozemov S.I. Agricultural crisis in the end of XX century in Bulgaria. and attempts to overcome it: Dis. ... Cand. Historical Sciences. Saransk, 2002, 221 p. (in Russian)

11. Migeв V. Review on the book.: V.D. Mozerov. Improving the management of industry in Bulgaria. 1944–1968. Saransk 1975, *Slavic studies*, 1978, No. 2, pp. 109–110. (in Russian)

12. Migeв V. Review on the book.: V.D. Mozerov. The economic policy of the Bulgarian Communist Party in the industry. The recovery period (1944–1948), *Historically pregled*, 1977, No. 1, pp. 125–127. (in Bulgarian)

13. Mozerov V.D., Malozemov S.I. Agrarian Policy of Bulgaria and the Soviet Union in terms of building «the foundations of socialism»: a comparative analysis, *Russia and the countries of Central and Eastern Europe: history, politics, law*. Saransk, 2010, pp. 79–87. (in Russian)

14. Mozerov V.D., Lunin V.S. Agricultural policy in Bulgaria and foreign markets 80s, *Proceedings of the I Safargalievskie scientific readings*. Saransk, 1997, pp. 62–73. (in Russian)

15. Mozerov V.D. Democratic centralism in the management of the Bulgarian industry in the second half of the 60s, *Historically pregled*, 1979, No. 1, pp. 24–42. (in Bulgarian)

16. Mozerov V.D. Time immemorial and forever twin – cities, *Saransk: History. feature article*. Saransk, 1987, pp. 83–94. (in Russian)

17. Mozerov V.D. International links of Saransk, *Saransk: History. feature article*. Saransk, 1985, pp. 177–187. (in Russian)

18. Mozerov V.D., Malozemov S.I. To the question of establishment of the Soviet model of socialism in Bul-

garia, *Russia and the countries of Central and Eastern Europe: history, politics, law*. Saransk, 2010, pp. 132–142. (in Russian)

19. Mozerov V.D., Lunin V.S., Tarasov A.A. Problems of agrarian property in the political life of the Bulgarian society of the second half of the 80s, *Russian province: history, culture, science: Materials II–III Safargaliev. scientific. Read.* Saransk, 1999, pp. 413–419. (in Russian)

20. Mozerov V.D. The development of the working class labor activity in Bulgaria (1958–1962), *Slavic studies*, 1979, No. 3, pp. 3–11. (in Russian)

21. Mozerov V.D. Improvement of the management of industry in Bulgaria (1944–1968 ye.): tutorials of special course. Saransk, 1975, 154 p. (in Russian)

22. Mozerov V.D. Economic policy of the Bulgarian Communist Party in the industry. The recovery period (1944–1948 ye.). Saransk, 1973, 317 p. (in Russian)

23. On approval of the municipal target program «Modernization of the years 2014–2016 in the city district of preschool education in Saransk» [Electronic resource]: Administration of the decision about. Saransk from 29.05.2014, No. 1347. URL: <http://mordovia.regnews.org/doc/vq/hf.htm>. (in Russian)

24. Tarasov A. Twin Cities: Saransk and Botevgrad. From the experience of economic and scientific-technical cooperation of Mordovia and Bulgaria, *The center and the periphery*, 2015, No. 4, pp. 46–51. (in Russian)

25. Tarasov A. Problems of improving the management of industry in Bulgaria (1971–1985 ye.): Dis. ... Cand. Historical Sciences. Saransk, 1988, 237 p. (in Russian)

26. Tomilina T.S. Role of the school museum in a multicultural education of the person (students) [Electronic resource]. URL: <http://pandia.ru/text/78/020/33075.php>. (in Russian)

27. School museum. Museum of the Russian-Bulgarian-Mordvian friendship [Electronic resource]. URL: <http://sc16sar.schoolrm.ru/outsidelessons/museums/16830/198422/>. (in Russian)

Поступила 27.10.2016 г.

УДК 614(091)(470.51) «19»
ББК 51.1(2) Удм.

Шубин Лев Леонидович

кандидат медицинских наук, доцент
кафедра общественного здоровья и здравоохранения
ФГБОУ ВО «Ижевская государственная медицинская академия»
Минздрава РФ, г. Ижевск, Россия
leva-shubin@mail.ru

Попова Наталья Митрофановна

доктор медицинских наук, профессор
кафедра общественного здоровья и здравоохранения
ФГБОУ ВО «Ижевская государственная медицинская академия»
Минздрава РФ, г. Ижевск, Россия

Шабардин Андрей Михайлович

студент лечебного факультета
ФГБОУ ВО «Ижевская государственная медицинская академия»
Минздрава РФ, г. Ижевск, Россия
Andrew.Shabardin@gmail.com

ЗДРАВООХРАНЕНИЕ УДМУРТИИ В 20-Е ГГ. XX В.

Аннотация: В статье на основе архивных материалов рассматривается состояние здравоохранения Удмуртии 1920-гг XX в. Анализируются основные демографические показатели (рождаемость и смертность) населения Вотской автономной области (ВАО). Особое внимание уделяется вопросам создания лечебных учреждений области, оказанию медицинской помощи, финансовому обеспечению, подготовке квалифицированных медицинских кадров и проведению санитарно-просветительной работы в ВАО.

Ключевые слова: Здравоохранение Удмуртии 1920-гг. XX в., демографические показатели ВАО, финансирование больниц, лечебные учреждения, санитарное просвещение.

Shubin Lev Leonidovich

Candidate of Medical Science, Docent
Department of Public Health and Health Care Service
Izhevsk State Medical Academy of the Ministry of Health
of the Russian Federation, Izhevsk, Russia

Popova Natalia Mitrofanovna

Doctor of Medical Science, Professor
Department of Public Health and Health Care Service
Izhevsk State Medical Academy of the Ministry of Health
of the Russian Federation, Izhevsk, Russia

Shabardin Andrey Mikhailovich

Student of the medical faculty
Department of Public Health and Health Care Service
Izhevsk State Medical Academy of the Ministry of Health
of the Russian Federation, Izhevsk, Russia

HEALTH CARE SERVICE OF UDMURTIA IN THE 1920S

Abstract: On the basis of archive material the article considers the state of health care service in Udmurtia in the 1920s. The main demographic indices (birth rate and mortality rate) in Votskaya Autonomous Region are analyzed. Particular attention is paid to the issues of establishing health care institutions, providing medical care, financial support, training of qualified medical personnel and providing health education in Votskaya Autonomous Region.

Key words: Health care service of Udmurtia in the 1920s, demographic indices in Votskaya Autonomous Region, funding of hospitals, health care institutions, health education.

Революционные перемены в России 1917 г., гражданская война (1918–1922 гг.) и связанные с ними политические и экономические реформы положили начало переустройству всех отраслей народного хозяйства страны, в т. ч. и здравоохранения.

Новый этап в охране здоровья населения Удмуртии начал формироваться в 1920-е гг. – с момента образования Вотской автономной области (ВАО). В марте 1921 г. был образован областной отдел здравоохранения Удмуртской автономной области. В его распоряжение поступили 4 городские больницы на 900 коек, 19 сельских участковых больниц (из них лишь в одиннадцати были врачи) на 1438 коек, 53 фельдшерских пункта с 374 койками. К этому периоду в обла-

сти было всего 38 врачей (из них 6 зубных) и 336 средних медицинских работников [4, с. 87].

Несмотря на то, что в послереволюционный период по оздоровлению населения было сделано многое, область вступает в планируемое пятилетие с крайне высокими показателями заболеваемости и смертности и, наоборот, низкими показателями обеспеченности лечебной помощью. Демографические показатели представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели рождаемости и смертности населения в Вотской автономной области и РСФСР в 1924–1927 гг. (на 1000 населения)

Годы	ВАО		РСФСР
	Рождаемость	Смертность	Смертность
1924	46,2	27,3	23,5

Окончание табл. 1

1925	55,9	41,6	25,9
1926	58,5	35,7	21,3
1927	55,5	37,5	нет данных

Высокий уровень смертности при высокой рождаемости указывает на неблагоприятные демографическую ситуацию в ВАО. Еще более высокая смертность была среди детей (табл. 2).

Таблица 2

Младенческая смертность в ВАО, СССР в 1925–1927 гг. (на 1000)

Годы	Города Вотской автономной области	Сельские местности Вотской автономной области	Вотская автономная область	Средняя по СССР
1925	18,5	31,8	30,7	21,3
1926	18,4	25,1	24,5	19,0
1927	19,8	нет данных	нет данных	нет данных

Заболеваемость населения в ВАО и по инфекционным болезням была выше по сравнению с СССР (табл. 3).

Таблица 3

Заболеваемость инфекционной патологией в ВАО в 1924–1927 гг., в СССР в 1924–1926 гг. (на 10 000 чел.)

Заболевания	ВАО				СССР		
	1924	1925	1926	1927	1924	1925	1926
Сыпной тиф	14,0	10,4	9,6	10,9	9,4	5,2	3,7
Брюшной тиф	6,7	6,9	3,2	4,9	12,4	11,9	8,6
Дизентерия	47,0	123,0	60,0	123,0	25,3	21,3	16,5
Оспа натурал.	9,5	16,7	7,5	9,7	2,1	1,3	1,1
Малярия	284,0	141,0	194,0	123,0	446,0	238,8	304,7
Сифилис	94,0	113,0	99,0	нет данных	нет данных	нет данных	42,0
Трахома	нет данных	нет данных	нет данных	1140,0	нет данных	нет данных	нет данных

Данные архивных материалов рассматриваемого периода показывают неравномерность распределения учреждений здравоохранения. Так, в 1927–1928 гг. из 34 волостей 15 не имели больниц, а в 9 волостях не было амбулаторий. Средний радиус врачебного участка не отвечал нормативам Наркомздрава, превышая их в 1,5–2 раза. Размер расходуемых средств на здравоохранение в области на 1 душу населения составлял: в 1925/26 гг. – 1 руб. 97 коп., в 1926/27 гг. – 2 руб. 56 коп. и в 1927/28 гг. – 2 руб. 67 коп. при

средней зарплате жителя РСФСР, составлявшей за 1926/27 гг. – 3 руб. 67 коп. Эти данные указывают на значительный дефицит финансирования [3]. «Повсеместно крайне нехватало квалифицированных медицинских кадров, лечебных учреждений, медикаментов» [4, с. 95], поэтому медицинская помощь в большинстве уездов оказывалась общая, неспециализированная, и только в городах, в том числе в городе Ижевске, имелись глазные, зубо-врачебные отделения и роддома.

По данным отчета о деятельности Областного отдела здравоохранения в период с 1 января 1923 г. по 1 января 1924 г., состояние здравоохранения ВАО в 1923 г. значительно ухудшилось по сравнению с 1922 г. Это обусловлено, прежде всего, переходом лечебно-санитарных организаций на местные средства финансирования, отсюда ограничение бесплатного отпуска медикаментов, прекращение деятельности филантропических организаций. Финансовое положение учреждений Облздора стало нестабильным, средств не хватало на содержание и амбулаторных, и в особенности стационарных учреждений. Зарплата задерживалась на несколько месяцев, а задолженность достигла значительных размеров Упрздоров. К примеру, в период с 1 января 1923 г. по 1 января 1924 г. были закрыты Варзи-Ятчинская больница Можгинского уезда, Юкаменская и Пудемская больницы Глазовского уезда, а также 11 заразных барачков. Сокращение коек коснулось в основном сельских больниц – 462 койки (из 501 сокращенной койки) и лишь 39 – городские. Несмотря на то, что доля городского населения составляла в те годы лишь 8,4 % (91,6 % – сельские) и несмотря на то, что городские стационары обслуживали и сельское население тоже, становится очевидным, что стационарная помощь для сельских жителей оставалась малодоступной.

В 1923 г. было зарегистрировано 804 030 первичных посещений и 285 137 – повторных. Таким образом, каждый 35-й из 100 больных обращался за помощью повторно. Показатели обращаемости населения за медицинской помощью указывают на их значительность, особенно если учитывать, что численность населения в Вотской области составляла 735 000 чел. [1].

В 1923 г. отмечалось постепенное снижение заболеваемости паразитарными тифами, но цифры достаточно высоки и значительно превышали аналогичные показатели других губерний и областей. Облздравотдел обращал особое внимание на данную проблему, при этом большие усилия прилагаются на скорейшую ликвидацию инфекционной заболеваемости. Но значительное сокращение коек привело к тому, что паразитарные тифы не только были ликвидированы, а, наоборот, имели тенденцию к росту. Бюджет

Облздравотдела не позволял увеличивать количество коек, поэтому было решено увеличить их за счет специализированных, что отразилось на оказании специализированной помощи. Количество заразных коек в области составляло 266 койки. Они были распределены по уездам следующим образом: город Ижевск – 58, Ижевский уезд – 35, Глазовский уезд – 155, Можгинский – 18, в Селтинском и других уездах таковые отсутствовали.

Ижевский и Можгинский уезды поразила эпидемия малярии, Облздрав к этому оказался не готов: не было достаточного количества коек, лекарственных средств, включая хинина, которого хватало на покрытие лишь 1/5 потребности. Количество заболевших малярией составило 24 571 человек, в том числе в Ижевском уезде – 3984, в Можгинском – 6773 [1]. В г. Ижевске работал специальный Противомаларийный Комитет, но отмечалась слабая эффективность его работы. Для борьбы с эпидемиями были приняты следующие меры: ведение учета всех случаев заболеваний, изоляция больных и проведение дезинфекции [2].

Неблагоприятная ситуация сложилась и по социальным заболеваниям. По состоянию на 1 января 1923 г. число случаев заболевания венерическими болезнями – 33, глазными – 40. На 1 января 1924 г. венерическими – 35, глазными – 45 [1]. Облздравотдел проводил работу по профилактике заболеваемости, но значительных результатов достигнуть не удалось в связи с ростом заболеваемости паразитарными тифами и эпидемией малярии, сокращением количества коек и финансирования. Также сказались и уменьшение количества специалистов, недостаточное снабжение медикаментами и необходимым инструментарием. Количество специализированных коек уменьшилось, а в Глазовском и Селтинском уездах сохранить их не удалось вообще, что отразилось на неуклонном росте заболеваемости венерическими и глазными болезнями. В Сосновском уезде было временно организовано глазное отделение на 30 коек, но вскоре койки были сокращены в связи с недостаточностью финансирования и отсутствием специалистов. В этот период в области было всего 4 глазных специалиста, из них 2 – в городе Ижевске и 2 – в Глазовском уезде. Был сделан специальный запрос в Наркомздрав страны на врачей-специалистов, финансирование и увеличение количества коек.

Несмотря на высокую венерическую заболеваемость, в Вотской автономной области отсутствовал венерологический диспансер. При двух амбулаториях имелись лишь кожно-венерологические кабинеты в городе Ижевске. Количество специальных венерических коек в области

– 16, койки, предназначенные для работников Ижзавода (20 коек), были закрыты. Венерический барак на 20 коек в городе Можге сгорел во время пожара.

В изучаемый период в области отсутствовал также противотуберкулезный диспансер. Лечение легочной формы туберкулеза проводилось в терапевтических отделениях, а костной формы туберкулеза – в хирургических, долечивание – в четырех домах отдыха (2 – для взрослых, 2 – для подростков). Кроме того, предполагалось открытие двух санаториев для взрослых и детей [2].

Обращаясь к санитарно-просветительской работе, следует отметить, что она находилась в ведомстве Санитарно-эпидемического подотдела Облздрава, в котором имелись Санитарное отделение, секция по борьбе с социальными болезнями, секция санитарного просвещения. Подотдел обслуживался двумя врачами: санитарным врачом и помсанврачом. Работали также санитарные врачи без специального образования и школьные фельдшера, исполнявшие обязанности санитарных врачей. Совещание санитарных врачей обычно проводилось в период Областных Съездов здравотделов (один раз в год). Состояние санитарной службы находилось в неудовлетворительном состоянии, что связано, с одной стороны, с отсутствием специалистов в данной области, а с другой – со слабой поддержкой руководства в лице Коммуноотделов. Кроме того, не имелось общего плана работы по профилактике заболеваемости. План развития здравоохранения был составлен только по городу Ижевску, но и его реализация была затруднена в связи с отсутствием денежных средств [1]. Одной из задач санитарной службы стало совершенствование системы вывоза нечистот. Было проведено обследование свалочных мест, кладбищ, больниц и школ города Ижевска, хлебопечкарен и учреждений по переработке мясной продукции. Каждый месяц санитарными врачами обследовались места общественного пользования: бани, «ночлежные дома», гостиницы, столовые, пищевые производства, бойни. В области функционировали две бактериологические лаборатории: в городе Ижевске и городе Глазове, но работа лабораторий по коммунальной санитарии и питанию проводилась недостаточно в связи с нехваткой врачей-бактериологов. Из технического оборудования в ведении санитарной службы было 6 дезинфекционных камер: одна типа «рубнэра» при заводском лазарете, четыре – типа «гелиос» и одна – типа «саксэ». Дезинфекционное бюро и дезстанции не имели санитарного транспорта [2].

Санитарное просвещение находилось на недостаточном уровне из-за низкого финансирования. Однако благодаря Наркомздраву неко-

торая работа по санитарному просвещению была проведена: издано 374 книги и 193 плаката. Следует отметить, что на фоне абсолютного отсутствия финансов в санитарно-просветительской работе активное участие принимали сами врачи-энтузиасты. В г. Ижевске ими было прочитано 187 лекций и поставлено 3 пьесы. Скомплектована библиотека для медицинских участков Ижевского уезда. Кроме того, были опубликованы 4 статьи о сифилисе, трахоме, бленнорее, триппере в газете «Ижевская правда» [1].

Выводы:

1. На состояние здравоохранения ВАО существенное влияние оказали революционные перемены в России 1917 г., гражданская война (1918–1922 гг.) и связанные с ними политические и экономические реформы.

2. Несмотря на существовавшие проблемы – недостаточность финансирования здравоохранения, крайне низкий уровень обеспеченности квалифицированными медицинскими кадрами, недостаточность коечного фонда, высокая заболеваемость – медицинские работники в сложных условиях самоотверженно выполняли возложенные на них обязанности.

Список использованных источников

1. Гос. архив Удмуртской Республики. – Ф.-175. – Оп. 1. – Д. 70. – Л. 22–27.
2. Гос. архив Удмуртской Республики. – Ф.-175. – Оп. 1. – Д. 70. – Л. 137–141.
3. Гос. архив Удмуртской Республики. – Ф.-175. – Оп. 1. – Д. 106. – Л. 21.
4. Савельев, В. Н. История здравоохранения Удмуртии / В. Н. Савельев, Н. В. Малых. – Ижевск, 2012. – 190 с.

References

1. State Archive of the Udmurt Republic. F.-175. Op. 1. D.70. L. 22–27. (in Russian)
2. State Archive of the Udmurt Republic. F.-175. Op. 1. D.70. L.137–141. (in Russian)
3. State Archive of the Udmurt Republic. F.-175. Op. 1. D.106. L. 21. (in Russian)
4. Savelyev V.N., Malykh N.V. The history of health care service in Udmurtia. Izhevsk, 2012, 190 p. (in Russian)

Поступила 18.11.2016 г.

УДК 39(470.345)(045)
ББК 63.5(2p-6Mo)

Miroshkin Vladimir Vyacheslavovich

Candidate of Historical Sciences, Docent

Department of General History

Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

miroshkinv@yandex.ru

HOOLIGANISM PHENOMENON IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATION INSTITUTE OF THE COMMUNITY IN RUSSIA (by the examples of the Republic of Mordovia and the Penza region)*

Abstract: In the context of this article the problem of rural hooliganism is investigated in interrelation with processes of transformation of traditional country institute of a community. Results of research can be in demand for settlement of social and moral and legal problems, during social forecasting, and also in educational process.

Key words: community, peasants, tradition, hooliganism, transformation of the social relationships, modernization.

Мирошкин Владимир Вячеславович

кандидат исторических наук, доцент

кафедра всеобщей истории

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический

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

ФЕНОМЕН ХУЛИГАНСТВА В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ИНСТИТУТА ОБЩИНЫ В РОССИИ (по материалам Республики Мордовия и Пензенской области)

* Работа проводилась в рамках реализации проекта сетевого взаимодействия ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» и ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева».

Аннотация: В рамках данной статьи проблема сельского хулиганства рассматривается во взаимосвязи с процессами трансформации традиционного крестьянского института общины. Результаты исследования могут быть востребованы при урегулировании социально-нравственных и правовых проблем, в ходе социального прогнозирования, а также в образовательном процессе.

Ключевые слова: община, крестьянство, традиция, хулиганство, транс-формация общественных отношений, модернизация.

The country community as the most important traditional institute of socialization of the personality, had serious shocks in Russia of 20th century. Processes of public modernization broke the patriarchal foundations that were leading to emergence of the new phenomena in the village, which were unusual earlier. One of them was a hooliganism phenomenon – obvious disrespect for society, a gross violation of public order, excess.

This problem, which is known in the Russian cities for a long time, in country societies of Russia had become urgent since the beginning of the 20th century. The main area of new disaster was the central Great Russian provinces, and in their limits were large commerce and industry villages and villages with the large number of peasant workers [3, p. 244].

Being a part of urban subculture, hooliganism enters also the Mordovian village. The main ways of its entering were the peasant work and military service. Torn away for a while from the native village, from communal control of observance of traditional rules, they absorbed alien mode of life to “a communal archetype”. Having returned to the village, peasants quite often relayed urban style of behavior: ignored former norms, acted as “ringleaders” in planting of city “innovations”, etc. So in the Mordovian village “Old Shaiguowo” the retired soldier Prosvirnin refused a debt at the miller, tore off all boards from his fence and threw out them. He organized and headed hooligan gang, one of members of which was Milovankin Jr., he took out to the field and attempted to rape the peasant Shishkanov’s daughter. Despite arrest and supervision of police, he came to Shishkanov’s yard together with fellows villager Prosvirnin and Tuin, offended and shamed his daughter and him in every possible way, in “obscene expressions”. The Old Shaygovsky head Ovtin reported on the territorial chief: “... Prosvirnin, Milovankin, Tuin are ... the main hooligans, and Prosvirnin is the head of all excesses... Almost every evening, having gathered crowd of country guys, sometimes it was to 300 persons, they stop right under Shishkanov’s windows and sing the author’s obscene song “ [1, pp. 17–18]. The similar behavior created direct threat to moral well-being of rural society, taking away “protection of the certain person in the face of the defects, generated by “stranger city culture” to a country nature” [6, p. 73]. In hooligan manifestations were noticed also

the representatives of other ethnoses inhabiting the Mordovian edge, for example, Russians and Tatars [1, p. 68; 2, p. 91].

To the distribution of deviant examples of behavior was promoted the revolutionary performances and the First World War cultivating violence stereotypes in society. The American researcher N. Weismann directly connected penetration of hooliganism into the Russian village with revolution of 1905–1907 [3, p. 244]. This point of view has been widespread also in a domestic historiography [6, p. 139]. The First World War gave additional acceleration to process of washing out of traditional way of country daily occurrence. So from the counties of Mordovia in 1914–1917 more than 50 % of adult male population was drafted [4, p. 264]. Consciousness of the come-back peasants, enriched with other social experience, objectively conflicted to patriarchal tradition, and its violation was qualified as “hooliganism”.

N. Weismann defined the hooliganism purpose as “self-affirmation which included rejection of the traditional power of rural elders and a community, and also noblemen and officials” [3, p. 244]. Similar “hooliganism” was based on non-recognition by villagers of the right of a private land ownership, lack of respect for the established authorities, hostility to the nobility, officials and other strangers. It had deep roots and was responsible ideas of the peasantry about punishment measures, a retribution for injustice of life. Mostly by objects of social aggression were privately-owned threshing-floors with bread, stens, and hay on meadows. Validity of punishment, expressed in traditional forms of the ordinary protest, from positions of a customary law was not called in question.

The analysis of archival material showed that revenge of community members to violators of traditional rules and norms also had “ruffian” character: beating of glasses, breakage of a fence, damage of crops. Especially similar actions practiced actively during Stolypin reform concerning farmers and those, who left a community. So peasants of the village New Verkhissi, who separated their lands in 1911 into detailed plots, constantly complained that “their co-villagers who remained in a community, in every possible way oppress them, spoil crops and kitchen gardens, destroy trees and quite often break windows ...”, and «the rural administration, consisting of community members, in every possible

way indulges these oppressions and does not take any corrective actions» [1, p. 123]. Practical impunity from a community was characteristic also for the hooligans from Staroshaigovo though “the reputation” about them was spread out their native village. This suggests about existence of the difficult relations between victims and «peasants». Here the facts of the hooliganism, which is silently “authorized” by rural society, demonstrate not about a relief of communal control over moral life of the Mordovian village, it’s about strength of communal foundations, domination of collective consciousness over individualism’ values.

All layers of the village had made hooligan acts, but the country youth from the poor and the middle-prosperous families differed by special activity. With such violators of law the agricultural community struggled by a complex of various measures. So, rural old men used moral ways of influence, admonition; society could charge to parents to talk some sense into the disobedient person, he could be subjected to public punishment, «separate» him from participation in communal festivals, etc. The central place among instruments of counteraction to hooliganism was allocated to institute of social opinion: opinion of a family, relatives, the closest neighbors, the settlement in general and a complex of nearby settlements built multilevel system of reputation: individual, family, patrimonial, communal. It was formed gradually, passed from generation to generation, but had rather flexible character, adequately reacting to the slightest changes of behavior of community members.

In general, hooliganism as opposition of patriarchal and modernist tradition, as reflection of the conflict of «fathers» and «children» was spread in weak form in the Mordovian villages. In many respects it was explained by stability of the Mordovian community-based organization, providing with its structural features, existence of the family relations, various traditional forms of communication and contacts, the authority of public opinion (velen’ myal’) and council of old men (velen’ atyat) [7, pp. 154–156], which had acted as the powerful ideological and consolidating factor [5, pp. 105–109]. Not the last role was played the specific of seasonal work – at the Mordvins the peasant work had mainly agrarian character. Therefore at the beginning of the 20th century communal consciousness remained defining at the Mordovian ethnos, which was expressed in focus on traditional tenor of life and was an obstacle to distribution of unmotivated hooliganism in the Mordovian country environment.

References

1. Public archives of the Penza Region. F. 5 (Chancellory of the Penza governor), 1.1, f. 7935. (in Russian)
2. Public archives of the Penza Region. F. 5 (Chancellory of the Penza governor), 1.1, f. 7979. (in Russian)
3. Zyryanov P.N. Country community of the European Russia. 1907–1914. Moscow, Science Publ., 1992, 256 p. (in Russian)
4. Dorozhkin M.V., Kleyankin A.V. History Mordovian ASSR. Saransk, Mord. publishing house, 1979, vol. 2, No. 1, 320 p. (in Russian)
5. Miroshkin V.V. The structure of the Mordovian peasant community at the beginning of the 20th century, *The Humanities and Education*, 2012, No. 3 (11), pp. 105–109. (in Russian)
6. Sukhova O.A. «Communal revolution» in Russia: social psychology and behavior of the peasantry in the first decades of the 20th century [on materials of Central Volga area]. Penza, PGPU, 2007, 374 p. (in Russian)
7. Miroshkin V.V. Judicial duty of the community and its role in maintaining vitality of communal traditions (by the example of the Mordvins), *The Humanities and Education*, 2016, No. 3 (27), pp. 154–156.

Список использованных источников

1. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). Ф. 5 (Канцелярия Пензенского губернатора). – Оп. 1. – Д. 7935.
2. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). Ф. 5 (Канцелярия Пензенского губернатора) Оп. 1, Д. 7979.
3. Зырянов, П. Н. Крестьянская община европейской России. 1907. –1914 / П. Н. Зырянов. – М. : Наука, 1992. – 256 с.
4. История Мордовской АССР : в 2 т. / под ред. М. В. Дорожкина, А. В. Клеянкина. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1979. – Т. 1. – 320 с.
5. Мирошкин, В. В. Структура мордовской крестьянской общины в начале XX века / В. В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3. – С. 105–109.
6. Сухова, О. А. «Общинная революция» в России: социальная психология и поведение крестьянства в первые десятилетия XX в. (по материалам Среднего Поволжья) / О. А. Сухова. – Пенза : ПГПУ, 2007. – 374 с.
7. Miroshkin, V. V. Judicial duty of the community and its role in maintaining vitality of communal traditions (by the example of the Mordvins) / V. V. Miroshkin // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3 (27). – С. 154–156.

Поступила 28.09.2016 г.

УДК 009
ББК 72.5

Шукшина Татьяна Ивановна

доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе, заведующая кафедрой педагогики
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
Tishukshina@yandex.ru

**МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
С ЭЛЕМЕНТАМИ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
«53-и ЕВСЕВЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ»**

Shukshina Tatyana Ivanovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Pro-rector in Science, Head of Department of Pedagogy
Mordovian State Pedagogical Institute, Saransk, Russia

**INTERNATIONAL THEORETICAL AND PRACTICAL CONFERENCE
WITH THE SCIENTIFIC SCHOOL ELEMENTS FOR YOUNG SCIENTISTS
«53 EVSEVYEVSKIE CHTENIYA»**

Традиционная Международная научно-практическая конференция с элементами научной школы для молодых ученых «53-и Евсевьевские чтения» состоялась на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт (МГПИ) имени М. Е. Евсевьева» 9–10 февраля 2017 года. Как известно, она учреждена в честь выдающегося педагога, ученого и просветителя – Макара Евсевьевича Евсевьева, с именем которого связан определенный этап в развитии национального самосознания мордовского народа.

В ходе работы конференции были подведены итоги научно-исследовательской деятельности МГПИ за прошедший год, рассмотрен широкий круг вопросов по гуманитарным, естественным и техническим отраслям научного знания, а также образовательной практики. В центре внимания участников – проблемы развития педагогического образования в России, в том числе вопросы, связанные с модернизацией педагогического образования, введением профессионального стандарта педагога и реализацией федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, внедрением сетевых форм реализации образовательных программ, разработкой моделей специального и инклюзивного образования, созданием базовых кафедр и др.

В рамках конференции функционировали 16 секций, работали круглые столы, дискуссионные площадки и др. На них было заслушано

почти 2000 докладов и сообщений, представлена работа научных объединений, инновационных структурных подразделений института. Особый интерес вызвали различные формы взаимодействия преподавателей вузов с учителями-практиками. С огромным вниманием у присутствующих прошла презентация проекта «Электронный конструктор методических пазлов», реализованного в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг., а также видеоконференция «Современные аспекты естественно-технологической подготовки обучающихся в условиях педагогического вуза».

Большое внимание на конференции было уделено развитию студенческой науки, приобщению молодежи к научным исследованиям. Продуктивной была работа молодежных научных школ, конкурсов, научно-практических семинаров и мастер-классов. Активное участие в них приняли и школьники – слушатели Малой школьной академии.

Отдельный блок был посвящен вопросам преемственности среднего профессионального и высшего педагогического образования. Их обсуждение состоялось на семинаре-совещании «Опыт реализации основных образовательных программ СПО в контексте профессиональных требований World Skills Russia» и круглом столе «Непрерывное образование в системе «школа – СПО – вуз»: опыт, традиции, инновации», где были представлены образовательные программы СПО, реализуемые с учетом требований WSR, а

также входящие в топ-50 профессий СПО. Фестиваль-презентация научно-исследовательских проектов студентов СПО «Студенческая наука как показатель качества профессионального образования» явился показателем успешности реализации программ СПО в МГПИ имени М. Е. Евсевьева.

В работе конференции, наряду с преподавателями, аспирантами и студентами МГПИ, приняли участие ученые и педагоги из Беларуси, Канады, Нидерландов, Украины и др., а также представители государственных академий, научных организаций и вузов России из таких городов, как Москва, Санкт-Петербург, Казань, Самара, Н. Новгород, Киров, Волгоград, Саратов, Пермь, Тольятти, Ульяновск, Пенза, Чебоксары, Челябинск, Оренбург, Арзамас, Уфа, Екатеринбург, Салехард, Глазов, Якутск, Ялта, Дмитровград и др. Широко были представлены субъекты Мордовского базового центра педагогического образования, руководители и учителя общеобразовательных школ, педагоги системы дополнительного образования, инклюзивного образования из разных российских регионов.

Участников пленарного заседания конференции приветствовали ректор института **В. В. Кадакин**, заместитель Председателя Государственного Собрания Республики Мордовия **И. М. Маскаев**, первый заместитель Министра промышленности, науки и новых технологий **О. А. Гурьянов**, заместитель директора Департамента по социальной политике Администрации городского округа Саранск – начальник управления образования **О. В. Шуляпова**.

С докладом «Основные направления развития научно-исследовательской и инновационной деятельности МГПИ», в котором были определены перспективы развития вуза как одного из центров социально-экономического развития региона, единственного мордовского вуза, являющегося кузницей педагогических кадров для сферы образования, культуры, физической культуры и спорта, выступила д-р пед. наук, прорек-

тор по научной работе МГПИ имени М. Е. Евсевьева **Т. И. Шукшина**. С большим интересом был заслушан доклад доктора экономических наук, профессора, проректора по научной деятельности Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова **В. Г. Минашкина** по теме «Приоритетные направления университетской науки (к 110-летию РЭУ им. Г. В. Плеханова)». Кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой логопедии Института детства Московского педагогического государственного университета **А. А. Алмазова** посвятила свое выступление теме «Основные стратегии модернизации системы подготовки кадров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Доклад по теме «Этнокультурная идентификация как фактор обеспечения эмоционального благополучия ребенка в поликультурной среде» был сделан доктором педагогических наук, профессором кафедры теории, истории, методики музыки Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева **Л. В. Кузнецовой**. Самое активное участие в работе конференции приняли преподаватели Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка, с которым у МГПИ подписан двусторонний договор о сотрудничестве в области учебно-методической и научной деятельности. Участников конференции в формате on-line поприветствовала проректор по научной работе университета, доктор педагогических наук, профессор **А. В. Торхова**. Она представила доклад по теме «Концептуальные основы разработки профессионального стандарта педагога».

В рамках конференции в честь празднования Дня российской науки по итогам научно-исследовательской деятельности преподавателям и молодым ученым института были вручены награды. Кроме того, состоялось чествование студентов – победителей Открытых Международных студенческих интернет-олимпиад 2016 года.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

- Педагогические науки;
- Филологические науки;
- Исторические науки и археология.

Объем и рубрики варьируются в зависимости от тематики, содержания поступившего материала, задач и инновационных направлений гуманитарных наук и образования. Качество публикуемых статей контролируется экспертами и редакционным советом.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция журнала «Гуманитарные науки и образование» убедительно просит представлять ей рукопись статьи – 1 экз. в печатном виде на листах формата А4 и 1 экз. в электронном виде – в редакторе Word 97-2003 и выше с краткими сведениями об авторе(ах): Ф.И.О. (полностью); научная степень и звание; должность, место работы, учебы или соискательство (официальное наименование учреждения); контактные телефоны, факс, e-mail, почтовый индекс и адрес. В названии файла указывается фамилия автора(ов). Бумажный вариант должен полностью соответствовать электронному. Рукопись статьи должна содержать фразу «Публикуется впервые». Она датируется и подписывается автором (авторами). К статье прилагается ходатайство на имя заместителя главного редактора журнала (подписанное руководителем организации и заверенное печатью – для иногородних авторов и авторов из других мордовских вузов; подписанное заведующим кафедрой – для авторов из МордГПИ). От кандидатов наук требуется одна рецензия, соискателей ученой степени кандидата наук – две рецензии, подписанные специалистом и заверенные печатью учреждения.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5; поля страниц по 25 мм. Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника и страницы. Список использованных источников располагается по алфавиту.

2. Текст статьи должны предварять индексы УДК (универсальная десятичная классификация) и ББК (библиотечно-библиографическая классификация).

3. Структура статьи включает следующие элементы:

Блок 1 – на русском языке:

- автор(ы);
- название статьи;
- адресные данные авторов: (организация(и), место нахождения организации (город, страна), электронная почта всех или одного автора);
- аннотация (авторское резюме) (100–250 слов);
- ключевые слова.

Блок 2 – информация Блока 1 в романском алфавите (транслитерация и перевод соответствующих данных) в той же последовательности: автор(ы) – на латинице (транслитерация); заглавие, аннотация, ключевые слова, название организации, адрес организации – на английском языке.

Блок 3 – полный текст статьи.

Блок 4 – «Список использованных источников» на русском или другом языке (язык оригинала) (ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое оформление»).

Блок 5 – Список литературы с русскоязычными и другими ссылками в переводе на английский язык: REFERENCES.

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайтах http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php; he.mordgpi.ru

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, 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) 33-94-90 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2) 33-92-67.

E-mail: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

SUBMISSION GUIDELINES

The journal “The Humanities and Education” accepts manuscripts in the following spheres:

- Pedagogical sciences;
- Philological sciences;
- Historical sciences and archeology.

The length and headings of the manuscript vary according to its subject and content, as well as the tasks and innovative directions in the humanities and education. The quality of the submitted articles is monitored by experts and the editorial council.

To make the work with the materials easier and faster the editorial office of “The Humanities and Education” urges to submit the manuscript – one A4 printed copy and one electronic copy – in the Word 97-2003 and up editor with brief information of the author(s): full name, academic degree and title; professional affiliations; contact information (phone and fax numbers, e-mail, zip code and address). The title page must include the name(s) of the author(s). A paper version must be fully consistent with an electronic one. The manuscript should contain the phrase “published for the first time”. It must be dated and signed by the author(s). An application to the editor-in-chief assistant (signed by an authorized person and certified by the institution seal – for foreign authors and authors from other Mordovian institutions of higher education; signed by the head of a chair – for authors from MordSPI) must be attached to the article. Candidates of sciences should provide one review of the article, authors working for a candidate’s degree – two reviews, signed by an expert and certified by the institution seal.

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT

1. Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 25 mm margins. Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source and the page. The list of references should be arranged in alphabetical order.

2. The text of the article should be preceded by the following indexes: UDC (Universal Decimal Classification) and LBC (Library Bibliographic Classification).

3. The structure of the article should include the following:

Block 1 – in Russian:

- the name(s) of the author(s);
- the title of the article;
- the address(es) of the author(s) (institutional affiliations, e-mail address, telephone and fax numbers of the corresponding author(s));
- the abstract of 100 to 250 words;
- key words.

Block 2 – the information from Block 1 in the Roman alphabet (transliteration and translation of the relevant data) in the same order: authors’ names in the Latin alphabet (transliteration); title, abstract, key words, institution name, institution affiliations – in English.

Block 3 – full text of the article.

Block 4 – “List of references” in Russian or other source language (SS 7.1-2003 “Bibliographic record. Bibliographic description”).

Block 5 – Bibliography with Russian and other references in the Roman alphabet: REFERENCES.

For further information go to http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php; he.mordgpi.ru

The editors reserve the right to reject manuscripts that do not comply with the stated requirements. We do not return any of the material we receive.

The editorial board address of “The Humanities and Education”: Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HE “Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev”, the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)-33-92-50 (editor-in-chief), (834-2)-33-92-54 (editor-in-chief assistant), (834-2)-33-94-90 (executive secretary).

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

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

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях: индекс в Объединенном каталоге «Пресса России» 03279. Подписная цена на полугодие – 384 руб. 22 коп.

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
№ 1 (29)

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 17.03.2017 г. Дата выхода в свет 29.03.2017 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 18,1. Тираж 1000 экз. Заказ № 25

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