



ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



ШГПУ
80
1939
2019

2(42) / 2019

2(42)
2019

Научный журнал

ISSN2542-0291

ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Издается с декабря 2008 г.

Выходит 4 раза в год

Цена договорная

Учредитель ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

*Журнал «Вестник Шадринского государственного педагогического университета»
зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций по Курганской области.
Свидетельство о регистрации ПИ №ТУ 45-00248 от 22 июня 2016 г.*

*Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий
(International Standard Serial Numbering – ISSN) с присвоением международного
стандартного номера ISSN 2542-0291 от 21.11.2016 г.*

*В электронном виде журнал размещается на официальном сайте
<http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>*

*Журнал постатейно размещается в научной электронной библиотеке eLIBRARY
(<https://elibrary.ru>) и регистрируется в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс
научного цитирования)*

*Перепечатка материалов возможна только с письменного разрешения редакции
журнала.*

*Авторы опубликованных материалов несут ответственность за точность приведенных
цитат, собственных имен, прочих сведений и соответствие ссылок оригиналу. Рукописи
рецензируются.*

© ШГПУ, 2019, № 2

Адрес учредителя и редакции: 641870, Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3

2(42)
2019

Scientific Journal

ISSN2542-0291

JOURNAL
OF SHADRINSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Published from December 2008
Published 4 times a year

Price is negotiable

Founder «Shadrinsk State Pedagogical University»

*«Journal of Shadrinsk State Pedagogical University» is registered by the
Federal Service of supervision in the sphere of connection, informational technologies and
Mass Media on Kurgan region
Certificate of registration III №TY 45-00248 from 22 June 2016*

*Registered by the International center of standard serial numbering with the assignment of
International standard number ISSN 2542-0291 from 21.11.2016*

The electronic form of journal is posted on the official site <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>

*Journal is posted article by article in the scientific electronic library eLIBRARY
(<https://elibrary.ru>) and registred in scientometric base RISC (Russian Index of Scientific
Citation)*

*Reprint of materials is possible only with the written permission of the editorial Board.
The authors of published materials are responsible for the accuracy of the cited quotations,
proper names, other information and correspondence of links to the original. Manuscripts are
reviewed.*

© ShSPU, 2019, № 2

Address of the founder and editorial staff: 641870 Shadrinsk, K. Liebknecht Street, 3

Главный редактор

А.Р. Дзиов, ректор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», кандидат филологических наук, доцент (Шадринск, Россия).

Заместитель главного редактора

Н.В. Скоробогатова, проректор по научной и инновационной работе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук, доцент (Шадринск, Россия).

Выпускающий редактор

Е.В. Осокина, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск, Россия).

Редакционная коллегия

Е.И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор, Президент Международной академии наук педагогического образования, ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет», (Москва, Россия);

С.Б. Борисов, доктор культурологии, профессор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск, Россия);

Н.Н. Васягина, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург, Россия);

Н.Г. Дубешко, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой дошкольного образования и технологий учреждения образования, УО «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь);

Н.В. Ипполитова, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск, Россия);

С.Д. Каракозов, доктор педагогических наук, профессор, проректор ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Россия);

О.И. Коурова, доктор филологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск, Россия);

Вольфганг Кригер, доктор, профессор, доцент и уполномоченный по международной деятельности университета экономики и общества (Людвигсхафен на Рейне, Германия);

Н.В. Мельникова, доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск, Россия);

С.А. Парфенова, кандидат исторических наук, доцент ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск, Россия);

Н.Я. Прокопьев, доктор медицинских наук, профессор ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», (Тюмень, Россия);

Editor-in-Chief

A.R. Dziiov, Rector of Shadrinsk State Pedagogical University, Ph. D. in Linguistics, Associate Professor (Shadrinsk, Russia).

Associate Editor-in-Chief

N.V. Skorobogatova, Vice-Rector for Scientific and Innovational Work of Shadrinsk State Pedagogical University, Ph.D. in Psychology, Associate Professor (Shadrinsk, Russia).

Managing Editor

E.V. Osokina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia).

Editorial Staff

E.I. Artamonova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, President of International Academy of Science of Pedagogical Education, Moscow region Moscow State Regional University (Moscow, Russia);

S.B. Borisov, Doctor of Culturology, Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.N. Vasyagina, Doctor in Psychology, Professor, Department Chair of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia);

N.G. Dubeshko, Ph. D in Pedagogical Sciences, Department Chair of Preschool Education and Technologies of Establishment of Education, Baranovichi State University (Republic of Belarus);

N.V. Ippolitova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

S.D. Karakozov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector of Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia);

O.I. Kourova, Doctor of Linguistics and Literature, Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

Wolfgang Krieger, Doctor, Professor, Associate Professor and Commissioner for International Activities of the University of Economics and Society (Ludwigshafen, Germany);

N.V. Melnikova, Doctor of Psychology, Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

S.A. Parfenova, Ph. D. in History, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.Ya. Prokopiev, Doctor of Medical Sciences, Professor of Tyumen State University (Tyumen, Russia);

В.Д. Пузанов, доктор исторических наук, профессор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», (Шадринск, Россия);

Ю.А. Токарева, доктор психологических наук, профессор ФГАОУ ВО «Уральский Федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», (Екатеринбург, Россия);

З.И. Тюмасева, доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», (Челябинск, Россия);

Цезарь Хендрик, доктор педагогики Высшей гуманитарной школы Общества Знаний, (Щецин, Польша);

А.Г. Шуканов, кандидат филологических наук, профессор кафедры русской филологии РГП ПХВ «Таразский государственный педагогический университет» (Тараз, Казахстан).

Редакционно-издательский совет

В.М. Гордиевских, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Д.М. Гордиевских, кандидат физико-математических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

О.М. Коморникова, кандидат социологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

О.В. Крежевских, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.Ю. Ланцевская, кандидат культурологии, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Л.А. Милованова, кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.И. Постникова, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ» (Шадринск, Россия);

С.Л. Суворова, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

И.А. Тютюева, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.В. Шарипова, кандидат биологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия).

Специальный редактор - *М.В. Вахрамеева*

Перевод – *Е.П. Турбина, М.В. Баженова*

V.D. Pusanov, Doctor of History, Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

U.A. Tokareva, Doctor of Psychology, Professor of Ural Federal University of the first President of Russia B.N. Yeltsin (Ekaterinburg, Russia);

Z.I. Tyumaseva, Doctor of Pedagogical Sciences, Ph. D. in Biology, Professor of South-Ural State Humanitarian-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia);

Cezary Hendrik, Doctor of Pedagogical Sciences of Higher Humanitarian School of the Society of Knowledge (Szczecin, Poland);

A.G. Shchukanov, Ph. D. in Linguistics, Professor, Department of Russian Philology, Taraz State Pedagogical University (Taraz, Kazakhstan).

Editorial-Publishing Council

V.M. Gordievskikh, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

D.M. Gordievskikh, Ph. D. in Physics and Mathematics, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

O.M. Komornikova, Ph. D. in Sociology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

O.V. Krezhevskikh, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.Yu. Lancevskaya, Ph. D. in Culturology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

L.A. Milovanova, Ph. D. in Linguistics, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.I. Postnikova, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

S.L. Suvorova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

I.A. Tyutyueva, Ph. D. in Psychology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.V. Sharipova, Ph. D. in Biology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia).

Special Editor – *M.V. Vahrameeva*

Translation - *E.P. Turbina, M.V. Bazhenova*

Содержание	
ОТ РЕДАКЦИИ.....	9
Шадринский университет – образовательный бренд Зауралья.....	9
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	14
Бабухин М.А. Содержательное наполнение компонентов исследовательской самостоятельности обучающихся.....	14
Баландина И.В., Осокина Е.В. Использование интерактивной доски на уроках информатики.....	20
Бузакова Д.И., Ипполитова Н.В. Применение кейс-технологии в процессе профессионального образования.....	24
Булавина Е.В. Образовательная система Чехии: на примере Университета Градец Кралове.....	28
Булдакова Н.Б. Методика использования видеоматериалов на уроках общей биологии.....	32
Гумен И.И. Организация олимпиады по предмету «Окружающий мир» в начальной школе: контент и типология заданий.....	36
Дудкина А.С., Заседателева М.Г. Интерактивные формы обучения иностранным языкам в вузе в условиях реализации ФГОС ВО.....	42
Забоева М.А., Каратаева Н.А. Жизнестойкость как фактор предупреждения антивитального поведения учащихся.....	46
Карсакова Т.А., Кузнецова Е.И. Освоение навыков работы в технике стёжка в школьном курсе технологии.....	50
Кдырбаева А.А. К вопросу о математической подготовке будущих учителей начальных классов.....	55
Королев А.Л. Проектная инженерная деятельность в школьном образовании.....	62
Лазарева Е.Н., Шилина Н.В. К вопросу формирования экологической культуры младших школьников посредством решения арифметических задач с краеведческим материалом.....	68
Лунева Е.В., Кивелев Д.П., Брызгалова О.Н. Институт семьи: тенденции трансформации в современных Российских условиях.....	72
Останин С.С., Парфенов С.Ю. Технические компоненты системы «умный дом», как средства обучения программированию.....	77
Павлов Д.Н. Конкурсы исследовательских работ как средство развития самореализации студентов колледжа культуры и искусств.....	81
Парфенов С.Ю., Останин С.С. Разработка адаптивной методической системы обучения программированию с помощью технических компонентов системы «умный дом».....	86
Плешивцев А.Ю. Особенности воспитания у учащихся «Класса Росгвардии» социальности как нравственного качества личности.....	93
Прихода И.В. Многогранность профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре к практической деятельности.....	96

Слинкин Д.А. Современные подходы к модернизации веб-ресурсов образовательной организации.....	103
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	109
Дмитриева Н.В., Напалкова К.А. Профилактика профессионального выгорания у педагогов детских домов	109
Егорова П.С., Федосеева Е.С. Роль психогимнастики в преодолении страхов у детей с задержкой психического развития	118
Ионина О.С. Изучение личностной автономии студентов педагогического университета.....	122
Коновалова О.В. Гендерные различия в характеристиках субъектности у будущих педагогов.....	128
Никольская Н.А., Малкова Т.П. Развитие предметных представлений у детей с нарушением зрения средствами игровых технологий В.В. Воскобовича	132
Сидельникова В.А., Сафронова Е.М. Формирование готовности к общению у дошкольников с отклонениями в интеллектуальном развитии через игровую деятельность.....	136
Слотина Т.В., Пескишева Е.Р. Особенности эмоциональной сферы младшего школьника в зависимости от его порядка рождения в семье.....	140
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	146
Бут-Гусаим С.Ф., Потапчук И.В. Ономастикон исторического романа Анатолия Бутевича «Королева не изменяла королю».....	146
Ефимов Д.К. Возникновение неологизмов в терминологии	151
Козлова Е.Ю., Иваничкина И.А., Королевская С.В., Голованевский А.Л. Типология событий И.С.Тургенева (на материале романов «Рудин», «Дворянское гнездо», «Отцы и дети»)	157
Курбанов И.А., Горшелев Д.Р. Идеографическое описание фразеологических единиц с соматическим компонентом в английском языке	163
Павлова Н.И. Методы формирования лексической компетенции.....	168
Филистова Н.Ю., Шагалиева Л.Р. Лингвистические особенности перевода бытовых реалий (на материале романа А. Кристи «Десять негритят» и его перевода на русский язык).....	172
ИСТОРИЯ И АРХЕОЛОГИЯ.....	177
Елисафенко М.К. История Российского земства в зарубежной историографии второй половины XIX – XX в.	177
Мельник Э.В. Поисковая деятельность как одно из направлений военно-патриотического воспитания молодёжи	184
Хабибрахманов Т.О., Булычева Е.С. Развитие русско-польских отношений в период царствования Александра I	190
Информация для авторов.....	197

Content

FROM THE EDITORIAL STAFF	9
Journal of Shadrinsk State Pedagogical University: prospects of development.....	9
PEDAGOGICAL SCIENCES	14
Babukhin M.A. The content of the components of the research independence of students	14
Balandina I.V., Osokina E.V. Use of an interactive board at informatics lessons	20
Buzakova D.I., Ippolitova N.V. Application of case technology in professional training process.....	25
Bulavina E.V. The educational system of the Czech Republic: on the example of University of Hradec Králové.....	28
Buldakova N.B. The method of using video in the classroom of General biology.....	32
Gumen I.I. Organization of the Olympiad on the subject “The World” in elementary school: content and typology of tasks.....	36
Dudkina A.S., Zasedateleva M.G. Interactive methods of learning at university under the conditions of gef realization	42
Zaboeva M.A., Karataeva N.A., Resilience as a factor in the prevention anti-vital student behavior.....	476
Kuznetsova E.I., Karsakova T.A. Mastering the skills of working in the quilting in the school course of technology	50
Kdyrbayeva A.A. On the issue of mathematical training of future primary school teachers	55
Korolev A.L. Project engineering activity in school education.....	632
Lazareva E.N., Shilina N.V. To the question of the formation of ecological culture of younger schoolchildren by solving arithmetic problems with local history material ..	698
Luneva E.V., Kivelev D.P., Bryzgalova O.N. Institute of family: trends of transformation in modern Russian conditions	73
Ostanin S.S., Parfenov S.Yu. Technical components of the “smart home” system, as a means of learning programming	78
Pavlov D.N. Research competitions as a means of self-realization development students of the College of culture and arts	82
Parfenov S.Yu., Ostanin S.S. Development of an adaptive methodical system for teaching programming with the help of technical components of the smart home system	86
Pleshivtsev A.Y. The Features of development among the pupils “Rosgvardia Class” sociality as a moral quality of a person	93
Prikhoda I.V. Versatility of professional training of future specialists in adaptive physical culture to practical activities	97
Slinkin D.A. Modern approaches to modernization of web resources of the educational organization.....	103

PSYCHOLOGICAL SCIENCES	109
Dmitriyeva N.V., Napalkova K.A. Prevention of professional burnout among teachers of orphanages.....	109
Egorova P.S., Fedoseeva E.S. The role of psycho-gymnastics in overcoming fears in children with mental retardation	118
Ionina O.S. The analysis of personal autonomy of students of pedagogical university ..	122
Konovalova O.V. Gender differences in the characteristics of subjectivity in future teachers	128
Nikolskaya N.A., Malkova T.P., The development of subject representations in children with visual impairment by means of gaming technology by V.V. Voskobovich	133
Sidelnikova V.A., Safronova E.M. The formation of readiness to communicate with preschoolers with deviations in intellectual development through gaming activities	137
Slotina T.V., Peskischeva E.R. Peculiarities of the emotional sphere of the junior schoolchildren according to the birth order in the family.....	141
PHILOLOGICAL SCIENCES	146
But-Gusaim S.F., Potapchuk I.V. Onomasticon of the historical novel by Anatoly Butevich “The Queen didn’t cheat on the King”	146
Yefimov D.K. The emergence of neologisms in terminology	151
Kozlova E.Yu., Ivanichkina I.A., Korolevskaya S.V., Golovanevskiy A.L. Typology of events of I.S.Turgenev (on the material of the novels “Rudin”, “Home of the Gentry”, “Fathers and Sons”)	158
Kurbanov I.A., Gorshelev D.R. Ideographic description of phraseological units with a somatic component in the English language.....	164
Pavlova N.I. Methods of formation of lexical competence	168
Filistova N.Yu., Shagalieva L.R. The ways of translating of the household realia (based on the novel of A. Christie “And Then There Were None” and its translation into Russian)	172
HISTORY AND ARCHEOLOGY	177
Elisafenko M.K. The history of Russian zemstvo in foreign historiography of the second half of the XIX - XX centuries.	177
Mel’nik E.V. Search activity as one of the directions of the military-patriotic education of youth	184
Khabibrakhmanov T.O., Bulycheva E.S. Development of Russian-Polish relations during the reign of Alexander I	190
Information for authors.....	197

**ОТ РЕДАКЦИИ
FROM THE EDITORIAL STAFF**

**Шадринский университет – образовательный бренд Зауралья
Journal of Shadrinsk State Pedagogical University: prospects of development**

Шадринский государственный педагогический университет, старейший вуз Зауралья, ведет подготовку по широкому спектру педагогических направлений подготовки бакалавриата, магистратуры и аспирантуры и инженерным направлениям подготовки в области информационных технологий и вычислительной техники. Ежегодно сотни абитуриентов пополняют ряды студентов нашего университета.

За последние пять лет популярность вуза среди выпускников школ повышается. Если средний конкурс к 2013 гг. составлял 2,2 человека на место, то с 2016 года конкурсы в вуз растут и достигают по отдельным направлениям подготовки более 5 человек на место. Динамика конкурса в ШГПУ на места, финансируемые из федерального бюджета, представлена на рисунке 1.

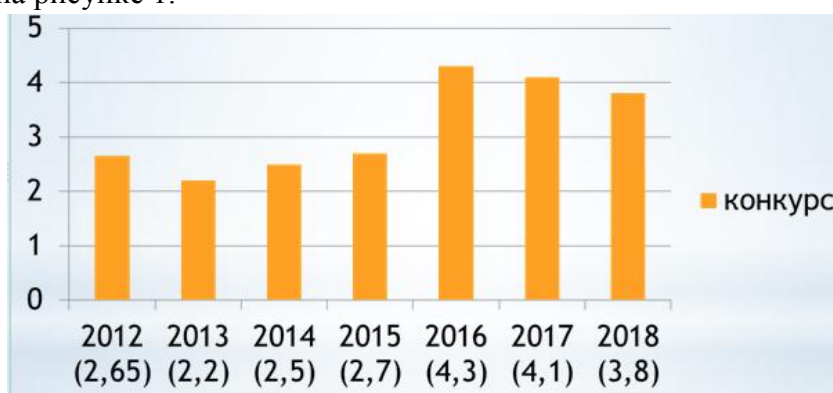


Рис. 1. Динамика конкурса при поступлении в ШГПУ (в целом по вузу)

Традиционно популярными среди абитуриентов за последние три-пять лет остаются следующие направления подготовки и профили: (рис. 2):

- специальное (дефектологическое) образование профиль «Логопедия» – конкурс в 2017 году - 4,5 человека на место, в 2018 – 3,1 человека на место;
- педагогическое образование профиль «История и право» – конкурс в 2017 году - 5 человек на место, в 2018 – 5,1 человека на место;
- педагогическое образование профиль «Дошкольное образование» – конкурс в 2017 году – 5,3 человека на место, в 2018 – 4,6 человека на место;
- педагогическое образование профиль «Начальное образование» – конкурс в 2017 году – 6,7 человека на место, в 2018 – 4,2 человека на место (падение конкурса обусловлена тем, что практически 90% мест на данном профиле выделяется для целевого приема);
- педагогическое образование профиль "Русский язык и литература" – конкурс в 2017 году – 3,9 человек на место, в 2018 – 2,9 человека на место;
- педагогическое образование профиль "Физическая культура и безопасность жизнедеятельности" – конкурс в 2017 году – 3,4 человека на место, в 2018 – 2,4 человека на место;
- педагогическое образование профиль "Иностранный язык английский и иностранный язык немецкий" – конкурс в 2017 году – 2,6 человека на место, в 2018 – 3,5 человека на место.

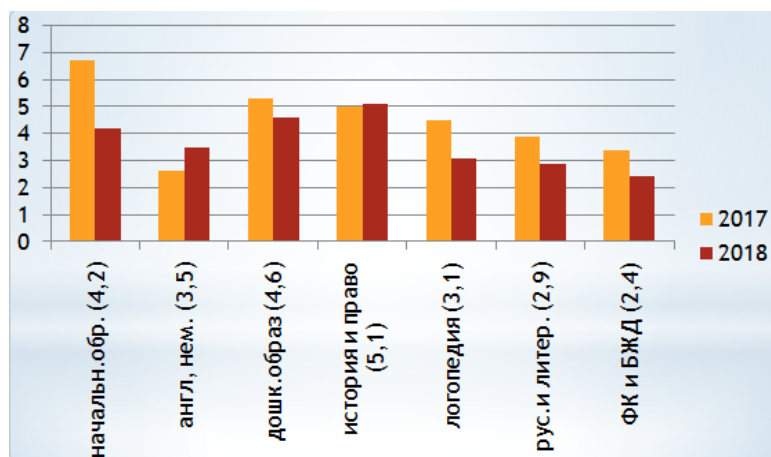


Рис. 2. Конкурс в ШГПУ по образовательным программам (профилям)

Вместе с тем, контингент студентов ШГПУ с каждым годом уменьшается (рис. 3), что связано с падением числа мест в рамках контрольных цифр приема, выделяемых Министерством науки и высшего образования.

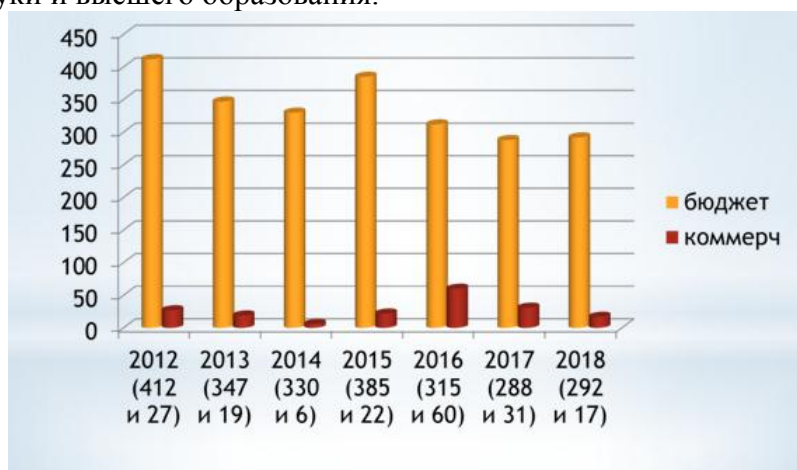


Рис. 3. Количество зачисленных в ШГПУ на очное отделение по программам бакалавриата в 2012-2018 гг.

На 2019 учебный год в ШГПУ выделено 286 бюджетных мест по направлениям подготовки бакалавров очной формы обучения, 17 для очно-заочной формы обучения и 104 для заочной формы обучения. По направлениям подготовки магистратуры общее число бюджетных мест – 15. На 2020 год количество мест, финансируемых из федерального бюджета, существенно увеличено (301 место по направлениям подготовки бакалавров очной формы обучения, 18 – очно-заочной, 162 – заочной формы обучения; 154 места по программам магистратуры и 2 места по программам аспирантуры) (рис. 4).

Средний балл ЕГЭ по вузу (очное отделение бюджетные места) составил 60,76, что является выше пороговых показателей мониторинга эффективности вузов Российской Федерации. На рис. 5 представлена динамика среднего балла ЕГЭ зачисленных в ШГПУ на бюджетные места в 2012-2018 годах.

Наибольшие баллы ЕГЭ были показаны абитуриентами на следующих направлениях подготовки (очное отделение бюджетные места):

- Иностранный язык немецкий и иностранный язык английский – 72,8 (2017 г. – 63,2; 2016 г. – 61).
- Русский язык и литература – 72,1 (2017 г. – 68,9; 2016 г. – 69,95).
- Иностранный язык английский и иностранный язык немецкий – 69,4 (2017 г. – 66,1; 2016 г. – 68,2).

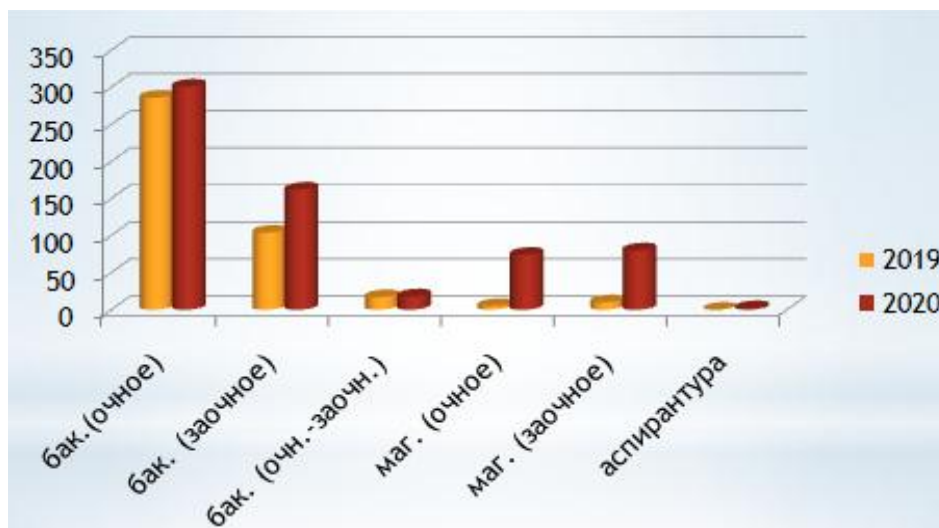


Рис. 4. Количество бюджетных мест в ШГПУ в 2019 и 2020 годах

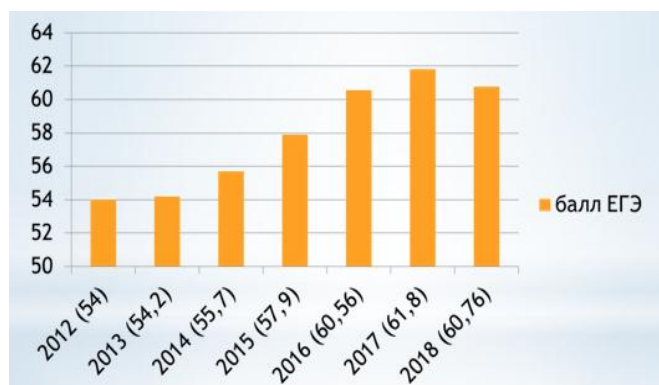


Рис. 5. Динамика изменения среднего балла ЕГЭ по вузу за 2012-2018 гг.

- История и право – 68(2017 г. – 71,8; 2016 г.– 64).
- Начальное образование – 65,1 (2017 г. – 62,2; 2016 г. – 62,77).
- Дошкольное образование – 63,6 (2017 г. – 64,8; 2016 г. – 60,78).
- Экономика и управление – 61,8 (2016 г. – 64,6).
- Логопедия – 60,9 (2017 г. – 65,95; 2016 г. – 61,75).

В 2018 году были зачислены в ШГПУ абитуриенты из следующих регионов РФ и других государств (рис. 6):

- Свердловская область – 68 чел. (2017 г. - 60 чел., 2016 г. – 54 чел.).
- Тюменская область, ХМАО, ЯНАО – 15 чел. (2017 г. - 15 чел., 2016 г. – 23 чел.).
- Челябинская область – 10 чел. (2017 г. - 2 чел., 2016 г. – 3 чел.).
- Курганская область – 174 чел. (2017 г. - 195 чел., 2016 г. - 230 чел.).
- Другие области – 4 человека.
- Казахстан – 3 чел. (2017 г. - 2 чел., 2016 г. – 3 чел.).
- Киргизия – 2 чел. (2017 г. - 3 чел., 2016 г. – 17 чел.).
- Туркменистан – 33 чел. (2017 г. - 38 чел., 2016 г. – 41 чел.).

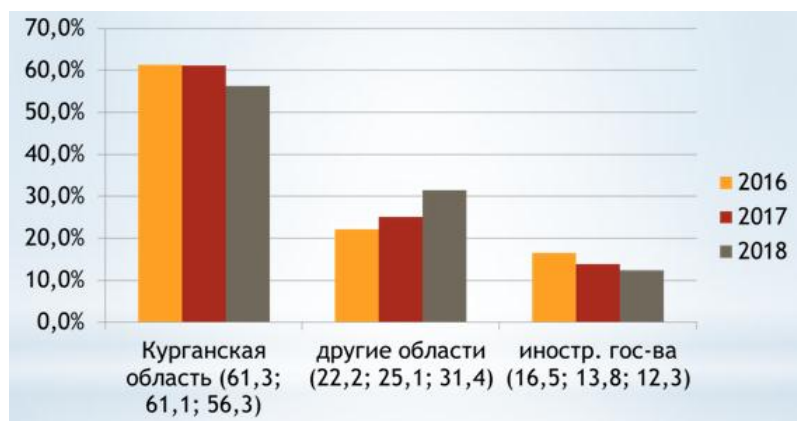


Рис. 6. Доля зачисленных в ШГПУ в 2016-2018 гг. по регионам РФ и иностранным государствам

Доля абитуриентов Курганской области (рис. 7) с 2012 года постепенно уменьшается (с 75 % в 2012 году до 56 % в 2018 году).



Рис. 7. Доля абитуриентов Курганской области

В целом, статистические данные приемной комиссии за 2012-2018 годы показывает положительную динамику конкурса, среднего балла ЕГЭ, популярности вуза у абитуриентов различных регионов Российской Федерации и иностранных государств. ШГПУ ежегодно подтверждает свою эффективность и качество подготовки, выполняя показатели мониторинга вузов РФ. Кроме всего прочего, наш вуз обладает рядом преимуществ и дает нашим студентам больше возможностей:

1. Малый город – большие возможности.

Шадринск – небольшой город, а Шадринский государственный педагогический университет – небольшой вуз. Все корпуса ШГПУ и студенческие общежития расположены в центре города, вы не будете тратить много времени на дорогу от дома (общежития) до университета. Шадринск – старинный купеческий город. Стоит пройтись по оживленным улочкам, чтобы насладиться красотой памятников архитектуры и ощутить дыхание истории XX века. Шадринск – современный город. Бассейны и фитнес-центры, легкоатлетический манеж и стадион, драматический театр и кинотеатры, современные кафе и уютные парки, музеи и памятники архитектуры, современные медицинские центры, а в скором времени ожидается открытие Ледового дворца. В небольшом вузе больше возможностей реализовать все свои способности и не потеряться в тысяче таких же студентов. Вас точно заметят, запомнят, помогут адаптироваться к взрослой жизни и стать профессионалом в своем деле.

2. Успех во всем – ключевая формула выпускника.

Не уезжая из родного региона, не расставаясь с близкими и друзьями, вы получите качественное и востребованное высшее образование. Универсальное фундаментальное педагогическое образование, множество программ профессиональной переподготовки и дополнительного образования, педагогическая интернатура и возможность получения второго высшего образования. Специалисты с дипломами ШГПУ на хорошем счету у работодателей во всех регионах Российской Федерации. По данным мониторинга трудоустройства 2017 года средняя заработная плата выпускников ШГПУ составляет более 29 тыс. руб. Университет гордится своими выпускниками – успешными руководителями, известными учеными, государственными деятелями, выдающимися спортсменами и руководителями компаний. Все они признают, что своим карьерным и жизненным успехом обязаны любимому университету. Учеба в Шадринском государственном педагогическом университете – это крепкий фундамент вашего успешного будущего!

3. Если на месте не сидеть, можно и за границу полететь.

В ШГПУ широкий спектр педагогических направлений подготовки от воспитателя детского сада до учителей-предметников и педагогов профессионального обучения. Не менее популярными являются направления подготовки «Информатика и вычислительная техника» и «Прикладная информатика», выпускники которых осваивают искусство программирования и системного администрирования. Подготовка ведется по стандартам WorldSkills Russia. Продолжить обучения наши студенты могут и по многочисленным программам магистратуры и аспирантуры. Все направления подготовки имеют государственную аккредитацию. У наших студентов есть возможность стажироваться в ведущих научно-образовательных центрах России, Европы и стран СНГ. Международная практика – это признание ваших способностей и яркий штрих в профессиональном портфолио.

4. Комфортное проживание для поддержания образования.

В нашем университете хорошо продуманы бытовые вопросы жизни студентов. Вопрос с жильем решают два комфортабельных общежития, расположенные рядом с учебными корпусами. Многократные победители в конкурсе на лучшее студенческое общежитие области встретят вас яркими клумбами, удобными парковками и безопасной атмосферой. Оплата за проживание в них – почти символическая, большого ущерба студенческому бюджету не нанесет. Для наших студентов в каждом учебном корпусе и общежитиях работают буфеты, в которых можно недорого и разнообразно питаться, в том числе имеются горячие блюда. Академические стипендии, социальные стипендии, повышенные стипендии, материальная помощь станут хорошей прибавкой к вашему бюджету.

5. Здесь все друзья, здесь все знакомы.

Если вы стремитесь раскрыть свои способности и обрести яркую индивидуальность, то легко это сделаете в нашем вузе. В ШГПУ вы окунетесь в интересную и насыщенную студенческую жизнь. Спорт, творчество, искусство, участие в самых престижных олимпиадах и конкурсах всероссийского и международного уровня, работа в летний период в составе педагогического отряда вожатых «Альтаир», студенческого отряда проводников, приемной комиссии и стройотряда – все это позволяет вам стать лидером, добиться успехов в своей профессии и жизни.

Ответственный секретарь приемной комиссии, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры профессионально-технологического образования
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
Марина Валерьевна Едренкина

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PEDAGOGICAL SCIENCES**

УДК 37.041

М.А. Бабухин,
аспирант кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Россия
Bobmaxx8@rambler.ru
ORCID: 0000-0002-7781-8084

**Содержательное наполнение компонентов исследовательской
самостоятельности обучающихся**

На сегодняшний день, в российской образовательной системе одним из приоритетных направлений является соответствие высоким стандартам и требованиям, предъявляемым к качеству высшего образования во всем мире. В контексте реализации указанной задачи, основной вектор образовательной деятельности направлен на развитие у обучающихся таких важных личностных качеств, как самостоятельность, инициатива, познавательная активность, творческие способности и навыки самообразования. Наиболее востребованными становятся специалисты, обладающие способностью самостоятельного поиска знаний и умений, необходимых для их дальнейшего применения в самостоятельной практической деятельности. Формирование у обучающихся такого личностного качества как «исследовательская самостоятельность», по нашему мнению, способствует успешной реализации образовательных задач, поставленных руководством страны.

На основе анализа имеющихся исследований проблемы формирования самостоятельных исследовательских навыков, в статье раскрывается характеристика компонентов, составляющих сущность исследовательской самостоятельности обучающихся.

Ключевые слова: исследовательская самостоятельность, структурные компоненты, обучающиеся.

М.А. Babukhin,
Graduate student, Department of Pedagogy
Shadrinsk State Pedagogical University
Shadrinsk, Russia

The content of the components of the research independence of students

Today, in the Russian educational system, one of the priorities is compliance with high standards and requirements for the quality of higher education throughout the world. In the context of the implementation of this task, the main vector of educational activities is aimed at developing students with such important personal qualities as independence, initiative, cognitive activity, creative abilities, and self-education skills. The most sought-after are specialists with the ability to independently search for the knowledge and skills necessary for further use in independent practice. Formation of such personal quality as “research independence” in students, in our opinion, contributes to the successful implementation of educational tasks set by the country's leadership.

Based on the analysis of existing research problems of the formation of independent research skills, the article describes the components that make up the essence of the research independence of students.

Keywords: research independence, structural components, students.

В одном из своих трудов, известный ученый справедливо заключил, что «...всякая научная теория представляет собой целостную систему...» состоящую из множества различных структурных компонентов, воздействие на которые, будет способствовать ее преобразованию или изменению [1, с. 75].

С этим мнением нельзя не согласиться, ведь для того чтобы понять или повлиять на изучаемый процесс (явление), необходимо рассмотреть его более детально, разложить на составные части (структурные элементы) которые, в совокупности, преобразуют его в единое целое.

Необходимо отметить, что «исследовательская самостоятельность» представляет собой деятельность, направленную на получение субъективно нового знания, посредством проведения обучающимся самостоятельного исследования. «Исследовательскую

самостоятельность» характеризуют такие качества, как познавательная активность, самостоятельность, инициативность, потребность к саморазвитию, наличие творческого и нетривиального мышления, первоначальных (базовых) исследовательских знаний и умений. Для более точного раскрытия исследовательской самостоятельности обучающихся, необходимо выявить и понять ее содержательные компоненты.

Мы отметили, что исследовательская самостоятельность – это, в первую очередь, деятельность. Любое проявление самостоятельности, как одного из вида деятельности, основывается на наличии мотивационной составляющей. Ученые справедливо подчеркивают, что любая деятельность направлена на определенный предмет, который и является мотивом, т.е. внутренней побудительной силой, заставляющей субъекта заниматься той или иной деятельностью [6, с. 32].

Ученые полагают: «Только тогда поступки имеют нравственную и педагогическую ценность, когда они выражают соответствующие внутренние процессы, когда они искренне и разумно мотивированы» [5, с. 87].

Из вышеуказанного следует, что выполнению любого вида деятельности предшествует возникновение мотива, побуждающего на ее выполнение, а любая мотивированная деятельность, представляет собой определенного рода ценность для субъекта ее выполняющего.

Таким образом, в качестве первого компонента исследовательской самостоятельности обучающихся мы рассматриваем мотивационно-ценностный компонент, по мнению ученых, характеризующегося отношением субъекта к деятельности как ценности; пониманием и переживанием ее значимости; интересом к деятельности и касающимся ее вопросам; увлеченностью саморазвития и стремлением к самосовершенствованию [2].

Разумным признается, что мотивационно-ценностный компонент отражает положительное эмоциональное отношение личности к выполняемой деятельности, сформированную потребность в ней. Он включает в себя: систему знаний, убеждений, потребностей и мотивов, интересов и отношений, организующих и направляющих волевые усилия личности, познавательную и практическую деятельность по овладению ценностями, нацеленность на самосовершенствование [4, с. 8].

Ученые полагают, что сущность мотивационно-ценностного компонента заключена в возможности формирования у субъекта осознанной потребности в осуществлении выполняемой деятельности [10, с. 68].

С нашей точки зрения, мотивационно-ценностный компонент раскрывается через творческое отношение и интерес обучающихся к постижению будущей профессии, ориентацию на достижение высоких результатов в профессиональной деятельности, систему смыслов личности, уровень её целей, притязаний и потребностей. Проявляя исследовательскую самостоятельность, обучающиеся осуществляют поиск личностного смысла выполняемой ими деятельности, ее ценности и значимости; проходят и осознают путь самостоятельного научного поиска, творческих решений и открытий; осознают самостоятельно найденную научную истину как ценность. Приоритетными мотивами обучающихся являются: потребность в овладении исследовательскими знаниями и умениями, готовность к их применению в процессе проявления исследовательской самостоятельности; стремление к профессиональному саморазвитию и интеллектуальному самосовершенствованию, к высокой самоактуализации и успешной самореализации личностно-творческого потенциала будущего специалиста, профессионала своего дела.

Исследовательская самостоятельность априори не может быть проявлена без наличия у обучающихся специальных знаний и умений необходимых для выполнения исследовательской деятельности. Этот факт явился основополагающим в контексте определения нами следующего содержательного компонента исследовательской самостоятельности – когнитивного.

По мнению ученых, формирование и развитие когнитивного компонента берет свое начало преимущественно в методиках воспитания, основным средством которых, является воздействие на обучающихся силой слова. Когнитивный компонент характеризуется

совокупностью предметных, методических и технологических знаний, интегрирующихся в общие и специальные знания, необходимые для выполнения конкретного рода деятельности.

Целью когнитивного компонента, по мнению ученых, является приобретение субъектом знаний, умений и навыков, необходимых ему для выполнения определенного рода деятельности, а также знаний методов и способов, необходимых субъекту для их формирования.

Разумным признается, что структура когнитивного компонента, состоит из трех основных систем, отражающих особенности и условия усвоения опыта:

- системы профессиональных знаний;
- системы знаний о человеке как субъекте деятельности;
- системы знаний о себе как субъекте деятельности [12, с. 213].

В качестве функции когнитивного компонента, научное сообщество, отмечает осуществление ориентации субъекта на сферу своей профессиональной деятельности, направленной на формирование образовательного пространства. Когнитивный компонент предполагает:

- консолидацию знаний обучающихся в различных областях наук и нормативно-правовой базы;
- умение прогнозировать свою деятельность, организованную в рамках образовательного процесса;
- приобретение знаний по внедрению технологий в выполняемую деятельность [3, с. 60].

С нашей точки зрения, когнитивный компонент имеет целью обеспечение обучающихся познанием базовых основ самостоятельного выполнения исследовательской деятельности. Реализация этой цели может осуществляться посредством доведения до обучающихся теоретических аспектов выполнения исследовательской деятельности. Это предоставляется возможным, посредством чтения специально разработанного краткого курса лекций, доведения до обучающихся алгоритма проведения исследования, его основополагающих этапов, рекомендаций источников и обзора необходимой для изучения научной литературы и др.

Таким образом, основной задачей когнитивного компонента является обеспечение обучающихся базовыми знаниями и умениями, необходимыми для эффективной реализации алгоритма проведения исследовательской деятельности.

Учитывая цель когнитивного компонента, нельзя забывать о том, что обучающийся в контексте проявления им исследовательской самостоятельности, должен обрести не просто знания, а набор специальных знаний необходимый ему в процессе выполнения самостоятельной исследовательской деятельности. В качестве очередного компонента исследовательской самостоятельности мы рассматриваем – содержательный компонент, который, по мнению ученых, является «теоретическим фундаментом» включающим в себя не только систему необходимых знаний и умений, но и способность их приобретения.

Разумным признается, что содержательный компонент подразделяется на три взаимосвязанных блока: теоретический (усвоение теоретического и методологического материала), практический (формирование практических умений и навыков) и творческий (формирование и развитие творческих задатков обучающихся) [9, с. 147].

Целью содержательного компонента, по мнению ученых, является обеспечение обогащения субъекта знаниями и необходимой информацией, о сущности выполняемой им деятельности и способах ее осуществления в рамках выполняемого процесса.

Характеристикой содержательного компонента, по нашему мнению, является определение для обучающегося необходимого для усвоения базового набора теоретического и практического инструментария, представленного в виде сгруппированных по своему назначению и содержанию знаний, умений и навыков характеризующих исследовательскую самостоятельность. Однако, обладание обучающимся специальными знаниями и навыками должно быть подкреплено их умением оперировать ими в процессе самостоятельной исследовательской деятельности, это

обстоятельство позволило нам выделить очередной компонент исследовательской самостоятельности – операционно-деятельностный.

Операционно-деятельностный компонент характеризуется стремлением к осознанно поставленной цели, целостностью и продуманностью всех выполняемых действий, высокими нравственными ориентирами, владением технологиями осуществления деятельности, личностного самосовершенствования, самовоспитания, умением применять имеющиеся знания и технологии в выполняемой деятельности [8, с. 20].

Ученые полагают, что операционно-деятельностный компонент обеспечивает овладение и применение обучающимися профессиональных базовых и технологических компетенций, заключающихся в способности и умении выбора необходимых средств, способов и технологий в рамках осуществления определенной деятельности.

С нашей точки зрения, реализация операционно-деятельностного компонента осуществляется посредством применения обучающимся ранее освоенных методов, средств и форм, позволяющих самостоятельно организовать и осуществить исследовательскую деятельность. Компонент основывается на знании обучающимся алгоритма действий при организации и проведении исследовательской деятельности и умении самостоятельно применить этот алгоритм на практике. К основным операциям в рамках выполнения исследовательской деятельности мы относим: самостоятельный поиск научных источников, информации, обобщение полученных сведений, их анализ, выстраивание синопсиса и др.

С нашей точки зрения, проявление обучающимся исследовательской самостоятельности должно быть неразрывным образом связано с четким позиционированием себя, как исследователя, с осознанием процесса и цели выполняемой деятельности, объективной самооценкой и самокритичным отношением к ней. На основании этого, в качестве очередного компонента исследовательской самостоятельности мы отмечаем – рефлексивно-позиционный компонент, к характеристикам которого, ученые относят:

- осознание потребности в личностном саморазвитии и самосовершенствовании;
- осуществление самоанализа и объективность самооценки;
- стремление к самоизменению и самосовершенствованию;
- культуру выполнения интеллектуально-трудовой деятельности, способствующую реализации творческих потенциалов;
- углубленную оценку себя при сопоставлении с идеальным образом [7, с. 160].

По мнению ученых, рефлексивно-позиционный компонент характеризуется максимальной эффективностью реализации жизненных целей, полным раскрытием индивидуальности, согласованностью целей, мотивов и способов действий. Показателями его сформированности являются:

- способность на основе анализа прошлого предвидеть и планировать будущее;
- позитивное самоотношение;
- ответственность за принятые решения в области самоактуализации, самосовершенствования и самореализации [15, с. 9].

В нашем видении, рефлексивно-позиционный компонент раскрывается через осознание обучающимися собственной значимости при выполнении исследовательской деятельности, позитивное восприятие себя как самостоятельного исследователя, отнесение себя к обществу людей и процессу выполняемой деятельности, целью которых, является поиск новых знаний, идей, решений, стоящих перед обществом и государством задач, волевою саморегуляцией и эмоциональную устойчивость. Компонент характеризуется положительным отношением к выполнению исследовательской деятельности, осознанием правильности, важности, а главное пользы ее выполнения, определением стратегии собственного поведения, необходимостью внесения корректив в случае отклонения от намеченной цели.

Исследовательская самостоятельность, как личностное качество, тесно связано с наличием творческих и креативных способностей обучающихся, следовательно, в качестве очередного его компонента мы выделяем личностно-творческий компонент, который, по мнению ученых, характеризуется:

– высоким уровнем способности обучающихся к креативности и творчеству (коммуникативными и интеллектуальными способностями, нетривиальным мышлением);

– обладанием обучающимися силой воли, смелостью, открытостью, способностью к самоанализу и самоконтролю [13, с. 396].

Ученые полагают, что личностно-творческий компонент раскрывается посредством создания обучающимся среды выполняемой им деятельности, самостоятельной ее организации, при этом деятельность субъекта находится в постоянном изменении и развитии (возникновение новых мыслей, идей, применение различных форм и методов) [11, с. 437].

Развитие личностно-творческого компонента, по мнению ученых, возможно посредством применения новейших инновационных технологий, обеспечивающих развитие творческих качеств.

К факторам, препятствующим реализации личностно-творческого компонента ученые относят:

– недооценка обучающимися собственных индивидуальных особенностей, консервативный, стандартный подход к решению задач;

– отсутствие необходимых для творческого самовыражения обучающихся определенных навыков и средств [14, с. 315].

Мы полагаем, что личностно-творческий компонент раскрывается через осознание обучающимися собственной значимости при выполнении самостоятельной исследовательской деятельности, позитивное осознание себя как самостоятельного исследователя, положительное отношение к выполнению самостоятельной исследовательской деятельности. Компонент включает способы и приемы творческой деятельности, которыми обучающийся овладевает на уровне самоорганизации. Характеризуется самостоятельностью, инициативностью, предприимчивостью, нетривиальностью и гибкостью мышления и творческой деятельности, развитым уровнем саморазвития и самореализации. Деятельность носит осмысленный характер, определены направления профессионально-творческого саморазвития. Проявляется способность выстраивать логику действий, ведущих к самостоятельному творческому решению исследовательских задач.

Таким образом, посредством анализа научной литературы нами выделены ведущие компоненты исследовательской самостоятельности обучающихся, которые вбирают перечисленные качества и формулируются как мотивационно-ценностный, когнитивный, содержательный, операционно-деятельностный, рефлексивно-позиционный и личностно-творческий компоненты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
2. Гуцу, Е.Г. Мотивационно – ценностный компонент в структуре профессиональной компетенции преподавателя вуза: критерии и уровни развития [Электронный ресурс] / Е.Г. Гуцу, Е.И. Смирнова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23101>. – 23.04.2019.
3. Джурицкий, П.Б. Профессиональная подготовка будущих учителей физической культуры к здоровьесберегающей деятельности по когнитивному компоненту [Текст] / П.Б. Джурицкий // Образование. Наука. Инновации. – 2013. – № 1. – С. 58-65.
4. Физическая культура студента [Текст] : учебник / под ред. В.И. Ильинича. – М. : Гардарики, 2000. – 448 с.
5. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / П.Ф. Каптерев ; под ред. А.М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
6. Качалова, Л.П. Психология личности [Текст] : практикум / Л.П. Качалова. – Екатеринбург : УрГУПС, 2016. – 92 с.
7. Качалова, Л.П. Содержательное наполнение компонентов профессионально-этической культуры сотрудников ОВД [Текст] / Л.П. Качалова, Д.Д. Смирнов // Наука и школа. – 2013. – № 3. – С. 158-161.
8. Козел, В.И. Готовность будущих педагогов к воспитательной деятельности: структурные компоненты и их содержание [Текст] / В.И. Козел // Вестник Полоцкого государственного университета. – 2017. – № 15. – С. 18-25.

9. Коренева, Е.А. Технология подготовки будущих педагогов к работе по раннему интеллектуальному развитию детей дошкольного возраста [Текст] / Е.А. Коренева // Вестник ПАГС. – 2011. – № 2. – С. 144-150.
10. Малиновская, Н.В. Мотивационно-ценностный компонент как гуманитарная составляющая эколого-валеологического образования [Текст] / Н.В. Малиновская // Физическая культура, спорт и здоровье. – 2015. – № 25. – С. 67-70.
11. Никитовская, Г.В. Развитие личностно-творческого компонента управленческой компетентности будущих педагогов [Текст] / Г.В. Никитовская, С.Б. Серякова // Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта. – Орехово-Зуево : Гос. гум.-технол. ун-т, 2017. – С. 435-439.
12. Поддубная, Т.К. Когнитивный компонент опыта как параметр личностной зрелости студентов вуза [Текст] / Т.К. Поддубная // Вестник БУПК. – 2005. – № 3. – С. 212-216.
13. Сидорко, А.С. Личностно-творческий компонент профиограммы учителей естественнонаучного цикла [Текст] / А.С. Сидорко // Вестник ВГГУ. – 2011. – № 11. – С. 393-397.
14. Тазетдинова, Г.М. Личностно-творческий компонент педагогической культуры учителя музыки [Текст] / Г.М. Тазетдинова // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4-2. – С. 314-318.
15. Ченгаев, М.В. Акмеологические детерминанты развития субъектности будущих юристов [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.В. Ченгаев. – М., 2010. – 24 с.

REFERENCES

1. Afanas'ev V.G. Obshchestvo: sistemnost', poznanie i upravlenie [Society: systematic, knowledge and management]. Moscow: Politizdat, 1981. 432 p.
2. Gucu E.G., Smirnova E.I. Motivacionno – cennostnyi komponent v strukture professional'noi kompetencii prepodavatelya vuza: kriterii i urovni razvitiya [Elektronnyi resurs] [Motivational and value component in the structure of the professional competence of a university teacher: criteria and levels of development]. *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2015, no. 2-2. URL: [http:// science-education.ru/ru/artcle/view?id=23101](http://science-education.ru/ru/artcle/view?id=23101) (Accessed 23.04.2019).
3. Dzhurinskii P.B. Professional'naya podgotovka budushchikh uchitelei fizicheskoi kul'tury k zdorov'esberegayushchei deyatel'nosti po kognitivnomu komponentu [Professional training of future physical education teachers for the health-saving activity on the cognitive component]. *Obrazovanie. Nauka. Innovacii* [Education. Science. Innovations], 2013, no. 1, pp. 58-65.
4. Il'inich V.I. Fizicheskaya kul'tura studenta: uchebnik [Physical culture of the student]. Il'inicha V.I. (ed.). Moscow: Gardariki, 2000. 448 p.
5. Kapterev P.F. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya [Chosen pedagogical compositions]. Arsen'eva A.M. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1982. 704 p.
6. Kachalova L.P. Psikhologiya lichnosti: praktikum [Psychology of the personality]. Ekaterinburg: UrGUPS, 2016. 92 p.
7. Kachalova L.P., Smirnov, D.D. Soderzhatel'noe napolnenie komponentov professional'no-eticheskoi kul'tury sotrudnikov OVD [Substantial filling of components of professional and ethical culture of staff of Department of Internal Affairs]. *Nauka i shkola* [Science and school], 2013, no. 3, pp. 158-161.
8. Kozel V.I. Gotovnost' budushchikh pedagogov k vospitatel'noi deyatel'nosti: strukturnye komponenty i ikh soderzhanie [Readiness of future teachers for educational activity: structural components and their contents]. *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Polotsk State University], 2017, no. 15, pp. 18-25.
9. Koreneva E.A. Tekhnologiya podgotovki budushchikh pedagogov k rabote po rannemu intellektual'nomu razvitiyu detei doshkol'nogo vozrasta [Technology of training of future teachers for work on early intellectual development of children of preschool age]. *Vestnik PAPS* [Bulletin PAPS], 2011, no. 2, pp. 144-150.
10. Malinovskaya N.V. Motivacionno-cennostnyi komponent kak gumanitarnaya sostavlyayushchaya ekologo-valeologicheskogo obrazovaniya [Motivational and valuable component as humanitarian component of ekologo-valeological education]. *Fizicheskaya kul'tura, sport i zdorov'e* [Physical culture, sport and health], 2015, no. 25, pp. 67-70.
11. Nikitovskaya G.V., Seryakova S.B. Razvitie lichnostno-tvorcheskogo komponenta upravlencheskoi kompetentnosti budushchikh pedagogov [Development of a personal and creative component of administrative competence of future teachers]. *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v podgotovke pedagoga s uchetom professional'nogo standarta* [Modern educational technologies in training of the teacher taking into account the professional standard]. Orekhovo-Zuevo: Gos. gum.-tekhnol. universitet, 2017, pp. 435-439.
12. Poddubnaya T.K. Kognitivnyi komponent opyta kak parametr lichnostnoi zrelosti studentov [Cognitive component of experience as parameter of a personal maturity of students of higher education institution]. *Vestnik BUPK* [Bulletin BUPK], 2005, no. 3, pp. 212-216.
13. Sidorko A.S. Lichnostno-tvorcheskii komponent professiogrammy uchitelei estestvennonauchnogo cikla [Personal and creative component of a professiogramma of teachers of a natural scientific cycle]. *Vestnik VGGU* [Bulletin VGGU], 2011, no. 11, pp. 393-397.

14. Tazetdinova G.M. Lichnostno-tvorcheskii komponent pedagogicheskoi kul'tury uchitelya muzyki [Personal and creative component of pedagogical culture of the music teacher]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal [Kazan Pedagogical Journal]*, 2015, no. 4-2, pp. 314-318.
15. Chengaev M.V. Akmeologicheskie determinanty razvitiya subektnosti budushchikh yuristov. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Acmeological determinants of the development of subjectivity of future lawyers. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2010. – 24 p.

УДК 372.8

И.В. Баландина,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры программирования и автоматизации
бизнес-процессов
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Россия
piv_vip@mail.ru
ORCID: 0000-0001-7981-5752

Е.В. Осокина,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математического и
информационно-технологического образования
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Россия
osokinaek@mail.ru
ORCID: 0000-0001-7861-166X

Использование интерактивной доски на уроках информатики

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме использования интерактивной доски в процессе обучения школьников на уроках информатики. В современной школе применение технических средств обучения на уроке становится очень распространенным явлением. Их использование позволяет осуществлять учебный процесс в новых условиях, когда учитель перестает быть единственным источником информации для учащихся. В этом учителю помогает новое современное техническое средство – интерактивная доска, которая сменила меловую и маркерную доски. В статье раскрываются возможности использования интерактивной доски на уроках информатики, приведены примеры использования данного средства обучения при изучении отдельных тем из курса информатики.

Ключевые слова: интерактивная доска, проектор, информатика, технические средства обучения, компьютер, урок.

I.V. Balandina,
Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Programming and Automation of
Business Processes
Shadrinsk State Pedagogical University
Shadrinsk, Russia

E.V. Osokina,
Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Physical-Mathematical and
Information-Technological Education
Shadrinsk State Pedagogical University
Shadrinsk, Russia

Use of an interactive board at informatics lessons

Article is devoted to a subject of use of an interactive board relevant today in the course of training of school students at informatics lessons. At modern school use of technical means of training at a lesson becomes very widespread phenomenon. Their use allows to carry out educational process in new conditions when the teacher stops being the only source of information for pupils. With it the teacher is helped by the new modern technical tool – an interactive board which replaced cretaceous and marker boards. In article possibilities of use of an interactive board at informatics lessons reveal, examples of use of this tutorial when studying separate subjects from an informatics course are given.

Keywords: interactive board, projector, informatics, technical means of training, computer, lesson.

Интерактивная доска является наиболее распространенным универсальным техническим средством обучения в школах. В состав рабочего комплекта включают: интерактивную панель, работающую в комплексе с проектором и персональным компьютером, интерактивные стилусы, устройства воспроизведения и записи звука.

Технология работы с интерактивной доской активно осваивается учителями самых разных школьных предметов. Однако, технические новинки интересны в первую очередь учителям информатики, т.к. являются мотивом для изучения дисциплины. Основные способы или возможности использования интерактивных досок на уроках информатики таковы:

- создание пометок и записей на выводимых изображениях, в том числе в листингах программ;
- объяснение принципов работы с приложениями, путем выполнения действий непосредственно на доске;
- демонстрация веб-сайтов всем учащимся одновременно;
- реализация групповых форм работы (тренинг, решение задач, проблемных ситуаций и так далее);
- коллективная работа над медиа файлами;
- проверка выполнения учащимися домашних заданий (если они были заданы для выполнения на домашнем компьютере);
- защита проектных работ, в том числе и научно-исследовательских;
- поэтапная демонстрация объектов (например, алгоритмов);
- приобретение учащимися навыков работы с техническими средствами;
- внесение изменений в текст выводимых на экране документах, используя виртуальную клавиатуру (исправление ошибок в программах);
- демонстрация учебных видео и аудио роликов;
- возможность выводить на экран интерактивной доски изображение рабочего стола любого учащегося (при наличии специального программного обеспечения).
- возможность записи всех действий учителя на доске (работа исполнителей);
- возможность сохранения на компьютере всех пометок, которые педагог сделал во время урока, для возможности дальнейшей демонстрации на уроках или предоставления обучающимся [1,4].

Интерактивную доску можно использовать практически на любых уроках школьного курса информатики. Рассмотрим некоторые из них:

1. Урок открытия нового знания. Тема урока: «Что такое алгоритм?». На данном уроке возможно применение следующих технических средств обучения:

- компьютер, в его состав входит монитор, системный блок, клавиатура, манипулятор или мышь;
- операционная система для функционирования компьютера;
- прикладное программное обеспечение для показа презентации, анимации, воспроизведения видео и так далее;
- демонстрационная панель и проектор, или интерактивная доска, или телевизор;
- устройства воспроизведения звука – колонки, аудио система, музыкальный центр и так далее.

Все выше перечисленные устройства не являются обязательным минимумом для проведения урока. Часть оборудования будет необходима для демонстрации презентации или иной мультимедийной информации, которая позволит учащимся лучше освоить новый материал. Так, например, учитель может вывести на демонстрационную панель или интерактивную доску наглядные пособия (изображения разных алгоритмов, способы написания алгоритмов, их примеры и так далее), видео материалы по данной теме. Вариаций использования данных устройств очень велика [2].

Другая часть подразумевает под собой прикладное программное обеспечение, которое необходимо для демонстрации или воспроизведения медиа материалов. Так как, во время урока будет происходить смена видов деятельности: беседа с учителем, вывод на демонстрационную панель презентации, записи в тетрадях, возможна работа с интерактивной доской – такое разнообразие видов деятельности полностью соответствует СанПиНам о продолжительности одного непрерывного вида деятельности с

использованием ТСО, в данном случае, демонстрация презентации может длиться непрерывно до 20 минут.

2. Урок открытия нового знания. Тема урока: «Исполнители вокруг нас». На данном уроке возможно применение следующих технических средств обучения:

- компьютер, в его состав входит монитор, системный блок, клавиатура, манипулятор или мышь;
- операционная система для функционирования компьютера;
- прикладное программное обеспечение для показа презентации, анимации, воспроизведения видео и так далее;
- демонстрационная панель и проектор, или интерактивная доска, или телевизор;
- устройства воспроизведения звука – колонки, аудио система, музыкальный центр и так далее.

Урок может проходить в форме беседы, однако следует учесть, что максимальная продолжительность демонстрации презентации 20 минут, данный факт следует учесть при построении структуры урока, а именно: начать показ презентации через 10 минут после начала урока и завершить ее за 10 минут до окончания урока (при продолжительности академического часа равным 40 минутам), также возможны и другие комбинации времени: начать показ после 20 минут от начала урока и так далее.

3. Уроки открытия нового знания. Темы уроков: «Формы записи алгоритмов», «Линейные алгоритмы». «Алгоритмы с ветвлениями». «Алгоритмы с повторениями», «Знакомство с исполнителем Чертежник», «Чертежник учится», «Использование вспомогательных алгоритмов». На данных уроках возможно применение следующих технических средств обучения:

- компьютер, в его состав входит монитор, системный блок, клавиатура, манипулятор или мышь;
- операционная система для функционирования компьютера;
- прикладное программное обеспечение для показа презентации, анимации, воспроизведения видео и так далее;
- дополнительное программное обеспечение, которое может быть продемонстрировано в процессе лекции, беседы (среда разработки программ, применение алгоритмов в программировании и так далее);
- демонстрационная панель и проектор, или интерактивная доска, или телевизор;
- устройства воспроизведения звука – колонки, аудио система, музыкальный центр и так далее.

На доске возможна демонстрация работы Чертежника, запись его действий в файл и распространение среди учащихся. Во время урока учитель также руководствуется отведенными для демонстрации презентации – 20 минутам.

4. Конструкция повторения. Завершающий в данном разделе урок – урок систематизации знаний. Для его реализации используется оборудование, аналогичное предшествующим урокам, в дополнение к уже известному перечню оборудования могут быть добавлены программы-тренажеры. Программы-тренажеры позволяют приобрести новые умения или усовершенствовать уже имеющиеся навыки работы за компьютером, а если они отсутствуют, тогда учащиеся должны будут выполнить лабораторную работу, которая им будет предложена на уроке. Одним из видов контроля может послужить решение ребусов на доске (изображение выводится на демонстрационную панель). Учащиеся по желанию выходят к доске и решают ребус, им необходимо использовать манипулятор для управления пером (курсором), который в свою очередь оставляет следы на изображении (виртуальный маркер) и учащийся разгадывает ребус, решает задачу и так далее.

Данный вид взаимодействия технических средств обучения и учащегося является наиболее эффективным, т. к. учащийся учится преодолевать свой страх выступления перед людьми, совершенствует свои навыки работы с ТСО, развивает логику, моторику мозга при решении поставленных задач и так далее [3].

Для проверки остаточных знаний у учащихся можно провести нестандартный урок, где учитель выводит на экран интерактивной доски картинку (ребус, информационный

плакат, кроссворд), а учащиеся могут по очереди выходить к доске и работать над поставленной задачей.

Учитель выводит на слайд кроссворд (рис. 1), зачитывает вопросы к кроссворду, а учащиеся в свою очередь, если отгадали, то выходят к доске и записывают слово прямо в кроссворд (пишут на интерактивной доске). Учитель также следит за порядком в классе и техникой безопасности при работе с интерактивной доской.

Другим примером может быть работа программы «ClassFlow» в режиме «Интерактивная доска». Данный режим позволяет сохранять все пометки и в дальнейшем их либо сохранить и распечатать, либо загрузить в сеть для открытия доступа учащимся. Данный режим работы учитель может использовать при объяснении нового материала. В последующем, все записи, которые делались во время урока могут быть сохранены и продемонстрированы другим учащимся или скомпонованы и отправлены учащимся, которые не пришли на урок по уважительной причине.

Стоит отметить и тот факт, что интерактивную доску можно использовать не только в качестве инструмента для вывода статического изображения, а также для показа анимации, например, работа формального исполнителя «Чертежник».

Следующий фрагмент урока информатики, по теме «Алгоритмы с повторением». Интерактивная доска используется для создания записей, а именно учащиеся самостоятельно делают записи на интерактивной доске:

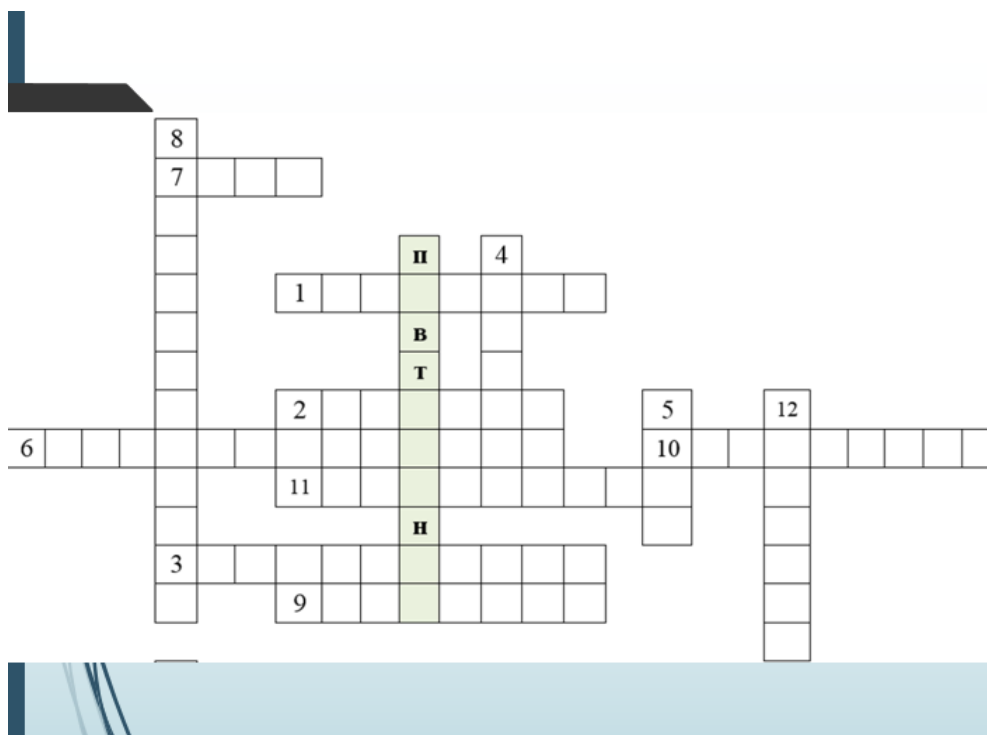


Рис. 1. Пример кроссворда для вывода на интерактивную доску

«...Учитель включает интерактивную доску в режиме «Творчество» (выводится подложка светлого цвета для дальнейших записей на ней). Учитель предлагает учащимся самостоятельно придумать алгоритмы с повторением, но записывать не весь алгоритм на интерактивной доске, а только ту часть, где используется повторение.

Пример циклических алгоритмов: налить для всей семьи чай, посадить лук на грядку, уборка приусадебной территории, уборка квартиры, глажка белья, «уходя выключайте электроприборы», перейти дорогу, выполнение домашнего задания, наблюдение за объектами (облака, солнце, луна и так далее), изучить Марианскую впадину, когда море высохнет и тому подобное».

Учащиеся по очереди могут выходить к доске и писать свои алгоритмы, алгоритмы могут быть также и коллективными. Учитель наблюдает за классом, корректирует работу учащимися и следит за техникой безопасности при работе с интерактивной доской.

Данный вид деятельности учащимся приветствуется, и они с удовольствием выходят к доске и начинают с ней работать.

Таким образом, использование интерактивной доски на уроках информатики позволяет:

1. Расширить использование электронных средств обучения за счет быстрой передачи информации слушателям быстрее, чем при использовании стандартных средств.

2. Увеличить восприятие материала за счет увеличения количества иллюстративного материала на уроке, будь то обычная картинка или электронная таблица, текстовый файл или интерактивная карта.

3. Выполнять коллективную работу, решать общую задачу, поставленную педагогом, также можно проводить проверку ранее полученных знаний или провести закрепление нового материала и при этом сразу во всем классе. При использовании интерактивной доски можно организовать качественную обратную связь «ученик-учитель».

Кроме того, использование интерактивной доски в процессе обучения информатике соответствуют тому способу восприятия информации, которым отличается новое поколение школьников, выросшее на телевидении, компьютерах и мобильных телефонах, у которого гораздо выше потребность в темпераментной визуальной информации и зрительной стимуляции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Интерактивная доска. Использование интерактивной доски учителем в школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.interaktiveboard.ru/publ/>.
2. Кравченя, Э.М. Технические средства обучения и методика их применения [Текст] / Э.М. Кравченя. – Минск : БНТУ, 2014. – 55 с.
3. Психологические особенности использования ТСО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.profile-edu.ru/psixologicheskie-osobennosti-ispolzovaniya-tso-page-5.html>.
4. Усенков, Д.Ю. Интерактивная доска SMART Board: до и во время урока [Текст] / Д.Ю. Усенков // Информатика и образование. – 2006. – № 2.

REFERENCES

1. Interaktivnaya doska. Ispol'zovanie interaktivnoi doski uchitelem v shkole [Elektronnyi resurs] [Interactive board. Use of an interactive board by the teacher at school]. URL: <http://www.interaktiveboard.ru/publ/>.
2. Kravchenya E.M. Tekhnicheskie sredstva obucheniya i metodika ikh primeneniya [Technical means of training and technique of their application]. Minsk: BNTU, 2014. 55 p.
3. Psikhologicheskie osobennosti ispol'zovaniya TSO [Elektronnyi resurs] [Psychological features of use of TSO]. URL: <http://www.profile-edu.ru/psixologicheskie-osobennosti-ispolzovaniya-tso-page-5.html>.
4. Usenkov D.Yu. Interaktivnaya doska SMART Board: do i vo vremya uroka [Interactive board of SMART Board: to and during a lesson]. *Informatika i obrazovanie [Informatics and education]*, 2006, no. 2.

УДК 377

Д.И. Бузакова,
студентка 464 группы факультета технологии и предпринимательства
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Россия
bdi212@yandex.ru

Н.В. Инполитова,
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионально-
технологического образования
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Россия
inv_@mail.ru

ORCID: 0000-0002-1453-4711

Применение кейс-технологии в процессе профессионального образования

В статье раскрываются основные характеристики кейс-технологии, которая представляется как совокупность определенных учебных ситуаций, разработанных на основе фактического материала специально для использования на учебных занятиях в учебных целях. В качестве цели кейс – технологии выступает активизация субъектной позиции обучаемых в процессе профессиональной подготовки. В основе рассматриваемой технологии лежит кейс-метод, образовательный потенциал которого реализуется через аналитическую деятельность обучаемых, направленную на нахождение способов оптимального решения проблемы, используемой в учебном процессе. Данный метод включает в себя применение различных видов анализа (проблемного, системного, праксеологического, прогностического, причинно-следственного и др.). Использование кейс-технологии в процессе профессионального образования создает условия для активизации познавательной деятельности студентов, развития исследовательских и профессиональных умений и навыков (умений самостоятельной работы; ориентации в нестандартных ситуациях, возникающих в процессе труда; выбора эффективных способов действия в изменяющихся условиях и др.).

Ключевые слова: образовательная технология, кейс-технология, кейс-метод.

D.I. Buzakova,
Undergraduate student, Faculty of Technology and Business
Shadrinsk State Pedagogical University
Shadrinsk, Russia
N.V.Ippolitova,
Doctor of Pedagogy, Professor (academic rank), Professor, Department of Professional-
Technological Education
Shadrinsk State Pedagogical University
Shadrinsk, Russia

Application of case technology in professional training process

The article describes the main characteristics of the case technology which is represented as set of certain educational situations developed on the basis of the actual material especially for use in the educational process and for educational purposes. The goal of the case – technology is the activization of the trainees' subject position in the course of vocational training. The main method in this technology is the case method. Its educational potential is implemented through the analytical activity of trainees directed to finding the ways of optimal solution of the problem used in the educational process. This method includes application of different types of the analysis (problem, system, praxeology, cause and effect, etc.). The use of the case technology in the course of professional education creates conditions for activization of the students' cognitive activity, development of research and professional skills (abilities of independent work; orientation in unusual situations arising in the course of work; the choice of effective action ways in the changing conditions, etc.).

Keywords: educational technology, case technology, case method.

Внедрение новых технологий в систему отечественного образования позволило выявить ряд проблем и трудностей и усложнило применение технологического подхода и возможности разных путей и способов его реализации в образовательной практике.

Суть применения современных технологий в образовательной практике заключается в повышении эффективности тех сил и ресурсов, которые были затрачены на достижение поставленных целей и задач, а также оптимальности выбираемых для этого методов и средств. Широкое применение технологий в образовательной практике является средством повышения эффективности деятельности обучающихся в достижении более высоких результатов в образовании.

В настоящее время поиск технологий, обеспечивающих повышение качества профессионального образования становится одной из приоритетных задач педагогической науки.

Под *образовательной технологией* понимают систему, которая включает в себя: результаты обучения, средства диагностики текущего состояния учащихся, различные модели обучения и критерии выбора наиболее оптимальной модели для данных конкретных условий [2].

Как система работы педагога с обучающимися технология может рассматриваться как целостная структура, отражающая совокупность компонентов образовательного процесса в единстве его компонентов (познавательного, коммуникативного, учебного, ориентационного, контрольно-оценочного). В этом значении технология строится и применяется как *совокупность методов, которые* реализуют этот процесс во времени от момента выдвижения цели до получения и оценки ожидаемого результата.

В современных условиях среди современных образовательных технологий особое место занимает *кейс-технология*. Это обусловлено тем, что она имеет комплексный и интерактивный характер, отражающий ее ориентацию на индивидуальную и групповую активную самостоятельную деятельность обучающихся.

Кейс-технология в образовании представляет собой совокупность определенных учебных ситуаций, которые разработаны на основе фактического материала специально для их использования на учебных занятиях в учебных целях.

Необходимость внедрения кейс-технологии в практику профессионального образования в настоящее время обусловлена тем, что:

1. Современное образование ориентируется на формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов, непосредственно обусловленных их будущей профессиональной деятельностью; умений и навыков не только профессиональных, но и метапредметных, связанных с переработкой больших массивов информации;

2. Повышаются требования к качеству подготовки специалиста, который должен обладать способностью адекватного поведения в различных ситуациях.

Процесс обучения с применением кейс-технологии выступает как имитация реального события, которая представляет достаточно адекватное отражение действительности.

Особенность данной технологии состоит в том, что усвоение знаний и формирование умений является результатом активной самостоятельной деятельности обучающихся по разрешению имеющихся противоречий, в результате которой происходит постоянное совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков.

Применение кейс-технологии в образовательном процессе обеспечивает расширение зоны ближайшего развития обучающегося за счет разрешения проблемных ситуаций. При этом переход от незнания к знанию перестает быть для учащихся самоцелью, естественно включается в зону активного развития.

Цель кейс-технологии заключается в активизации субъектной позиции обучаемых в процессе профессиональной подготовки.

Это предполагает решение ряда взаимосвязанных задач, включающих:

- повышение мотивации познавательной деятельности;
- совершенствование умений работы с информацией, необходимой для описания и конкретизации имеющейся ситуации;
- овладение навыками анализа ситуаций, моделирования их решений, нахождения правильного решения на основе общего анализа проблемы;
- выработку навыков критического оценивания различных точек зрения;
- развитие навыков осуществления самоанализа, самоконтроля и самооценки;
- совершенствование навыков ясного и точного изложения своей точки зрения (в устной и письменной форме); обоснования и отстаивания собственной точки зрения.

В основе рассматриваемой технологии лежит кейс-метод – метод анализа ситуации. Его образовательный потенциал реализуется через аналитическую деятельность обучаемых, посредством нахождения способов оптимального решения проблемы, используемой в учебном процессе.

При решении поставленной проблемы обучаемые могут использовать различные виды анализа:

- проблемный;
- системный;
- праксеологический;
- прогностический и др. [1].

Однако, анализ теории и практики изучаемого вопроса позволяет отметить, что наиболее часто используются такие виды, как:

- причинно-следственный анализ (выявление причин в изучаемом объекте);
- анализ документов (предметом анализа служит сам документ).

В целом, кейс-метод включает в себя различные виды аналитической деятельности, связанные с осмыслением ситуации. При этом раскрытие его образовательных возможностей зависит от количества и адекватности используемых аналитических методов.

Важным моментом в анализе возможностей использования кейс-технологии в процессе профессиональной подготовки студентов в организации среднего профессионального образования является создание самих кейсов, что должно осуществляться в соответствии с определенной последовательностью.

В работах современных ученых выделены следующие этапы данной деятельности (О.Г. Смолянинова):

1. Определение цели создания кейса, разработать вопросы и задания, позволяющие обучающимся освоить различные виды деятельности, связанной с решением предлагаемой ситуации.
2. Идентификация конкретной реальной ситуации с поставленной целью.
3. Проведение предварительной работы по поиску источников информации для кейса (Internet, статьи в журналах, статистические сводки, каталоги, печатные издания, публикации в газетах и пр.).
4. Сбор информации и данных для кейса с использованием различных источников, контактов с предприятием, организацией.
5. Подготовка первичного варианта представления материала в кейсе (макетирование, компоновка материала, выбор формы презентации)
6. Получение одобрения на публикацию кейса (если информация содержит данные по определенной фирме).
7. Обсуждение, анализ кейса с привлечением широкой аудитории и получение экспертной оценки перед его апробацией, внесение при необходимости изменений в кейс.
8. Составление методических рекомендаций по применению кейса, разработка заданий для обучаемых и возможных вопросов для представления кейса и ведения дискуссии, представление возможных действий обучающихся и преподавателя при обсуждении кейса.

Итак, использование кейс-технологии в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в организациях СПО обеспечивает активизацию познавательной деятельности студентов, развитие исследовательских, коммуникативных и профессиональных умений и навыков, расширение и углубление познавательного интереса и пр. Кроме того, применение данной технологии способствует повышению качества осмысления и усвоения изучаемого материала, формированию умений работы в коллективе, совершенствованию навыков самостоятельной работы.

При подготовке обучающихся к самостоятельной профессиональной деятельности кейс-технология позволяет им быстрее ориентироваться в не только типичных ситуациях, возникающих в процессе труда, развивает умения выбора эффективных способов действия в изменяющихся условиях, формирует профессиональные компетенции будущих специалистов.

В процессе профессионального образования применение кейс-технологии обеспечивает качественное повышение эффективности подготовки студентов к избранной профессии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белоусова, Н.Д. Использование кейс-метода при обучении студентов дисциплине инженерная графика [Электронный ресурс] / Н.Д. Белоусова // Открытый урок «Первое сентября». – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/103801>. – 10. 12.2017.
2. Смолянинова, О.Г. Дидактические возможности метода CASE STUDY в обучении студентов [Электронный ресурс] / О.Г. Смолянинова // Гуманитарный вестник. – Красноярск : Красноярский университет, 2000. – Режим доступа: <http://ipps.institute.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/publications/53.pdf>. – 10. 12.2017.
3. Сурмин, Ю.П. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода [Текст] / Ю.П. Сурмин. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

REFERENCES

1. Belousova N.D. Ispol'zovanie keis-metoda pri obuchenii studentov discipline inzhenernaya grafika [Elektronnyi resurs] [Use a case method when training students in discipline engineering graphics]. *Otkrytyj urok «Pervoe sentyabrya»* [Open lesson of "The 1st of September"]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/103801/> (Accessed 10.12.2017).
2. Smolyaninova O.G. Didakticheskie vozmozhnosti metoda CASE STUDY v obuchenii studentov [Elektronnyi resurs] [Didactic opportunities of the CASE STUDY method in training of students]. *Gumanitarnyi vestnik* [Humanitarian bulletin]. Krasnoyarsk: Krasnoyarskii universitet, 2000. URL: <http://ipps.institute.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/publications/53.pdf> (Accessed 10.12.2017).
3. Surmin Yu. P. Situacionnyi analiz, ili Anatomiya Keis-metoda [Situational analysis, or the anatomy of the case method]. Kiev: Centr innovacii i razvitiya, 2002. 286 p.

УДК 378.4

Е.В. Булавина,
старший преподаватель кафедры информатики и программирования
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный
университет им. Н.Г. Чернышевского»
г. Саратов, Россия
kat0305@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-8675-7279

Образовательная система Чехии: на примере Университета Градец Кралове

В данной статье рассматривается образовательная система Чехии на примере Университета Градец Кралове. Особое внимание уделяется организации образовательного процесса в университете: о возможностях поступления в Чешские университеты, о специфике учебного процесса, об особенностях обучения и получения высшего образования. Затрагиваются вопросы студенческой и преподавательской мобильности в рамках проекта SOCRATES/ERASMUS, международному сотрудничеству в научных исследованиях. Знакомство с Университетом Градец Кралове состоялось в рамках международной стажировки. Руководитель стажировки доцент кафедры математики факультета естественных наук Университета Градец Кралове Галаев Антон Сергеевич (doc.Galaev A., DrSc.). Организация и проведение стажировки в рамках Летней школы алгебраической геометрии на кафедре математики факультета естественных наук для иностранных студентов и аспирантов.

Ключевые слова: стажировка, международное сотрудничество, образовательная система Чехии, высшее образование, система кредитов.

E.V. Bulavina,
Senior Lecturer, Department of Informatics and Programming
Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky
Saratov, Russia

The educational system of the Czech Republic: on the example of University of Hradec Králové

This article discusses the educational system of the Czech Republic on the example of Hradec Králové University. Special attention is paid to the organization of the educational process at the University: the possibilities of admission to Czech universities, the specifics of the educational process, the features of training and higher education. The issues of student and teacher mobility in the framework of the SOCRATES/ERASMUS project, international cooperation in research are touched upon. Acquaintance with Hradec Králové University took place within the framework of an international internship. Head of the internship associate Professor of mathematics Department of the faculty of natural Sciences of the University Hradec Kralove Galaev Anton (doc. Galaev A., DrSc.). Organization and conduct of training in the Summer school of algebraic geometry at the Department of mathematics of the faculty of natural Sciences for foreign students and postgraduates.

Keywords: internship, international cooperation, the educational system of the Czech Republic, higher education, system of credits.

Знакомство с образовательной системой Чехии состоялось в рамках стажировки в 2018 году в Университете Градец Кралове (University of Hradec Králové). Руководитель

стажировки – доцент кафедры математики факультета естественных наук Университета Градец Кралове Галаев Антон Сергеевич (doc. Galaev A., Dr Sc.).

Градец Кралове (Hradec Králové) – традиционный чешский городок менее ста тысяч постоянных жителей, расположенный в 100 км к востоку от Праги. Из-за большого выбора университетов (Университет Градец Кралове, Карлов университет, Университет Обороны) Градец Кралове – город молодых людей. Учебный год ежегодно приносит в город тринадцать тысяч студентов. Такое большое сообщество молодежи, безусловно, благотворно влияет на атмосферу города.

Университет Градец Кралове – государственное учебное заведение, основанное в 1959 году. Университет состоит из четырех факультетов/институтов – педагогического факультета, факультета информатики и менеджмента, философского факультета, факультета естественных наук и института социальной работы. Все они предлагают обучение по аккредитованным направлениям бакалавриата, магистратуры и докторантуры. Ежегодно в университете обучается около 9000 студентов.

Прежде чем перейти к рассмотрению организации образовательного процесса в Университете Градец Кралове, опишем систему образования Чехии в целом [2,3].

Дошкольное образование с 3 до 5 лет проходит на базе детских садов. В шестилетнем возрасте ребенок начинает посещать основную школу, которая является бесплатной и обязательной, и состоит из двух ступеней. Первая ступень – обучение с первого по пятый класс. После окончания первой ступени ученики могут перейти учиться в многолетнюю гимназию, где обучение платное, или продолжить обучение на второй ступени. Вторая ступень – обучение с шестого по девятый класс. После окончания второй ступени учащиеся могут продолжить обучение по выбору:

а) в средней школе – срок обучения 2 года без сдачи выпускных экзаменов и получения аттестата об образовании; для начала трудовой деятельности выпускники средней школы проходят производственную подготовку на рабочем месте;

б) в среднем специальном училище – срок обучения 2-3 года со сдачей экзаменов и получением свидетельства о профессиональном образовании; выпускник среднего специального училища готов начать трудовую деятельность по выбранной специальности, но для поступления в вуз должен пройти дополнительное обучение по двух или четырехлетней программе на базе средней специальной школы или гимназии;

с) в средней специальной школе – срок обучения 4 года со сдачей государственных экзаменов и получением аттестата о среднем специальном образовании; обучение в средней специальной школе имеет узкую профессиональную направленность; выпускник школы может либо начать работать по специальности или поступать в профильный вуз;

д) в гимназии – срок обучения 4 года с обязательной сдачей государственных экзаменов и получением аттестата об образовании (многолетняя гимназия – срок обучения 6-8 лет); обучение не предполагает подготовку к специфической профессиональной деятельности, а направлено на подготовку к поступлению в вуз; обязательными выпускными государственными экзаменами являются экзамены по таким дисциплинам, как чешский язык, литература, иностранный язык и до 4 экзаменов по выбору.

Получение чешского аттестата об образовании дает право на поступление в высшие учебные заведения на образовательные программы бакалавриата. Обязательным условием для поступления в государственные вузы Чехии на бесплатной основе является знание чешского языка. Кандидаты отправляют заполненную анкету с копией школьного аттестата на официальный адрес университета. Процедура подачи заявлений обычно длится с февраля по май, но каждый университет вправе устанавливать свои сроки предоставления документов. Форма вступительных испытаний определяется вузом самостоятельно – это могут быть письменные или устные экзамены, или их сочетание. Все чаще в Чехии стал использоваться Национальный сравнительный экзамен на «общие предпосылки к обучению» OSPSCIO [6].

Уже в вузе период обучения по различным направлениям бакалавриата может составлять 3-4 года. Диплом бакалавра даёт право продолжить обучение в магистратуре. Продолжительность магистерской программы 2 года. Диплом магистра дает возможность продолжить обучение в докторантуре 4 года. Вступительное испытание в докторантуре проходит в форме собеседования на чешском языке, в ходе которого обсуждают вопросы

будущей исследовательской деятельности. В случае если докторант не успевает завершить работу над своей диссертацией за отведенное время, его переводят на заочную форму обучения. Максимальный срок обучения в докторантуре 8 лет. После защиты диссертации выпускник докторантуры получает академический титул Ph. D.

Рассмотрим специфику получения высшего образования в Университете Градец Кралове [7].

Чтобы поступить в Университет Градец Кралове абитуриенту нужно отправить через информационную систему университета заявление (мотивационное письмо) на чешском языке, а также скан-копию школьного аттестата и выписку из школы о количестве часов по каждому предмету. Иностранцы абитуриенты должны пройти процедуру нострификации аттестата. После подачи заявления абитуриенту по электронной почте приходит приглашение на экзамены. Вступительные экзамены обычно проходят в мае или июне. Условием допуска к вступительным экзаменам является экзамен по чешскому языку. Перечень самих вступительных экзаменов зависит от образовательной программы [7]. Не позднее чем через месяц после вступительных экзаменов на электронную почту приходит письмо о зачислении.

Учебный год в Университете Градец Кралове состоит из двух семестров – зимнего и летнего. Каждый семестр – это 13 недель теоретического обучения и 7 недель экзаменов. Зимний семестр начинается с третьей недели сентября, а летний семестр – в середине февраля. Последняя неделя декабря и первая неделя января являются рождественскими каникулами. В начале февраля по окончании зимней сессии студенты уходят на зимние каникулы. Летние каникулы идут в июле-августе.

В университете предусмотрены две формы обучения: очная и комбинированная. Очная форма, представляет собой обучение с пятидневной учебной неделей. Комбинированная форма подразумевает посещение занятий два дня в неделю по выходным. Студенты, которые совмещают учебу и работу, обычно выбирают комбинированную форму обучения.

Обучение в Университете Градец Кралове, как и в Карлове университете [1], основано на системе кредитов, что позволяет студентам формировать индивидуальный учебный план обучения. Данная система кредитов представляет собой единую общеевропейскую систему контроля и учета учебной работы студентов во время освоения образовательных программ университета (European Credit Transfer and Accumulation System). Каждой учебной дисциплине ставится в соответствие некоторое количество зачетных единиц. Это количество определяет, сколько времени должен затратить среднестатистический студент на освоение данной дисциплины. В среднем 1 кредит – это 20 часов. За один академический год студент должен набрать не менее 60 кредитов. Таким образом, за три года обучения студент должен набрать не менее 180 кредитов. После получения установленного программой количества кредитов, сдачи государственных экзаменов, как правило, их два и защиты выпускной работы студент получает диплом о высшем образовании.

В общем случае учебный план состоит из блоков: обязательные предметы, предметы по выбору, факультативные предметы, государственные экзамены. В процессе обучения студенту необходимо набрать: 150 кредитов за обязательные предметы по направлению подготовки, в том числе 12 кредитов за иностранный язык; 15 кредитов за предметы по выбору; по 3 кредита за дипломную работу и каждый выпускной экзамен. По окончании обучения, все кредиты суммируются.

Следует отметить, что Университет Градец Кралове является участником проекта SOCRATES/ERASMUS, в рамках которого преподаватели и студенты могут пройти стажировку (обучение) в других университетах Чехии – Карлов университет, Чешский технический университет, а также университетах Германии, Австрии, Англии, Франции. Благодаря чему большинство студентов могут провести, по крайней мере, один семестр своего обучения за рубежом в одном из партнерских университетов.

Участие в проекте SOCRATES/ERASMUS позволяет университету приглашать к себе иностранных преподавателей, аспирантов и студентов на стажировку. Так с 3 августа по 2 сентября 2018 года в рамках Летней школы алгебраической геометрии на кафедре

математики факультета естественных наук стажировку проходили 30 иностранных студентов и аспирантов, в том числе и аспиранты Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского (СГУ).

Стажировка делегации аспирантов СГУ началась со встречи с руководством Университета Градец Кралове. Во время встречи аспиранты узнали об истории Университета Градец Кралове, особенностях обучения в нем, специфике стажировки. В свою очередь аспиранты СГУ рассказали руководству университета об истории СГУ, образовательных программах, реализуемых в СГУ, особенностях обучения в аспирантуре. Одной из главных тем, обсуждаемых на встрече, стала проблема развития сотрудничества двух вузов в сфере научно-исследовательской деятельности.

В дальнейшем аспиранты СГУ: посещали лекции ведущих преподавателей Университета Градец Кралове в рамках Летней школы алгебраической геометрии; принимали участие в семинарах, на которых студенты и аспиранты, проходящие стажировку в университете, представляли результаты своих исследований, обсуждали результаты исследований других студентов и аспирантов; изучали литературу по тематике диссертационных исследований в библиотечных фондах университета.

Дополнительно Булавиной Е.В. был представлен доклад, посвященный факультету компьютерных наук и информационных технологий (КНиИТ) СГУ [5], а также специфике подготовке IT-специалистов на факультете КНиИТ [4].

Следует отметить, что многие аспиранты СГУ являются преподавателями. Поэтому с целью обмена опытом в организации учебного процесса в Университете Градец Кралове и СГУ руководителем стажировки – А.С. Галаевым – была организована встреча с заместителем декана по учебной работе и международным связям факультета естественных наук – Michal Musilek. Участники данной встречи обсудили вопросы, связанные с преподаванием естественнонаучных дисциплин, совершенствованием содержания учебных курсов и методов обучения в высшей школе, преподавательской нагрузкой, активизацией научно-исследовательской деятельности, студенческой и преподавательской мобильностью.

В заключение хочется выразить искренние слова благодарности всему коллективу Университета Градец Кралове и лично руководителю стажировки, доценту кафедры математики факультета естественных наук Галаеву Антону Сергеевичу за приглашение, теплый прием и предоставленную возможность получить опыт международного сотрудничества в сфере образования и научно-исследовательской деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Батраева, И.А. Подготовка IT-специалистов: Карлов Университет и Саратовский государственный университет [Текст] / И.А. Батраева, Е.В. Кудрина, А.Г. Федорова // Информационные технологии в образовании : материалы VI Всерос.науч.-практ. конф. – Саратов: Наука, 2014. – С. 6-14.
2. Долгая, О.И. Развитие школьного образования в Чехии на современном этапе [Текст] : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / О. И. Долгая. – М., 2003. – 26 с.
3. Долгая, О.И. Образование в Чехии: система образовательных программ [Текст] / О.И. Долгая // Профессиональное общество и образование. – 2012. – № 1. – С. 37-42.
4. Реализация концепции непрерывной подготовки IT-специалистов на факультете компьютерных наук и информационных технологий Саратовского государственного университета [Текст] / Е.В. Кудрина, Е.Е. Лапшева, М.В. Огнева, А.Г. Федорова // Компьютерные науки и информационные технологии : материалы междунар. науч. конф. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2010. – С. 92-98.
5. Федорова, А.Г. Факультету КНиИТ исполнилось 15 лет! [Текст] / А.Г. Федорова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Математика. Механика. Информатика. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2015. – С. 239-242.
6. Экзамены в чешские вузы [Электронный ресурс] // GoStudy. – Режим доступа: <https://www.gostudy.cz/blog/sovety-eksperta/ekzameni-v-cheshskie-vuzyi>. – 12.12.2018.
7. University of Hradec Králové [Elektronický zdroj]. – Přístupový režim: <https://www.uhk.cz/cs-CZ/UHK>. – 25.03.2019.

REFERENCES

1. Batraeva I.A., Kudrina E.V., Fedorova A.G. Podgotovka IT-specialistov: Karlov Universitet i Saratovskii gosudarstvennyi universitet [Training of IT specialists: Karlov University and Saratov State University].

Informacionnye tekhnologii v obrazovanii: materialy VIVseros.nauch.-prakt. konf. [Information technologies in education]. Saratov: Nauka, 2014, pp. 6-14.

2. Dolgaya O.I. Razvitie shkol'nogo obrazovaniya v Chekhii na sovremennom etape. Avtoreferat. diss. kand. ped. nauk [Development of school education in the Czech Republic at the present stage. Ph. D. (Pedagogics) Thesis]. Moscow, 2003. 26 p.

3. Dolgaya O.I. Obrazovanie v Chekhii: sistema obrazovatel'nykh programm [Education in the Czech Republic: system of educational programs]. *Professional'noe obshchestvo i obrazovanie [Professional society and education]*, 2012, no. 1, pp. 37-42.

4. Kudrina E.V., Lapsheva E.E., Ogneva M.V., Fedorova A.G. Realizatsiya koncepcii nepreryvnoi podgotovki IT-specialistov na fakul'tete komp'yuternykh nauk i informacionnykh tekhnologii Saratovskogo gosudarstvennogo universiteta [Realization of the concept of continuous training of IT specialists at the Faculty of Computer Science and Information Technologies of Saratov State University]. *Komp'yuternye nauki i informacionnye tekhnologii: materialy mezhdunar.nauch. konf. [Computer sciences and information technologies]*. Saratov: Izd-vo Sarat. un-ta, 2010, pp. 92-98.

5. Fedorova A.G. Fakul'tetu KNiIT ispolnilos' 15 let! [Faculty KNiIT is 15 years old!]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Ser. Matematika. Mekhanika. Informatika [News of Saratov University. New series. Ser. Mathematics. Mechanics. Informatics]*. Saratov: Izd-vo Saratovskogo un-ta, 2015, pp. 239-242.

6. Ekzameny v cheshskie vuzy [Elektronnyi resurs] [Examinations in the Czech higher education institutions]. *GoStudy*. URL: <https://www.gostudy.cz/blog/sovety-eksperta/ekzamenyi-v-cheshskie-vuzyi> (Accessed 12.12.2018).

7. University of Hradec Králové [Elektronnyi resurs] [University of Hradec Králové]. URL: <https://www.uhk.cz/cs-CZ/UHK> (Accessed 25.03.2019).

УДК 372.857

Н.Б. Булдакова,
кандидат географических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой
преподавания
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Россия
cunami1976@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-9614-7944

Методика использования видеоматериалов на уроках общей биологии

В данной статье рассмотрены проблемы преподавания общей биологии в средней школе и средних специальных заведениях. Выявлена и обоснована необходимость использования в учебно-воспитательном процессе видеоматериалов научного и научно-популярного характера. На основе собственного педагогического опыта автором предлагаются примеры видеоматериалов и заданий к ним, которые могут быть использованы в процессе преподавания общей биологии. Показано, что внедрение в учебный процесс видеоматериалов повышает интерес учащихся к теме урока, способствует более эффективному усвоению материала. Рассмотрены основные методы и приёмы использования научных фильмов на уроках. Особое внимание обращается на регламент использования фильмов на уроке. Автор приходит к выводу, что видеоматериалы необходимы в современной школе для активизации познавательного процесса и рекомендует ряд фильмов к использованию.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, видеоматериалы, познавательный процесс, активизация познавательного процесса.

N.B. Buldakova,
Ph. D. in Geography, Associate Professor, Department of Biology and Geography with
Methods of Teaching
Shadrinsk State Pedagogical University
Shadrinsk, Russia

The method of using video in the classroom of General biology

This article deals with the problems of teaching General biology in secondary school and secondary special institutions. Identified and justified the need to use in the educational process of video scientific and popular science. On the basis of own pedagogical experience the author offers examples of video materials and tasks to them, which can be used in the process of teaching General biology. It is shown that the introduction of video materials in the educational process increases the interest of students to the topic of the lesson, contributes to a more effective assimilation of the material. The basic methods and techniques of using scientific films in the

classroom. Particular attention is drawn to the rules of use of films in the classroom. The author comes to the conclusion that video materials are necessary in a modern school to activate the cognitive process and recommends a number of films for use.

Keywords: *educational process, video materials, cognitive process, activation of the cognitive process.*

Одной из проблем современного образования является снижение интереса учащихся к процессу обучения. Особенно актуальной является данная проблема для средних специальных учебных заведений при изучении общеобразовательных дисциплин, не являющихся основными для получения профессии. По этой причине учащиеся нередко утрачивают к ним интерес. Однако согласно учебному стандарту освоение этих дисциплин является обязательным. Одной из таких дисциплин является общая биология, преподаваемая нами в Шадринском политехническом колледже. На наш взгляд, с целью повышения познавательной активности учащихся на уроках общей биологии могут быть использованы видеоматериалы. Применение видеоматериалов в качестве наглядного средства и дополнительного источника информации позволит сделать уроки более разнообразными, повысит восприятие учащимися информации.

Мы предлагаем следующую классификацию видеоматериалов, которые могут быть использованы в учебно-воспитательном процессе.

1. Учебные фильмы. Это видеоматериалы, созданные в соответствии с учебной программой общеобразовательной школы и посвященные определенным темам. Они могут быть гармонично включены в процесс урока и дополнять рассказ учителя, давать информацию для размышления учащимся.

2. Научно-популярные (документальные) фильмы. Эти фильмы посвящены наиболее интересным и актуальным вопросам современной науки. Информация преподносится в доступной и красочной форме. Недостатком данных материалов является большая их продолжительность по времени, поэтому учителю необходимо заранее просмотрев фильм, отобрать только тот материал, который соответствует теме урока. Заинтересовавшимся учащимся можно предложить полностью просмотреть фильм в домашних условиях и затем поделиться впечатлениями о нём на уроке.

Научно-популярных фильмов в настоящее время большое разнообразие. Нами в учебно-воспитательном процессе используется ряд научно-популярных фильмов. Фильм «Жизнь до рождения» раскрывает перед учащимися основные этапы внутриутробного развития человека. Этот фильм находит применение на уроке «Онтогенез человека. Репродуктивное здоровье». Интересным и познавательным является фильм «Как клонировали Овечку Долли». Этот материал мы используем в качестве дополнительного источника информации в процессе изучения темы «Селекция: основные методы и достижения». Фильм «Генетические заболевания» имеет большое значение на уроке «Генетика и здоровье человека». Он вызывает большой эмоциональный всплеск у учащихся и желание вести дискуссию. Фильм «Бактерии» используется в процессе изучения темы «Прокариотическая клетка». Информация, представленная в данном видеоматериале, даёт учащимся представление о разнообразии мира бактерий, их строении и значении в природе и жизни человека.

3. Видеофрагменты. Представляют собой короткий видеоролик, занимающий одну-две минуты. Такие видеоролики целесообразно демонстрировать с целью формирования представления о каком-либо биологическом объекте или процессе.

Нами на уроках общей биологии используются следующие видеофрагменты: «ДНК-клетки»; «Двойное оплодотворение»; «Репликация ДНК»; «Синтез белка»; «Транскрипция»; «Строение хромосомы», «Мейоз», «Митоз», «Деление хромосомы» и другие. Данные видеофрагменты дополняют иллюстративный материал учебника и делают его более доступным для восприятия. Они помогают привлечь интерес учащихся к сложному материалу, вызывающему обычно у учащихся затруднения в процессе изучения.

4. Познавательно-развлекательные (мультипликационные) фильмы. Эти видеоматериалы отличаются красочностью, но при этом содержат научный материал, демонстрируемый детям в доступной и увлекательной форме. Большой интерес у учащихся вызывают фильмы этой категории из цикла «Жила была жизнь». Каждый фильм посвящён определённой тематике. На уроках общей биологии нами используется из этого цикла ряд фильмов. Фильм «Планета клеток» позволяет учащимся лучше осмыслить и

понять содержание раздела «Клетка». В фильме в доступной для учащихся форме рассказывается о строении клетки, разнообразии клеток и их функциях. Фильм «Начало жизни», посвящённый этапам развития живого мира, хорошо дополняет материал учебника при изучении темы «Развитие жизни на Земле». У учащихся нередко возникают сложности с запоминанием названий эр и периодов истории Земли, организмов, населявших планету в разные геологические эпохи. Данный фильм помогает детям справиться с этими затруднениями и выстроить в памяти чёткую картину развития живого мира Земли. Фильм «Жизнь продолжается» целесообразно просмотреть и обсудить на уроке по теме «Индивидуальное развитие организмов» [5].

Для того чтобы правильно и эффективно применять на уроке видеоматериалы необходимо знать методику их использования в процессе обучения. Использование видеоматериалов предполагает не просто просмотр фильма, а работу с ними по чётко продуманному плану. При включении видеоматериала в план урока нужно отчётливо определить цель и познавательные задачи, которые будут реализованы в процессе его просмотра. Учителю при подготовке к уроку следует познакомиться с содержанием фильма и отобрать информацию, необходимую для раскрытия темы урока. При отборе информации необходимо учитывать следующие факторы: общий уровень развития учащихся; подготовленность учащихся к восприятию данного содержания; интересы и особенности детей; умение работать с фильмом [1].

В процессе использования видеоматериалов необходимо устанавливать связь его содержания с другими источниками информации: учебником, таблицами, схемами. Без правильной установки такой связи будет снижено качество работы учащихся во время просмотра фильма [4].

Работа с фильмом не должна сводиться к пассивному просмотру. На уроках с использованием видеоматериалов обязателен деятельностный подход. Ученик только в том случае хорошо усваивает информацию, если он вовлечён в активный процесс работы с источником информации. В процессе просмотра фильма ученики должны думать над его содержанием, осмысливать увиденное, анализировать и обобщать полученную информацию [3]. Без вышеназванной деятельности просмотр видеoinформации не принесёт результата. Для активизации работы учащихся во время просмотра фильма следует заранее подготовить вопросы, на которые дети должны ответить после просмотра. Это повысит внимание учащихся во время урока. Такой метод особенно целесообразен на уроке получения новых знаний, когда фильм используется в качестве основного источника знаний.

Для эффективной работы учащихся с видеоматериалом необходимо соблюдать продолжительность просмотра не более 20-25 минут. При более длительном просмотре учащиеся утрачивают внимание и начинают отвлекаться. Для повышения эффективности работы на уроке учитель может заранее подготовить для учащихся карточки с распечатанными заданиями, на которых учащиеся будут фиксировать ответы на вопросы и делать пометки об информации в процессе просмотра. Это сократит время учащихся на письменную работу, будет меньше отвлекать от процесса просмотра, но также заставит размышлять над содержанием фильма [2].

Активизировать работу учащихся можно, поставив перед просмотром фильма проблемную задачу, которую следует решить через полученную из фильма информацию. Такой метод на уроках общей биологии особенно приемлем при изучении раздела «Экосистема». Научный материал по экологии содержит в себе много противоречий, которые следует решить, и интерес учащихся к этому разделу науки можно вызвать посредством дискуссии.

Приведём примеры использования видеоматериалов на уроках общей биологии в 10-11 классах.

Пример № 1. Тема урока: «Генетика и здоровье человека». Урок изучения нового материала.

На уроке используется фильм «Генетические заболевания». В фильме показаны наиболее часто встречающиеся и редкие генетические заболевания, описана их симптоматика и причины.

Перед просмотром фильма необходимо вспомнить с учащимися термины «наследственность» и «изменчивость», «мутация», «ДНК». Учащимся даётся задание обратить внимание в процессе просмотра на симптомы заболеваний и их причины. После фильма учащиеся заполняют таблицу «Генетические заболевания человека».

Название генетического заболевания	Симптомы заболевания	Причины заболевания

Пример № 2. Тема урока «Сохранение многообразия видов как основа устойчивого развития биосферы». Урок изучения нового материала.

В процессе занятия используется фильм «Десять животных, вымерших по вине человека». В процессе просмотра фильма учащиеся делают записи в тетради по следующему плану:

1. Название вымершего животного.
2. Внешние особенности животного.
3. По какой причине было истреблено человеком.

После просмотра фильма учащимся предлагается обсудить, каким образом повлияло на экосистемы исчезновение отдельных видов животных с лица Земли и к чему может привести исчезновение существующих в настоящее время животных.

Пример № 3. Тема урока «Оплодотворение». Урок изучения нового материала.

В процессе занятия используется видеофрагмент «Двойное оплодотворение». Учащимся предлагается посмотреть видеофрагмент и после просмотра объяснить, что такое двойное оплодотворение, для каких организмов характерен данный вид оплодотворения. После просмотра видеофрагмента рассмотреть рисунок в учебнике и выписать в тетрадь основные этапы двойного оплодотворения.

Пример № 4. Тема урока «Расы человека». Урок изучения нового материала.

В начале урока перед учащимися ставится проблема «Почему на Земле существуют разные человеческие расы, отличающиеся по внешним признакам?». Для того, чтобы ответить на этот вопрос, учащимся предлагается посмотреть видеофильм продолжительностью 3 минуты «Расы человека. Происхождение». После просмотра учащимся предлагается объяснить существование на Земле разных человеческих рас.

Видеофильмы могут также использоваться на уроках обобщения материала. Учащиеся после изучения темы просматривают фильм, что позволяет им лучше запомнить изучаемый материал.

ВЫВОДЫ:

1. Видеоматериалы имеют большое значение для активизации познавательного интереса и усвоения материала на уроках общей биологии.
2. При использовании видеоматериалов на уроках общей биологии следует соблюдать продолжительность времени 20-25 минут и обязательно давать учащимся задание для работы с видеофильмом, либо формулировать проблемную задачу, требующую решения в процессе просмотра.
3. Видеоматериал, используемый на уроке, должен соответствовать целям и задачам урока.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аюпова, С.Д. Использование видеофильмов на уроках биологии, как средства успешного решения учебных задач [Электронный ресурс] / С.Д. Аюпова // Открытый урок «Первое сентября». – Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/311298/>.
2. Гилёва, Г.Г. Медиаобразование и биология: первые шаги / Г.Г. Гилёва // Биология в школе. – 1998. – № 2. – С. 36-40.
3. Морозова, Л.Ф. Учебные кинофильмы на уроках / Л.Ф. Морозова // Биология в школе. – 1991. – № 6. – С. 41-43.
4. Олейник, С.С. Использование видеоматериалов в процессе преподавания биологии [Электронный ресурс] / С.С. Олейник. – Режим доступа: http://bank.orenipk.ru/Text/t20_388.htm.
5. Черкасская, Н.Б. Видеофильмы по биологии / Н.Б. Черкасская // Биология в школе. – 1996. – № 6. – С. 75-78.

REFERENCES

1. Ayupova S.D. Ispol'zovanie videofil'mov na urokakh biologii, kak sredstva uspehnogo resheniya uchebnykh zadach [Elektronnyi resurs]. *Otkrytyj urok «Pervoe sentyabrya» [Open lesson of "The 1st of September"]*. URL: <http://otkrytyiurok.rf/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/311298/>.
2. Gileva G.G. Mediobrazovanie i biologiya: pervye shagi [Media education and biology: the first steps]. *Biologiya v shkole [Biology at school]*, 1998, no. 2, pp. 36-40.
3. Morozova L.F. Uchebnyekinofil'mynaurokakh[Educational movies at lessons]. *Biologiya v shkole [Biology at school]*, 1991, no. 6, pp. 41-43.
4. Oleinik S.S. Ispol'zovanie videomaterialov v processe prepodavaniya biologii [Elektronnyi resurs] [The use of video materials in the process of teaching biology]. URL: http://bank.orenipk.ru/Text/t20_388.htm.
5. Cherkasskaya N.B. Videofil'my po biologii [Videos on biology]. *Biologiya v shkole [Biology at school]*, 1996, no. 6, pp. 75-78.

УДК 373.3

И.И. Гумен,
старший преподаватель кафедры педагогики
«Дальневосточный федеральный университет» (ДФУ), филиал в г. Уссурийске
г. Уссурийск, Россия
Gumen-73@mail.ru
ORCID: 0000-0002-5178-6336

Организация олимпиады по предмету «Окружающий мир» в начальной школе: контент и типология заданий

Статья посвящена вопросам отбора контента для разработки вопросов и заданий школьных олимпиад по предмету «Окружающий мир». Целью статьи является анализ многолетнего опыта организации городских общешкольных олимпиад естественнонаучного направления, для учеников начальной школы. Рассматривается методическое направление профессиональной подготовки педагогов начальной школы – организация предметной олимпиады по курсу «Окружающий мир». Основное внимание уделяется структурированию олимпиадных заданий. Автором представлен опыт разработки олимпиадных заданий, предложена их классификация и определены принципы отбора контента. Также, в статье сделана попытка определения методики оценивания результатов выполненной работы, по предмету «Окружающий мир», что часто бывает проблематичным этапом проведения мероприятия.

Ключевые слова: предметные олимпиады, предмет «Окружающий мир», контент олимпиадных заданий.

I.I. Gumen,
Senior Lecturer, Department of Pedagogy
Far Eastern Federal University (FEFU), a branch in Ussuriysk
Ussuriysk, Russia

Organization of the Olympiad on the subject “The World” in elementary school: content and typology of tasks

The article is devoted to the selection of content for the development of questions and tasks of school competitions on the subject "The World". The purpose of the article is to analyze the long-term experience of organizing urban school-wide science Olympiads for elementary school students. We consider the methodological direction of vocational training of teachers of primary school - the organization of the subject Olympiad in the course "The World". The focus is on the structuring of Olympiad tasks. The author presents the experience of developing Olympiad tasks proposed their classification and determined the principles of content selection. Also, the article attempts to determine the methodology for evaluating the results of the done work on the subject "The World" which is often a current stage of the event.

Keywords: subject Olympiads, the subject “The World”, the content of Olympiad tasks.

Школьные олимпиады в России проводятся уже более 80 лет. Традиция проведения школьных олимпиад естественнонаучного направления уходит своими корнями в педагогические традиции XX века. Все начиналось с математических и физических олимпиад, которые по формату проведения были похожи на школьные контрольные работы. С тех пор процесс организации и проведения олимпиад разительно изменился. И

первыми олимпиадами современного формата стали мероприятия естественнонаучного направления. В Уссурийском государственном педагогическом институте, и в дальнейшем ДВФУ, организация и проведение общешкольных олимпиад, для учеников начальной школы, по предмету «Природоведение», а затем «Окружающий мир» началось в 90-е годы XX века. Организация олимпиад поддерживается методическим кабинетом городского округа и имеет общегородской статус.

Согласно положению о школьных предметных олимпиадах, предметная олимпиада – это форма интеллектуального соревнования учащихся в определенной научной области, позволяющая выявить не только знания фактического материала, но и умение применять эти знания в новых нестандартных ситуациях, требующих творческого мышления [4]. Олимпиадное соревнование младших школьников имеет практикоориентированные и пропедевтические цели и задачи.

Цель организации и проведения олимпиадного соревнования по предмету «Окружающий мир»: формирование у учащихся интереса к естественнонаучным и историческим дисциплинам.

Задачи проведения олимпиад:

1. Популяризация знаний естественнонаучного и социального направлений;
2. Повышение интереса к изучению дисциплины «Окружающий мир» в начальной школе;
3. Анализ уровня остаточных знаний у учеников 3, 4 классов;
4. Практическая деятельность студентов по организации и проведению массовых мероприятий.

Мотивы, возникающие у школьников, в процессе участия в олимпиаде А.И. Савенков предлагает классифицировать следующим образом:

1. «Мотивация содержанием». В процессе подготовки и участия ученики узнают новые факты, овладевают знаниями и способами их применения, постигают суть вещей. Именно поэтому задания олимпиады необходимо выстраивать по дидактическому принципу «от простого к сложному», чтобы не препятствовать развитию интеллектуальных, академических и креативных способностей ребенка.

2. «Мотивация процессом». В ходе проведения олимпиад учащимся необходимо сознавать себя частью единого сообщества единомышленников. В ходе подобного общения сам процесс участия становится не только увлекательным, но и необходимым для выявления и развития организаторских способностей. Педагогам, проводящим олимпиаду, необходимо осознавать всю значимость сплочения коллектива, организации тренингов и семинаров, командных работ, т. к. именно все это способствует развитию у участников мотивации происходящим процессом [1].

Олимпиадные задания соответствуют образовательному уровню учащихся 3-4 классов общеобразовательных учреждений в соответствии с программными требованиями по дисциплине. Психологические и педагогические особенности детей начальной школы определяют время выполнения заданий, которое не превышает 1 часа.

Вопросы и задания группируются в варианты или блоки, например: блок вопросов «Животные», «Экология», «История», «Мой край» и др. Контент олимпиадных заданий определяется принципами:

1. Учет интегративной особенности содержания школьного предмета «Окружающий мир» и соответствующее отражение современного контента наук естественнонаучного и социального направлений. Для этого детям предлагаются вопросы, содержание которых соответствует биологической, экономической, исторической науке. Например: Что такое Солнечная система? Что входит в состав солнечной системы?; Какими методами пользуются ученые для исследования природы? Перечисли и опиши их особенности. Перечисли отрасли промышленности и др.

2. Отражение экологических проблем современности. Например: Объясни экологическую ситуацию «Некоторые промышленные предприятия спускают отработанную воду в водоёмы. В ней оказываются химические вещества. Как это может отразиться на окружающей среде?»; Чем опасны разливы нефти на поверхности океана? и др.


3. Содержание заданий повышенной трудности содержательной наполняемости предметной линии «Окружающий мир». Например: Какое дерево называется бархатным и

как его используют?; Опиши, каких животных называют моллюски. Чем они отличаются от других животных?

4. Краеведческое направление содержания вопросов и заданий. Например: Какие пушные звери обитают в нашем крае? Когда разрешается на них охота? Почему? Опиши географическое положение Приморского края; Перечисли заповедники Приморского края; Сколько городов на территории Приморского края? Перечисли их; Сколько лет исполнилось Приморскому краю в 2018 году?

5. Наличие вопросов в схематичной и знаковой форме, для проверки навыка работы со знаковыми моделями, например, на рисунке 1 изображены незаполненные схемы с заданиями: заполни схему «Значение леса», определи и подпиши классы животных, способы изучения явлений природы, представители семейства Кошачьих обитают на территории Приморского края, распределение животных по природным зонам.

Заполни схему «Значение леса» *Подпиши способы изучения явлений природы*



Рассмотри схему, определи и подпиши классы животных:



Какие представители семейства Кошачьих обитают на территории Приморского края?



В каких природных зонах обитают эти охраняемые животные. Укажи стрелками.

АРКТИКА ТУНДРА ТАЙГА	Дрофа Зубр Розовая чайка Журавль – красавка Тигр	СМЕШАННЫЕ ЛЕСА СТЕПЬ ПУСТЫНЯ
----------------------------	--	------------------------------------

Рис. 1 Виды заданий в схематической форме

6. Дифференциация заданий одной тематики по уровням сложности, например:
 1. Наиболее простой вопрос - рассмотри схему строения гриба (рис.2) и подпиши его части:

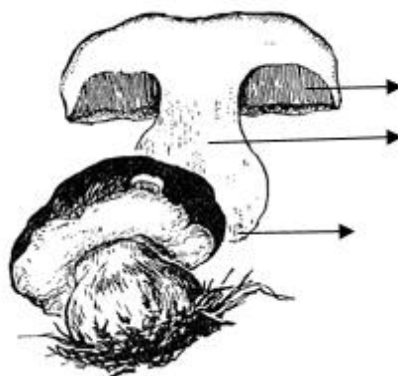


Рис. 2 Схема строения гриба

2. Вопрос, требующий систематических знаний: - Какое значение для леса имеют грибы?
 3. Вопрос повышенной трудности: - Какие ты знаешь съедобные и несъедобные грибы? (заполни таблицу), задание представлены в таблице 1

Таблица 1

Таблица для вопроса повышенной сложности

Съедобные грибы	Несъедобные грибы

4. Вопрос, требующий знаний дополнительной информации: - Как правильно собирать грибы?
 7. Использование заданий разного типа сложности:
 – Название одного объекта, например - назови самое большое млекопитающее на Земле, масса тела которого, достигает 7 тонн; древесина какого дальневосточного дерева столь плотна, что заменяет металл?
 – Анализ ситуации, например - еж и крот относятся к одному отряду насекомоядных, но еж впадает в зимнюю спячку, а крот - нет. Чем объясняются различия в жизнедеятельности животных?; Ответь, почему у лиственных деревьев и кустарников Приморского края осенью наступает листопад?

- Формулирование определения, например – дай определение: Природное сообщество (экосистема) – это.
- Перечисление фактов, явлений и объектов окружающего мира, например: перечисли заповедники Приморского края; перечисли породы деревьев в лесах находящихся южнее тайги.
- Визуальное нахождение объектов, например, как показано на рисунке 3: определи и подпиши названия культурно-исторических памятников России, определи по виду листьев растения и подпиши их названия.



Рис. 3 Примеры изображений для задания на визуальное нахождение объектов

- Занесение ответов в табличные формы, например: заполни таблицу, добавив недостающие слова (таблица 2).

Таблица 2

Размножение групп животных

группа животных	размножение	развитие
насекомые	Откладывают→личинка→.....→взрослое насекомое (бабочка)
рыбы	Откладывают→.....→рыба
.....	Откладывают икру	икра→.....→лягушка
пресмыкающиеся	Откладывают→детеныш→.....
.....	Откладывают	яйцо→.....→.....
.....	Рождают детеныша	детеныш→.....

8. Периодическое повторение заданий, в последующих олимпиадных блоках, которые вызвали затруднение в прошлом. Например, как показано на рисунке 4 периодически предлагается написание формулы пищевых цепочек:

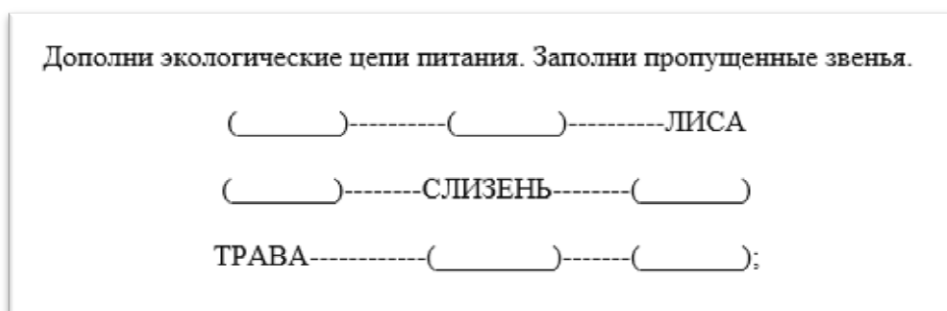


Рис. 4 Изображение незаполненной цепи питания

Составь цепи питания, выбрав растения и животных из приведенного списка, в соответствии с природной зоной: Рачки, тюлень, водоросли, ягель, волк, тигр, степной орел, северный олень, злаки, рыба, суслик, цветущая акация, кабан, ящерица, гагара, белый медведь, змея.

Арктическая пустыня:

Тундра:

Лесная зона:

Степь:

Пустыня:

Оценивание результатов выполненной работы по предмету «Окружающий мир» часто бывает проблематичным этапом проведения мероприятия. Это связано с тем, что дети по-разному формулируют свои знания. Особенно сложно оценить ответы на вопросы аналитического и описательного характера. Также, необходимо обращать внимание на научно – обоснованный характер ответов, например, если ученик отвечает тигр, называя только род животного или же он дает полное номенклатурное название: тигр амурский, журавль красавка, лотос Комарова и др. Необходимо, добавление баллов за наибольшее количество примеров, написание цепей питания, правильные и точные определения (особенно совпадающие с учебным материалом).

Максимальное количество баллов за задания олимпиады складывается из общей суммы баллов.

Первая группа заданий, оцениваемые в **1-2 балла** – ориентированы на умение выбрать правильный вариант ответа из предложенных вариантов на основе имеющихся у учащегося знаний, полученных в рамках школьной программы.

Вторая группа заданий, оцениваемые в **3-4 балла** – предусматривают знание специальных знаний по предмету. Задания представлены в виде схем, таблиц, рисунков.

Третья группа заданий, оцениваемые в **5 баллов** – предусматривают обязательное использование учеником всего комплекса знаний, навыков, компетенций по данному предмету.

Четвертая группа заданий, оцениваемые в **7 баллов** – предусматривают обязательное использование учениками всего комплекса знаний, навыков, компетенций по данному предмету, самостоятельный поиск ответа и его верную запись.

Таким образом, можно говорить о необходимости разработки разнообразных олимпиадных заданий в пределах предметной олимпиады по предмету «Окружающий мир». Данное условие позволяет, делает процесс прохождения более интересным, формирует познавательный интерес у учащихся начальной школы. Что соответствует их возрастным особенностям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Савенков, А.И. У колыбели гения [Текст] : учеб. пособие / А.И. Савенков. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 219 с.
2. Энциклопедия ньюсмейкеров [Электронный ресурс] // Академик. – Режим доступа: https://news_enc.academic.ru.

REFERENCES

1. Savenkov A.I. U kolybeli geniya: ucheb. posobie [At the cradle of genius]. Moscow: Ped. o-vo Rossii, 2000. 219 p.
2. Enciklopediya n'yusmeikerov [Elektronyi resurs]. *Akademik [Academician]*. URL: https://news_enc.academic.ru.

УДК 373.2

A.С. Дудкина,
учитель английского языка
МАОУ «ОЦ № 2 г. Челябинска»
г. Челябинск, Россия
alyona.dudkina@bk.ru
ORCID: 0000-0003-0210-7111

М.Г. Заседателева,
кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения
немецкому языку
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет»
г. Челябинск, Россия
alyona.dudkina@bk.ru

Интерактивные формы обучения иностранным языкам в вузе в условиях реализации ФГОС ВО

В данной статье рассматриваются интерактивные методы обучения как звено в системе высшего образования, позволяющее успешно освоить программу бакалавриата в рамках Федерального государственного образовательного стандарта. Автор описывает проблематику интерактивного обучения и представляет актуальность внедрения интерактивных форм обучения. Предлагаются основные дефиниции, определяющие понятие интеракции. Определены такие понятия как интеракция, социальная интеракция, интеракция в образовании, интерактивное обучение. Перечислены основные формы работы. Рассматриваются две формы работы более детально: «карусель» и «беговый диктант». Краткий обзор данных видов работы на занятиях завершается общим выводом. В выводе акцентируется внимание на взаимодействии участников образовательного процесса и их выраженной самостоятельности в нем.

Ключевые слова: интеракция, интерактивное обучение, интерактивные формы обучения, социальная интеракция, «карусель», «беговый диктант».

A.S. Dudkina,
Teacher of English language
MAOU «OTS № 2 Chelyabinsk»
Chelyabinsk, Russia
M.G. Zasedateleva,

Ph. D. in Philology, Associate Professor, Department of German Language and German Language Training
South Ural State Humanitarian-Pedagogical University
Chelyabinsk, Russia

Interactive methods of learning at university under the conditions of gef realization

In this article the interactive methods of teaching are observed as a link in the system of higher education, which allows mastering the undergraduate program within the GEF successfully. The problems of interactive learning are described and the relevance of introducing interactive forms of learning is presented. The main definitions defining the concept of interaction are proposed. Such concepts as interaction, social interaction, interaction in education, interactive learning are defined. The main types of forms of work are listed. Then these forms are considered in more detail: the "Carousel" and the "Running dictation". A brief overview of these types of work in the classroom is ended with a general conclusion. The conclusion focuses on the interaction of participants within the educational process and their explicit autonomy in it.

Keywords: interaction, interactive learning, interactive forms of teaching, social interaction, carousel, running dictation (Laufdiktat).

В настоящее время требования к системе высшего образования постоянно растут. Данная тенденция связана с ориентацией на мировое образовательное пространство.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО) выпускники вузов, освоивших программу бакалавриата, должны владеть следующими видами профессиональной деятельности (на примере педагогического образования 44.03.01):

- педагогической;
- проектной;
- исследовательской;
- культурно-просветительской [11].

Для эффективного освоения данной программы недостаточно наличия традиционных методов обучения на занятиях. Перед преподавателями высших учебных заведений встает следующая задача: создание таких условий учебной деятельности, при которых студенты были бы мотивированы на получение новых знаний, а не на репродукцию готовых знаний, полученных от преподавателя – единственного источника информации.

В таком случае интерактивные формы работы могут оказать положительное влияние на образовательный процесс в целом. Инновационные формы обучения являются залогом успеха высокого уровня активности учащихся и могут способствовать повышению мотивации.

Интеракция на занятиях иностранного языка особенно актуальна в наши дни, т.к. в век «Всемирной смартфононизации» у студентов все чаще возникают трудности при взаимодействии, особенно при совместном решении конкретных учебных задач. Кроме того, мотивация к обучению значительно снижается.

К сожалению, преподаватели не всегда готовы к внедрению и апробации новых форм работы на занятиях. Это связано с тем, что попытки педагога активизировать учащихся на совместное решение проблемной ситуации зачастую сводятся к самостоятельной формулировке поставленной задачи самим преподавателем, что делает студентов пассивными участниками «дискуссии».

Другая проблема заключается в том, что современные преподаватели, чьи аудитории технически оснащены (наличие интерактивных досок, документ-камер и т.п.), не учитывают истинное значение слова «интерактивность», ошибочно полагая, что наличие данных девайсов решает вопрос об интерактивном обучении [6, с. 124].

Только сведение к минимуму традиционных методов обучения в пользу субъект-субъектных отношений через активное взаимодействие между преподавателем и учащимися может способствовать плодотворной работе. Подтверждением вышесказанному могут служить материалы монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка», для того, чтобы выполнить коммуникативные задачи, пользователи должны участвовать в коммуникативной деятельности и уметь применять коммуникативные стратегии» [7].

Впервые понятие «интеракция» упоминается в социальной психологии и социологии. В английском языке слово «interaction» значит «взаимодействие».

В психологии **интеракция** – это «способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком)» [3, с. 184].

Социальная интеракция – процесс, при котором индивиды в ходе коммуникации в группе своим поведением влияют на других индивидов, вызывая ответные реакции [8, с. 7].

Интеракция в образовании – способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся, при котором, все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, решают проблемы совместно, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем [5, с. 4].

Данные определения объединяет идея взаимодействия и взаимовлияния. Последнее подчеркивает, что решение проблемы происходит коллективно, а не индивидуально. В противном случае, учащийся преследовал бы исключительно личные цели, что исключало

бы всеохватывающий характер интерактивного обучения. Рассмотрим само понятие данного вида обучения [5, с. 4].

Интерактивное обучение – это обучение, выстроенное на диалоге, в ходе которого осуществляется взаимодействие всех участников в процессе общения.

Проблемы изучения интерактивных форм и методов обучения нашли отражение в трудах таких ученых как Г.П. Звенигородской, М.В. Кларина, Н.Г. Григорьевой, С.Б. Ступиной, И.С. Якиманской, Е.В. Коротаевой и многих других.

На сегодняшний день существуют разнообразные виды интерактивных форм обучения:

- работа в малых группах;
- обучающие игры (ролевые, имитация, деловые, образовательные);
- использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии и т.д.);
- разминки;
- разрешение проблем: «Дерево решений», «Мозговой штурм», «Анализ казусов»;
- обсуждение сложных процессов и проблем («Смени позицию», «Один – вдвоем – все вместе», «Дискуссия в стили телевизионного ток-шоу»);
- социальные проекты;
- творческие задания и др. [1, с. 65].

Если рассматривать более детально каждый вид интерактивных форм обучения, можно выделить ряд преимуществ в каждом из них. В данной статье рассмотрим лишь два из них.

Например, в рамках обсуждения темы «экология» возможно применение такой формы работы как «карусель», в процессе которой обучающиеся могут резюмировать сущность пройденного материала, а также выделить основные тезисы, отражающие актуальные решения экологических проблем. Образуется два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо остается неподвижным, а внешнее движется через каждые 30 секунд по часовой стрелке. Таким образом, они успевают обсудить за несколько минут несколько острых экологических проблем. Использование данной формы работы позволяет также эффективно отрабатывать диалоги в рамках данной темы.

Реализация «карусель» предполагает следующий алгоритм работы:

1. Каждый участник микрогруппы (по 4-5 человек) получает чистый лист бумаги и всем задается один и тот же вопрос. Например, ‘What can cause The greenhouse effect?’ (Какова причина парникового эффекта?). Затем все участники молча записывают спонтанные формулировки ответов.

2. Листки с записями в режиме ограниченного времени передаются по кругу по часовой стрелке соседям по микрогруппе. Каждый участник должен сделать новую запись, избегая повторения. Работа заканчивается, когда каждому вернется его листок. На этом этапе записи не анализируются и не оцениваются.

3. В микрогруппах обсуждают полученные ответы, рассуждений и выделяют наиболее актуальные из них.

4. Обмен результатами наработок микрогрупп с последующей формулировкой окончательного общего списка [12, с. 2].

Такая форма работы вовлекает всех участников в дискуссию, дает возможность каждой микрогруппе поделиться своими идеями и информацией на равных для всех условиях.

Говоря о «беговом диктанте», стоит заметить, что данная форма работы применима в рамках системно-деятельностного подхода. Такой диктант является мотивационной составляющей учебного процесса, чем активизирует учащихся на деятельность. Нами было рассмотрено такое явление в методике учебных станций как «беговый диктант». Суть такого диктанта (Laufdiktat) заключается в следующем: учащиеся перемещаются по аудитории от своей парты до стены, доски, где висит текст диктанта, запоминая предложение (слово, смысловую единицу), возвращается и записывает все, что запомнил. Апробация данной интерактивной методики была проведена в следующих формах: в парах, индивидуально и в группах [2, с. 306-310]. Результаты оказались выше, чем при традиционном диктанте. Создание подобной ситуации успеха во время проведения «бегового диктанта» позволил повысить мотивацию учащихся (в ходе анкетирования было установлено, что 89% участников исследования предпочли эту формы работы

традиционной). Из этого следует, что такая форма работы способствует развитию коммуникативной компетенции, т.е. способности выстраивать эффективную коммуникацию в соответствии нормам коммуникативного сообщества [4, с. 20].

Таким образом, были рассмотрены основные понятия, связанные с интерактивным обучением. Представленный личный опыт внедрения интеракции в учебный процесс демонстрирует, что в условиях информатизации и компьютеризации необходимо активно внедрять интерактивные формы работы для повышения мотивации учебной деятельности. Из этого следует, что выдвигание обучающихся на первый план, а преподавателя на второй, активная деятельность и взаимодействие всех субъектов образовательного процесса дают возможность эффективной реализации образовательной программы в рамках ФГОС ВО.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе [Электронный ресурс] : учеб. пособие / сост. Т.Г. Мухина. – Н. Новгород : ННГАСУ, 2013. – 97 с. – Режим доступа: www.nngasu.ru/education/high_education/education_manual.pdf.
2. Повышение мотивации к изучению иностранного языка путем написания «бегового» диктанта «Laufdiktat» [Текст] / Е.С. Большакова, А.С. Дудкина, Д.А. Сарайкова, И.М. Стембурис // Актуальные проблемы изучения иностранных языков и литератур. – Пермь, 2018. – Ч. 2. – С. 306-313.
3. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Н.Н. Авдеева, Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – М. : АСТ ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.
4. Долгих, М.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов вузов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М.В. Долгих. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2007. – 23 с.
5. Колзина, А.Л. Интерактивные формы обучения [Текст] : учеб. пособие для студентов исторического факультета направления подготовки 030600 «История» (специалитет, бакалавриат, магистратура) / под ред. А.Л. Колзина. – Ижевск : Удмуртский университет, 2013. – 24 с.
6. Коротаева, Е.В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы [Текст] / Е.В. Коротаева. – М. : Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. – 192 с.
7. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка [Текст] : монография. – Страсбург; М.: Совет Европы, Департамент по языковой политике ; Московский государственный лингвистический университет, 2003. – 259 с.
8. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 176 с.
9. Пугачев, В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом [Текст] : учебник для студентов вузов / В.П. Пугачев. – М., 2002. – 285 с.
10. Рогинко, Е.В. Интерактивные методы обучения студентов иноязычному профессиональному общению на основе текстов по специальности: английский язык; технический вуз [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.В. Рогинко. – М., 2009. – 16 с.
11. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru>. – 31.03.2019.
12. Хильченко, Т.В. Использование интерактивных методов и приемов на современном уроке английского языка [Текст] / Т.В. Хильченко, Ю.В. Оларь // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1. – С. 90-96.

REFERENCES

1. In Mukhina T.G. (ed.) *Aktivnye i interaktivnye obrazovatel'nye tekhnologii (formy provedeniya zanyatii) v vysshei shkole: ucheb. posobie [Elektronnyi resurs] [Active and interactive educational technologies at the higher school (training forms)]*. Nizhnij Novgorod: NNGASU, 2013. 97 p. URL: www.nngasu.ru/education/high_education/education_manual.pdf.
2. Bol'shakova E.S., Dudkina A.S., Saraikova D.A., Stemburis I.M. *Povyshenie motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka putem napisaniya «begovogo» diktanta «Laufdiktat» [Increasing the motivation to learn a foreign language by writing a “running” dictation “Laufdiktat”]. Aktual'nye problemy izucheniya inostrannykh yazykov i literatur [Actual problems of learning foreign languages and literatures. Vol. 2]*. Perm', 2018, pp. 306-313.
3. In Avdeeva N.N. (eds.) *Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Great Psychological dictionary]*. 4-e izd., rassh. Moscow: AST; Sankt-Peterburg: Praim-Evroznak, 2009. 811 p.
4. Dolgikh M.V. *Razvitie kommunikativnoi kompetencii studentov vuzov. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Development of the communicative competence of university students. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]*. Ekaterinburg: Ros. gos. prof.-ped. un-t, 2007. 23 p.
5. Kolzina A.L. *Interaktivnye formy obucheniya: ucheb. posobie dlya studentov istoricheskogo fakul'teta napravleniya podgotovki 030600 «Istoriya» (specialitet, bakalavriat, magistratura) [Interactive forms of education: a*

textbook for students of the Faculty of History, training direction 030600 "History" (specialty, bachelor degree, magistracy)]. Kolzina A.L. (ed.). Izhevsk: Izd-vo «Udmurtskii universitet», 2013. 24 p.

6. Korotaeva E.V. Organizatsiya vzaimodeistvii v obrazovatel'nom processe shkoly [Organization of interactions in the educational process of the school]. Moscow: Nacional'nyi knizhnyi centr, IF «Sentyabr'», 2016. 192 p.

7. Obshcheevropeiskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, ocenka: monografiya [Common European competences of foreign language proficiency: study, training, assessment]. Strasburg; M.: Sovet Evropy, Departament po yazykovoii politike; Moskovskii gosudarstvennyi lingvisticheskii universitet, 2003. 259 p.

8. Panina T.S., Vavilova L.N. Sovremennye sposoby aktivizatsii obucheniya: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenii [Modern ways of activation of training]. 4-e izd., ster. Moscow: Akademiya, 2008. 176 p.

9. Pugachev V.P. Testy, delovye igry, treningi v upravlenii personalom: uchebnyk dlya studentov vuzov [Tests, business games, trainings in human resource management]. Moscow, 2002. 285 p.

10. Roginko E.V. Interaktivnye metody obucheniya studentov inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu na osnove tekstov po special'nosti: angliiskii yazyk; tekhnicheskii vuz. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Interactive methods of training of students in foreign-language professional communication on the basis of texts in the specialty: English; technical college. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Moscow, 2009. 16 p.

11. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty [Elektronnyi resurs] [Federal state educational standards]. URL: <https://fgos.ru> (Accessed 31.03.2019).

12. Khil'chenko T.V., Olar' Yu.V. Ispol'zovanie interaktivnykh metodov i priemov na sovremennom uroke angliiskogo yazyka [Use of interactive methods and receptions at a modern lesson of English]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Herald of Shadrinsk State Pedagogical University], 2014, no. 1, pp. 90-96.

УДК 373.2

М.А. Забоева,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск, Россия

zaboyevi@mail.ru

ORCID: 0000-0003-3360-4188

Н.А. Каратаева,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск, Россия

natalya_karataeva73@mail.ru

ORCID: 0000-0002-4210-8883

Жизнестойкость как фактор предупреждения антивитального поведения учащихся

В статье рассмотрена проблема формирования жизнестойкости личности в аспекте ее взаимосвязи с антивитальным поведением учащихся. Оптимальный уровень развития жизнестойкости личности может рассматриваться как условие профилактики саморазрушающего поведения. Авторами раскрыты понятие «жизнестойкость личности», ее структура, представленная тремя компонентами: вовлеченность, контроль, принятие риска; детерминанты, обуславливающие развитие жизнестойкости. Представлены результаты исследования уровня развития жизнестойкости студентов педагогического вуза, свидетельствующие о том, что с возрастом в структуре жизнестойкости личности увеличивается показатель вовлеченности и уменьшаются показатели контроля и принятия риска. Авторами также обоснована, установлена при помощи эмпирических методов исследования и подтверждена методами математической статистики взаимосвязь жизнестойкости с такими свойствами и качествами личности, как креативность, профессиональная идентичность, коммуникативные умения.

Ключевые слова: жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска, антивитальное поведение.

M.A. Zaboeva,
Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Preschool
Education
Shadrinsk State Pedagogical University
Shadrinsk, Russia

N.A. Karataeva,
Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Preschool
Education
Shadrinsk State Pedagogical University
Shadrinsk, Russia

Resilience as a factor in the prevention anti-vital student behavior

The article deals with the problem of formation of resilience of the individual in terms of its relationship with the anti-vital behavior of students. The optimal level of development of resilience can be considered as a condition for the prevention of self-destructive behavior. The authors reveal the concept of "resilience", its structure, represented by three components: involvement, control, risk taking; determinants, causing the development of resilience. The article presents the results of a study of the level of development of resilience of students of pedagogical high school, indicating that with age in the structure of the resilience of the individual increases the rate of involvement and decreases the indicators of control and risk taking. The authors also substantiated, established with the help of empirical research methods and confirmed by methods of mathematical statistics the relationship of vitality with such properties and qualities of the individual as creativity, professional identity, communication skills.

Keywords: *resilience, involvement, control, risk taking, anti-vital behavior.*

Насыщенность, быстрая изменчивость информационной среды требуют от современного человека активности, мобильности, высокой стрессоустойчивости, решительности, креативности. Не всегда зрелая личность оказывается способной противостоять проблемам, с которыми сталкивается на жизненном пути. Еще меньшими ресурсами стрессоустойчивости, способности сохранять психическое и физическое благополучие обладает учащийся (проблемы в межличностных отношениях, предэкзаменационный стресс и напряжение, «конфликт поколений» и др.).

Проблема антивитального поведения, на наш взгляд, тесно связана с проблемой формирования жизнестойкости личности. Термин «жизнестойкость» рассматривался, преимущественно, в психологической науке. Он был введен в научный оборот Сьюзен Кобейс и Сальватором Мадди [6]. Имея иноязычное происхождение, термин «жизнестойкость» (*hardiness*) разными исследователями был переведен на русский язык как «жизнеустойчивость», «жизнеспособность». В отечественную психологию термин «жизнестойкость» как перевод термина «*hardiness*» был предложен Д.А. Леонтьевым [3].

Позиции разных авторов по поводу сущности данного термина сводятся к единой мысли о том, что он предполагает способность совладать со стрессом.

По определению С. Мадди, «жизнестойкость (*hardiness*) – это свойство личности, включающее в себя три сравнительно автономных компонента (характеристики, аттитуда): вовлеченность, контроль, принятие риска». Совокупность перечисленных компонентов предотвращает возникновение внутреннего напряжения в ситуациях стресса путем стойкого совладания (*hardy coping*) со стрессами, восприятия их менее значимыми [7].

Вовлеченность (*commitment*), как компонент жизнестойкости, обозначает уверенность человека в том, что вовлеченность в протекающие события дают наилучший шанс определить что-то стоящее, интересное для себя. Высокий уровень развития данного компонента означает способность человека получать удовольствие от собственной деятельности, ощущение уверенности в себе, благожелательности окружающего мира. В противном случае, человек чувствует себя отверженным.

Другой компонент структуры жизнестойкости, контроль (*control*), подразумевает убежденность личности в том, приложенные ею усилия могут оказать влияние на ситуацию, результаты деятельности. Высокий уровень сформированности рассматриваемого компонента создает ощущение подконтрольности ситуации, самостоятельности выбора собственной деятельности и пути.

Третий компонент – принятие риска (*challenge*). Он обозначает убежденность человека в пользе любого опыта (как позитивного, так и негативного) для личностного роста за счет извлекаемых знаний. Высокий уровень развития данного компонента

обеспечивает готовность человека действовать при отсутствии гарантированности положительного результата, успеха.

Названные компоненты жизнестойкости личности развиваются, преимущественно, в период детства и, во многом, определяются отношениями ребенка с родителями. Необходимыми условиями их развития являются: любовь, принятие, поддержка, одобрение со стороны родителей, предоставление возможности действовать самостоятельно, проявлять активность. Тем не менее, формирование компонентов жизнестойкости возможно и у взрослого человека.

Д.А. Леонтьевым было введено понятие жизнестворчество, обозначающее расширение мира и сферы жизненных отношений, направляющее внимание человека не на себя, а наружу [3].

Все исследователи проблемы жизнестойкости личности, так или иначе, указывают на наличие активности человека, его обращенности к внешнему миру и стремления к контролю [1; 3; 4].

В нашем исследовании феномен жизнестойкости личности мы рассматриваем как интегративное качество, являющее собой систему представлений человека о себе, окружающем мире и взаимодействии с ним, включенность в разнообразные виды деятельности, наличие навыков контроля и самоконтроля, социальной смелости [5].

Нами было проведено исследование уровня сформированности жизнестойкости и ее компонентов у будущих педагогов дошкольных образовательных организаций (студентов). В качестве респондентов в исследовании выступили студенты очной и заочной форм обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование. Методика организации исследования предполагала определение степени выраженности компонентов жизнестойкости с помощью теста-опросника жизнестойкости С. Мадди, модифицированного Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой [3].

Полученные данные сравнивались со среднестатистическими. Следует отметить различие между исследуемыми группами по критерию возраста. Возраст студентов заочного отделения варьировался от 22 до 41 года, а очного – от 19 до 28 лет.

Уровень жизнестойкости у студентов заочного отделения составил в среднем 78,7 балла при среднем 80, а у студентов очного отделения составил в среднем 67,3 балла.

Данные свидетельствуют о том, что студенты более старшего возраста меньше склонны к контролю и риску, у них существенно выше показатель вовлеченности.

Кроме того, нами была исследована взаимосвязь жизнестойкости с некоторыми свойствами и качествами личности: креативностью, профессиональной идентичностью, коммуникативными умениями. При помощи методов математической статистики была подтверждена эта взаимосвязь, и было установлено, что высокий уровень развития креативности, профессиональной идентичности и коммуникативных умений оказывают благоприятное влияние на формирование жизнестойкости, поэтому создание в учебном заведении и семье необходимых условий для их развития будет содействовать и формированию жизнестойкости.

В работах Э.Ф. Зеера выделены детерминанты, обуславливающие формирование жизнестойкости [2]:

1. Индивидуальные, физиологические, соматические, психические характеристики человека: здоровье, пол, возраст, телесность и наследственность. Как отмечает автор, ссылаясь на исследования Т.В. Наливайко и Е.А. Рыльской, имеются различия в проявлении видов и форм жизнестойкости мужчинами и женщинами. Кроме того, проявление жизнестойкости зависит от возраста человека, возможна существенная перестройка.

2. Психофизиологические и нейродинамические особенности человека: сила процессов возбуждения, уравновешенность, подвижность нервных процессов.

3. Социально-психологические качества личности: интернальность, оптимизм, экстра- и интроверсия, волевые характеристики (целеустремленность, настойчивость, решительность, самостоятельность и др.).

4. Жизненный опыт человека, носящий как позитивный, так и негативный характер.

5. Социально-психологическая направленность личности: смысло-жизненные ориентации, готовность к трудностям и неудачам, ориентация на сохранение, укрепление здоровья, прогнозирование позитивного будущего.

Как известно, лучшим методом нравственного воспитания личности является положительный пример взрослого. Являясь для ребенка таким авторитетным взрослым, педагог должен уметь находить выход из стрессовых ситуаций, демонстрировать доброжелательное отношение, создавать положительный эмоциональный настрой, учить детей способам саморегуляции поведения.

Положительный настрой, жизнелюбие, перспективы профессионального роста способствуют формированию адекватной самооценки и позитивного самосознания, стимулируют, как отмечает Э.Ф. Зеер, социально-профессиональную жизнестойкость. Она означает готовность личности к преодолению возможных профессиональных трудностей [2].

В современном образовании приоритет отдается активным и интерактивным методам обучения, доказавшим на практике свою эффективность (дискуссии, деловые игры, тренинг, решение кейсов и др.). Их применение позволяет активизировать познавательную деятельность обучающихся, развивать их креативность, умение организовать и вести групповую, коллективную работу; в целом, способствует повышению положительной эмоциональной насыщенности образовательной среды.

Таким образом, проблема формирования жизнестойкости у учащихся сегодня стоит особенно остро, она требует методического решения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александрова, Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л.А. Александрова // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. / под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. – Вып. 2. – С. 82-90.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2003. – 336 с.
3. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
4. Наливайко, Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2006. – 27 с.
5. Каратаева, Н.А. Формирование жизнестойкости у будущих педагогов дошкольных образовательных организаций : монография / Н.А. Каратаева, М.А. Забоева ; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : ШГПУ, 2018. – 121 с.
6. Khoshaba, D. Early Antecedents of Hardiness / D. Khoshaba, S. Maddi // Consulting Psychology Journal. – 1999. – Vol. 51, (n2). – P. 106-117.
7. Maddi, S. Greating Through Making Decisions / S. Maddi // The Human Search for Meaning / ed. by P. T.P. Wong, P.S. Fry. – Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998. – P. 1-25.

REFERENCES

1. Aleksandrova L.A. K koncepcii zhiznestojkosti v psihologii [On the concept of resilience in psychology]. In M.M. Gorbatovoj (eds.). *Sibirskaya psihologiya segodnya: sb. nauch. tr.* [Siberian psychology today. Iss. 2]. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2004, pp. 82-90.
2. Zeer E.F. Psihologiya professij: ucheb. posobie dlya studentov vuzov [Psychology of professions]. 2-e izd., pererab. i dop. Moscow, 2003. 336 p.
3. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. Test zhiznestojkosti [Resilience test]. Moscow: Smysl, 2006. 63 p.
4. Nalivajko T.B. Issledovanie zhiznestojkosti i ee svyazej so svojstvami lichnosti. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk [Research of resilience and its communications with properties of the personality. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Yaroslavl', 2006. 27 p.
5. Karataeva N.A., Zaboeva M.A. Formirovanie zhiznestojkosti u budushchih pedagogov doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizacij: monografiya [Formation of resilience at future teachers of the preschool educational organizations]. Shadrinsk: SHGPU, 2018. 121 p.
6. Khoshaba, D., Maddi S. Early Antecedents of Hardiness. *Consulting Psychology Journal*, 1999, Vol. 51, (n2), pp. 106-117.
7. Maddi, S. Greating Through Making Decisions. In P. T.P. Wong (eds.) *The Human Search for Meaning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998, pp. 1-25.

УДК 378.14

Т.А. Карсакова,
студентка 5 курса факультета математики, информатики, физики и технологии
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия
carsakova.tat@yandex.ru
Е.И. Кузнецова,
кандидат технических наук, доцент кафедры технологии и методики преподавания
технологии
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Россия
klenai@mail.ru
ORCID: 0000-0003-1690-2247

Освоение навыков работы в технике стёжка в школьном курсе технологии

В рамках изучения предметной области Технология предусмотрено знакомство обучающихся с новыми и традиционными техниками и технологиями изготовления объектов труда, овладение различными трудовыми навыками. Умение выражать себя в доступных видах и формах художественно-прикладного творчества обучающиеся смогут реализовать в художественном оформлении швейных изделий. В последнее время набирает популярность технология стёжки, позволяющая создавать оригинальные и аутентичные вещи. В статье представлена методика организации учебного процесса в соответствии с рабочей программой по технологии для 5 класса А.Т. Тищенко и Н.В. Синицы, рассмотрены традиционные техники стёжки в культурном наследии разных стран в форме электронного образовательного ресурса. Разработанное методическое обеспечение, представленные дидактические и контрольно-измерительные материалы позволяют организовать учебный процесс содержательно, эффективно и интересно. Апробация проходила в средней общеобразовательной школе № 142 г. Омска. Результатами практики могут воспользоваться учителя технологии при организации творческой проектной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: предметная область «Технология», учебная деятельность, техника стёжки, методическое обеспечение, дидактические материалы.

Е.И. Kuznetsova,
Ph. D. in Technical Sciences, Associate Professor, Department of Technologies and
Methods of Teaching Technology
Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russia
Т.А. Karsakova,
Undergraduate student of the 5th year
School of Mathematics, Informatics, Physics and Technology
Omsk State Pedagogical University
Omsk, Russia

Mastering the skills of working in the quilting in the school course of technology

As part of the study of the subject area Technology, students are introduced to new and traditional techniques and technologies of manufacturing objects of labor, mastering various skills. The ability to show themselves in accessible forms and forms of artistic and applied creativity students will be able to implement in the decoration of garments. Recently the technology of a stitch allowing to create original and authentic things gains popularity. The article the methodology of the educational process is presents in accordance with the work program on technology for the 5th grade A. T. Tishchenko and N.V. Sinitsa, traditional stitch techniques in the cultural heritage of different countries is considered in the form of electronic educational resource. The developed methodological support, presented didactic and control-measuring materials allow to organize the educational process in a meaningful, effective and interesting way. Approbation took place in secondary school № 142 of Omsk. The results of the practice can be used by teachers of technology in the organization of creative project activities of students.

Keywords: subject area "Technology", educational activities, quilting, methodological support, didactic materials.

Развитие способностей и познавательных интересов обучающихся, эстетическое воспитание подрастающего поколения реализуется в предметной области Технология посредством творческой деятельности. Именно деятельность, как процесс преобразования объекта труда, является отличительной чертой данного предмета школьной программы. Владение навыками дизайнерского проектирования, выполнения и эстетического оформления изделий различного назначения являются результатами освоения обучающимися основной образовательной программы. Поэтому во всех учебных программах включены разделы, знакомящие детей с технологиями художественно-прикладной обработки материалов или технологиями художественных ремёсел.

Издавна рукоделие было традиционным занятием женщин, которые с детства учились шить, вышивать, вязать и сами изготавливали одежду для себя и детей, предметы интерьера, украшения и аксессуары. В настоящее время различные направления рукоделия пользуются не меньшей популярностью, хотя чисто практическая их направленность отошла на второй план. Вещи, выполненные руками, всегда ценились своим качеством, оригинальностью и неповторимостью. Всеми этими свойствами обладает стёжка, в данной технике в настоящее время выполняется множество изделий (от салфеток до верхней одежды и одеял).

В программу «Технология» для 5 класса, разработанной авторами А.Т. Тищенко и Н.В. Синицей введена тема «Технологии лоскутного шитья» в раздел «Материальные технологии. Технологии обработки текстильных материалов» [3].

В большинстве учебников процесс стёжки лоскутного изделия рассматривается всего лишь как отдельная операция, а в вышеобозначенной программе авторы выделяют на овладение навыками стёжки 4 часа, дают понятие о стёжке (выстёгивании), технике соединения лоскутного верха, прокладки и подкладки прямыми ручными стёжками. В процессе выполнения практической работы обучающиеся должны научиться подбирать нитки для стёжки, выполнять стёжку и изготовить образец лоскутного узора.

На кафедре технологии и методики преподавания технологии Омского государственного педагогического университета в рамках выполнения выпускной квалификационной работы Т.А. Карсаковой разработано и апробировано соответствующее методическое сопровождение, включающее учебно-методические, дидактические и контрольно-измерительные материалы по данной теме.

Этап мотивации и актуализации знаний является определяющим критерием профессиональной компетенции педагога. Умение показать возможности применения полученных знаний на практике, расширить границы кругозора ребенка, вызвать интерес к обсуждаемой теме – залог успешного проведения занятия. И здесь педагогу помогут дидактические материалы в виде презентаций, видеофильмы, ЭОРы, обладающие такими характеристиками как наглядность и информативность.

Логика ознакомления с техникой стёжка следующая:

1) дать понятие стёжка – это выстегивание объемного рисунка, геометрического (повторяющегося) или фантазийного. Она всегда состоит из трех слоев: верхнего, создающей объем прокладки и подкладки;

2) познакомить с историей возникновения и видами стёжки, сформулировать отличительные черты одной техники от другой;

Самыми распространенными видами стёжки являются: «Трапунто», «Сашико», «Бути» и «Кантха». Все виды вышивки/стёжки берут свое начало в разных странах, это означает, что каждая по-своему уникальна и красива. «Трапунто» – итальянская техника стёжки, характерной особенностью является то, что для создания эффекта выпуклости сзади делают надрез и добавляют набивку между стёжками [4]. Суть японской техники «Сашико» заключается в вышивании геометрических фигур, которые постоянно чередуются и повторяются [1]. Французская техника «Бути» отличается от других видов стёжки тем, что объем узору придается за счет продевания шнурка/пряжи между слоями ткани [4]. Характерной особенностью индийской вышивки «Кантха» является изобилие разноцветных ниток, которыми она выполнена. Чаще всего используются зеленый, красный, черный, желтый, золотой цвета, при этом подчеркивается центральный элемент декора [2].

Информация, характеризующая эти техники, собрана, систематизирована и отображена в электронном образовательном ресурсе (ЭОР) (Рис. 1). ЭОР содержит

теоретическую информацию, фото с изображениями изделий в каждой технике, видеофрагменты процесса выполнения стёжки, для проверки понимания пройденного материала выполняется тест. На занятии учащиеся ЭОР изучают самостоятельно на сайте образовательного портала «Школа», а затем обсуждают изученное в классе.

3) познакомить с инструментами и материалами;

Выделяют два способа выполнения стёжки: ручной (выполняемый стежком «вперед иголку») и машинный. Самым эффективным и экономичным является машинный способ, так как значительно сокращается время выполнения изделия. Машинную стёжку выполняют как обычной лапкой для шитья, так и специальной лапкой для штопки, при помощи которой выполняется свободно-ходовая стёжка (Рис. 2). Узоры, выполненные в свободно-ходовой стёжке, отличаются своей сложностью, мастерством и красотой. Преимущество ручной стёжки заключается в том, что она позволяет выполнить стеганое изделие при помощи подручных средств, когда нет специального оборудования. Ручная стёжка позволяет совмещать несколько способов ручной стёжки (стёжка «вперед иголку», узелковая стёжка, стёжка бисером и т.д.), при грамотном сочетании техник изделие в ручной стёжке станет более праздничным, неординарным, запоминающимся.

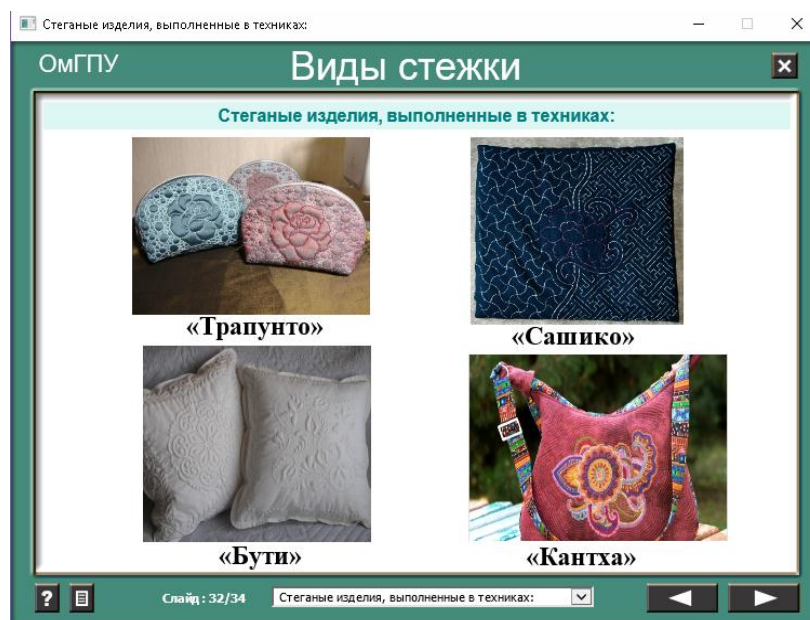


Рис. 1. Элемент ЭОР «Виды стёжки»

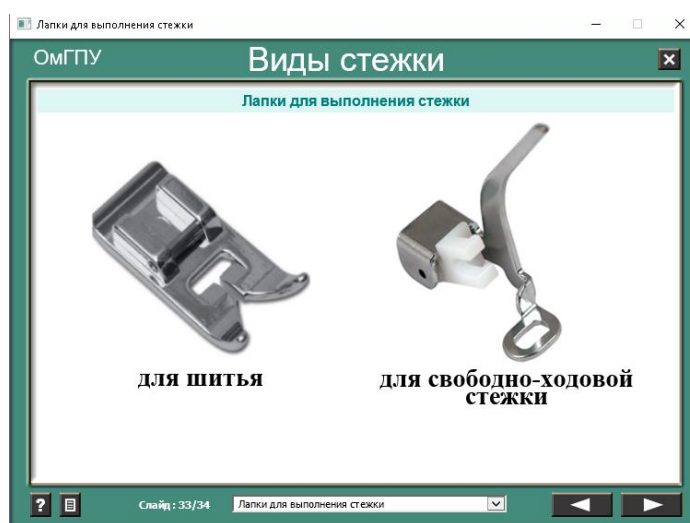


Рис.2. Элемент ЭОР «Лапки для выполнения стёжки»

4) рассказать о правилах выполнения техники;

Стёжка ведется всегда от центра полотна к краям, это позволяет избежать перекосов и смещения слоев полотна. Длина стежков с лицевой и изнаночной стороны полотна должна быть одинакова и соблюдаться равное расстояние между ними. Длина стежка в большой степени зависит от кривизны рисунка и от характера ткани, из которой шит квилт.

5) продемонстрировать изделия, выполненные в технике стёжка.

При этом учителю необходимо акцентировать внимание обучающихся на качества личности, развивающиеся в процессе освоения данной техники – это концентрация внимания, терпение, старание и аккуратность.

Апробация методических материалов проходила в средней общеобразовательной школе № 142 г. Омска под руководством учителя технологии Людмилы Григорьевны Ивлевой. На вводном занятии, помимо презентации и ЭОРа, демонстрировались образцы изделий, выполненные в технике стёжка. Детям всегда важно показать не промежуточную стадию техники, а конечный результат. В качестве итогового изделия учащимся предложено выполнить косметичку в подарок маме к 8 Марта.

Процесс изготовления проходил по ранее разработанной технологической карте. Согласно инструкции, сначала выполняется крой деталей изделия по шаблонам, затем разрабатывается эскиз узора стёжки (для примера предложены варианты узоров 1 уровня сложности). Большая часть учащихся выбрала геометрический орнамент в виде квадратной/прямоугольной сетки, а оставшиеся предпочли придумать что-то свое (например, свое имя на английском языке). Определившись с узором, приступили к его переводу на декоративный слой ткани с помощью копировальной бумаги. Далее идет сборка «сэндвича» и процесс выстигивания. Следующий этап – обработка срезов полотна при помощи косой бейки, стачивание боковых сторон и дна косметички прикреплению кнопки-застежки.

Перед тем, как приступить к изготовлению косметички, необходимо донести до обучающихся несколько важных моментов:

- выполнить стёжку можно машинным способом, если дома есть швейная машина, обычная лапка для шитья, но узор должен быть геометрическим и максимально простым;
- выполнить стёжку руками, в этом случае узор для стёжки допускается выбрать более фантазийный, чем для машинной;
- дети должны оценить свои возможности и приобретенные ранее трудовые навыки и соотнести свои возможности со временем, которое выделено на изготовление изделия.

Последнее и оказалось самым сложным в организации учебного процесса. В итоге к указанному времени из 13 только 5 успели выполнить косметички, остальные находились на этапе доработки и вынуждены были выполнять часть работы дома.

Опробовав методические разработки на практике, можно дать некоторые рекомендации по организации практических занятий:

- нужно четко распланировать время выполнения каждого задания и операции, чтобы учащиеся максимально настроились на работу;
- наличие грамотно разработанной инструкционной карты и карты послеоперационного контроля позволит учащимся выполнять технологические операции с соблюдением установленных норм самостоятельно, а также осуществлять контроль промежуточных и конечных результатов труда по установленным критериям и показателям с использованием измерительных инструментов;
- для продуктивной работы у учителя должны быть подготовлены шаблоны деталей изделий, которые будут выполняться на занятиях, чтоб учащиеся не тратили время на разметку формы деталей;
- должен быть собран комплект узоров для стёжки, что позволяет значительно сократить время разработки узора, так как его можно будет не придумывать самостоятельно, а взять уже имеющийся и перевести на свою ткань.

Для контроля знаний разработаны викторины по темам «Лоскутное шитье» и «Квилтинг», размещенные на сайте школы.

В ходе выполнения практической работы формируются следующие результаты:

- 1) личностные:
 - развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера;
 - становление самоопределения в выбранной сфере будущей профессиональной деятельности;
- 2) метапредметные:
 - соблюдение норм и правил культуры труда в соответствии с технологической культурой производства;
 - алгоритмизированное планирование процесса познавательно-трудовой деятельности;
- 3) предметные:
 - подбор инструментов, приспособлений и оборудования с учётом требований технологии и материально-энергетических ресурсов;
 - планирование технологического процесса и процесса труда.

Практика в школе показала, что ученицы, выполнившие некоторую серьёзную работу от начала и до конца, получают хороший стимул для дальнейшей учебы, проходят очередной этап самоутверждения в жизни. И конечно же они видят, как полученные знания находят практическое применение, что делает процесс обучения значительно более эффективным.

Временные рамки школьного курса не позволяют углубленно познакомиться с данной техникой, но организация кружковой деятельности во внеурочное время может удовлетворить интерес обучающихся. Разработка авторской программы «Стежка-дорожка» является следующим шагом формирования профессиональных компетенций педагога.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бриско, С. Сашико. Японское искусство вышивки (узоры, образцы, изделия) [Текст] / С. Бриско. – М. : Арт-Родник, 2009. – 125 с.
2. Риттер, К.Х. Стеганные лоскутки) [Текст] / К.Х. Риттер. – М. : Эксмо-пресс, 2000. – 127 с.
3. Тищенко, А.Т. Технология) [Текст] : рабочая прогр. : 5-9 кл. / А.Т. Тищенко, Н.В. Сеница. – М. : Вентана-Граф, 2017. – 158 с.
4. «Трапунто», «бути» и «пике», 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://minchanka.by/main_sections/vdokhnoveniya/274/.

REFERENCES

1. Brisco, S. Sachiko. Sashiko. Yaponskoe iskusstvo vyshivki (uzory, obrazcy, izdeliya) [Japanese art of embroidery (patterns, designs, products)]. Moscow: Art-Rodnik, 2009. 125 p.
2. Ritter K.X. Steganye loskutki [Quilted patches]. Moscow: Eksmo-press, 2000. 127 p.
3. Tishchenko A.T., Sinita N.V. Tekhnologiya: rabochaya progr.: 5-9 kl. [Technology]. Moscow: Ventana-Graf, 2017. 158 p.
4. «Трапунто», «buti» i «pike», 2012 [Elektronnyj resurs] [“Trapunto”, “Buty” and “Pike”, 2012]. URL: http://minchanka.by/main_sections/vdokhnoveniya/274/.

УДК 378.2

А.А. Кдырбаева,

кандидат физико-математических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального обучения

Казахский национальный педагогический университет им. Абая
г. Алматы, Казахстан

akdyrbaeva@mail.ru

ORCID: 0000-0002-1216-7460

К вопросу о математической подготовке будущих учителей начальных классов

В статье с позиций современной педагогической науки рассматривается роль и значение учебной дисциплины «Основы математики» для студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и методика начального обучения».

Целью статьи является описание практического опыта реализации различных подходов к формированию предметно-теоретических компетенций у студентов, необходимых для изучения частно-методических дисциплин, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

Проблемой исследования является выявление взаимосвязей между математикой и предметами гуманитарного цикла, решающими одну и ту же задачу социализации личности, развития функциональной грамотности человека для активной жизни в современном обществе.

В качестве основных методов изучения уровней усвоения студентами математических понятий, законов, логических и мыслительных операций выбраны анкетирование, устная беседа, ранжирование, наблюдение.

Курс «Основы математики» как специальная дисциплина начал активно разрабатываться в 80-е годы XX века в связи с открытием педагогических факультетов во всех вузах республики для профессиональной подготовки учителей начальных классов с высшим образованием. Поскольку эта дисциплина вводилась на I курсе, то те затруднения, которые многие учащиеся испытывали уже на первых неделях обучения, во многом объясняются тем, что фактические темпы и последовательность изложения, даже формально безупречного, оказываются в резком несоответствии с возможностями усвоения пройденного.

Для организации управления процессом обучения математике нами использовалась обобщенная модель обучения, содержащая инвариантную часть, устойчивую к различным условиям обучения, а также подвижную вариативную часть, в которой наиболее полно можно было учесть конкретные условия обучения и соответствующие механизмы умственных действий.

Практическое значение результатов заключается в определении содержания математической подготовки будущих учителей и способов ее реализации, осуществлении принципа межпредметных связей, что дает устойчивые положительные результаты роста основных показателей учебной деятельности, оптимизирует воспитательный процесс в вузе.

Ключевые слова: учебная деятельность, профессиональная подготовка педагогов, образование, студент, аргументация, логика, числовые множества, элементы алгебры и геометрии, интеграция, учебный процесс.

A.A. Kdyrbayeva,
Ph. D. in Physics and Mathematics, Professor, Department of Pedagogy and Methods of
Primary Education
Kazakh National Pedagogical University named after Abay
Almaty, Kazakhstan

On the issue of mathematical training of future primary school teachers

The article considers the role and the importance of the discipline "Fundamentals of Mathematics" for students studying in the specialty "Pedagogy and methods of primary education" from the standpoint of modern pedagogical science.

The purpose of the article is to describe the practical experience of realization of different approaches to the formation of subject-oriented competencies among students, necessary for the study of private and methodological disciplines related to future professional activities.

The problem of the research is the identification of interrelations between mathematics and the subjects of the humanitarian cycle, which solve the same problem of socialization of a person, development of functional literacy of a person for active life in modern society.

As the main methods of studying the levels of students' mastering of mathematical concepts, laws, logical and thinking operations, we have chosen questionnaires, oral conversations, ranking and observation.

The course "Fundamentals of Mathematics" as a special discipline began to be actively developed in the 80s of the twentieth century in connection with the opening of pedagogical schools in all higher education institutions of the republic for the professional training of primary school teachers with higher education. The discipline was introduced in the first year of study and the difficulties experienced by many students in the first few weeks of study are concerned with the fact that the actual pace and sequence of presentation, even if formally flawless, are in sharp contradiction with the ability to assimilate the material.

In order to organize the management of the process of mathematics teaching we used a generalized model of teaching, containing an invariant part, resistant to different conditions of teaching, as well as a mobile variable part, in which it was possible to take into account the specific conditions of teaching and appropriate mechanisms of intellectual action.

The practical value of the results lies in determining the content of the mathematical training of future teachers and the ways of its realization, the realization of the principle of interdisciplinary connections, which gives

steady positive results of growth of the main indicators of educational activity, optimizes the educational process in the university.

Keywords: *educational activity, professional training of teachers, education, student, argumentation, logic, numerical sets, elements of algebra and geometry, integration, educational process.*

Настоящий период развития общества характеризуется обострением интереса к математической подготовке студентов. Успешное обучение математике младших школьников требует от учителя не только методического мастерства, но и глубокого понимания сути математических понятий и фактов, т.к. в начальных классах закладываются основы таких важнейших понятий, как «число» и «величина», происходит ознакомление с элементами буквенной символики и геометрии, развиваются логические умения, причем многие математические понятия младшие школьники используют без строгих определений. Все это предъявляет определенные требования к математической подготовке будущего учителя начальной школы. Особая роль здесь принадлежит предмету «Основы математики». Этот курс представляет учебную дисциплину, предназначенную для осуществления предметно-теоретической подготовки будущих учителей начальных классов по основам начального математического образования, где будут акцентироваться элементы математической теории: арифметики чисел, величин и измерения, элементов логики, алгебры и геометрии, которые являются основой объектов изучения математики начальной школы.

Содержание курса пересматривалось в 1994, 2001, 2004, 2012 гг. За этот период Государственные общеобязательные стандарты образования Республики Казахстан (далее ГОСО РК) по специальности «Педагогика и методика начального обучения» корректировались, совершенствовались, периодически обновлялись.

В 2018 году был введен в действие новый его вариант для данной специальности под шифром 5B010200, что обуславливает дальнейшую работу в этом направлении [4].

Для обеспечения будущего учителя начальных классов математической подготовкой, необходимой ему для грамотного, творческого обучения и воспитания младших школьников, для дальнейшей работы по углублению и расширению математических знаний, в Институте педагогики и психологии КазНПУ имени Абая в 2018 – 2019 учебном году нами апробирована учебная программа по вышеназванной дисциплине «Основы математики» для студентов 1 курса бакалавриата, общий объем которой стал 4 кредита вместо прежних 3 кредитов [3].

Содержание теоретической подготовки учителя начальных классов по математике представлено в этой программе в шести разделах: общие понятия, теоретические основы арифметики, элементы алгебры, элементы геометрии, величины и их измерение, основы комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики.

Программой предусматривается изучение общих идей теории множеств, бинарных отношений, алгебраических операций, элементов математического анализа (понятие числовой функции числового аргумента, последовательности), некоторых понятий аналитической геометрии. Введение и решение текстовых задач как одного из способов повышения математической и профессиональной подготовки будущих учителей рассматривается в контексте реализации внутрипредметной связи, так как они способствуют развитию логического мышления студентов и иллюстрируют прикладную направленность преподавания математики [9].

Эти общие понятия, а также знания о различных числовых множествах находят широкое применение в теме «Элементы алгебры», где рассматриваются такие понятия, как «функция», «выражение», «уравнение», «неравенство», «система уравнений», «системы и совокупности неравенств» и др. При этом приводятся различные варианты трактовки алгебраических понятий, которые могут быть воплощены в курсе математики начальной школы, что способствует в свою очередь обогащению теоретической подготовки по математике будущих учителей начальных классов.

Изучение раздела «Элементы геометрии» предполагает не только обобщение и систематизацию геометрических знаний и умений, совершенствование определенных навыков (в частности, построение фигур), но и формирование умений определять геометрические понятия, классифицировать их, находить логические ошибки в

рассуждениях, определениях и т.д., т.е. умений, необходимых учителю начальных классов в его практической деятельности. Этот раздел дает возможность рассмотреть примеры аксиоматического построения теории на основе неопределяемых понятий (точка, прямая и т.д.), а также показать независимость геометрических понятий от понятий величины и ее измерения. Развитию пространственных представлений и воображения способствует изучение многогранников, а вычисление площади поверхности и объема геометрических тел позволяет наглядно демонстрировать внутренние связи таких разделов математики как арифметика, алгебра и геометрия.

Профессионально-математическое назначение раздела «Основы комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики» состоит в том, чтобы будущий учитель начальных классов понимал роль и место вероятностных задач в курсе математики начальных классов, так как элементы комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики должны войти в школьный курс математики начальных классов в виде одной из сквозных содержательно-методических линий, которая даст возможность учащимся накопить определенный запас представлений о статистическом характере окружающих явлений и их свойствах.

Математика как учебный предмет формирует общие и специальные качества личности. К общим качествам можно отнести мировоззрение, определенный уровень развития мышления, память, внимание, речь, эстетические вкусы, нравственные идеалы и т.д. Специальными качествами являются те, которые могут быть привиты учащимся только в процессе обучения математике. К ним относятся: формирование умений строить математические модели реальных явлений или процессов, воспитание математического подхода к анализу явлений, овладение аппаратом исследования некоторых видов математических моделей. Не будет преувеличением утверждение о том, что жизнь настоятельно требует для всех сфер науки, управления, профессиональной деятельности современного стиля математического мышления.

Математическая подготовка является интегрированным компонентом компетентности будущего педагога, ее неотъемлемой и очень важной составной частью. Для того чтобы студенты учились применять в профессиональной деятельности получаемые математические знания, понимали их важность для практической работы, необходима определенная интеграция курса математики с циклом профессиональных дисциплин, что предполагает как «фундаментализацию специального знания», так и «специализацию фундаментального». Причем от преподавателя математики (особенно работающих со студентами младших курсов) и зависит придание курсу математики профессиональной направленности. Все сказанное справедливо относительно любой другой дисциплины.

Под профессиональной направленностью обучения математике мы понимаем такое содержание учебного материала и организацию его усвоения в таких формах и видах деятельности, которые не только соответствуют системной логике построения курса математики, но и моделируют (имитируют) познавательные и практические профессиональные задачи. Таким образом, принцип профессиональной направленности предполагает уже на первом курсе погружение студента – будущего учителя в контекст будущей профессиональной деятельности: включение в содержание обучения профессионально значимых знаний, показывающих связь математических понятий, теорем, методов с его будущей работой, а также организацию квазипрофессиональной деятельности, моделирующей математический аспект этой работы.

Решая учебные профессиональные задачи, студенты не просто изучают математику, но шаг за шагом осознанно учатся применять полученные знания в будущей работе, что и означает более высокий, компетентностный уровень математической подготовки. Так, например, рассматривая в процессе обучения понятия множества и операций над множествами как первичные, а понятия числа и арифметических действий как вторичные, мы даем возможность учащимся уже в начале изучения математики использовать индуктивный и элементы дедуктивного методов, воспитываем у них способность и потребность в рассуждении, в обосновании сделанных суждений, в проверке полученных результатов.

Универсализм математики (его часто именуют абстрактностью), ее способность одними и теми же средствами описывать качественные и количественные отношения,

явления различной материальной природы характеризуют математику как науку мировоззренческую, демонстрирующую единство реального мира [5].

С вопросом об абстрактности формы математических знаний связаны своеобразные «претензии» по поводу «формализма» при ее преподавании. При этом теряется из виду тот факт, что источник формализма вовсе не в абстрактности математики, а в том, что математические понятия, являясь реальностью для преподавателей, становятся реальностью для студентов лишь постепенно – в процессе обучения и приложения знаний.

Каковы же условия устранения этого кажущегося формализма преподавания? Укажем лишь на некоторые из них.

1. Математическая культура преподавателя, который при введении математических понятий и оперирования с ними должен умело апеллировать к здравому смыслу и повседневному опыту, сохраняя при этом необходимый уровень строгости в рассуждениях.

2. Привыкание студентов к математическим понятиям, формам их внешнего описания и оперированию с ними посредством определенного тренажа, с проникновением в их суть. Многоопытные преподаватели высказывают мысль, согласно которой студент сначала должен привыкнуть к некоторым понятиям, а потом понять их до конца. Математическая лекция не может быть немедленно полностью усвоена: необходимы дополнительная работа, размышления, обсуждение. Понимание смысла и цели выполняемых действий является единственным окончательным критерием отсутствия формализма при изучении математики.

3. Изучение математики тем легче, чем на больший срок растянуто изложение курса. Время способствует осмысливанию, привыканию к языку, понятиям, методам. Сжатие изложения курса математики в рамках одного (вместо прежних двух) семестров нежелательно [5].

4. Студент, пытающийся осилить семестровый курс математики за три дня перед экзаменом, не успевает прорваться сквозь его внешнюю форму до сути и, в лучшем случае, приобретает формальные неустойчивые знания. Поэтому для преподавателей-математиков очень остро стоит вопрос о посещаемости студентом занятий и непрерывной работе над курсом в течение семестра.

5. Могущество математики в ее единстве и целостности. Направленность преподавания математики может быть естественным образом реализована путем построения соответствующей рабочей программы общего курса математики на основе типовой с включением в программу необходимых специальных разделов. Для организации управления процессом обучения математике удобно пользоваться обобщенными моделями обучения, разработкой которых занимались российские педагоги М.И. Потев [7], В.П. Беспалько [2], казахстанские методисты Т.К. Оспанов [6], А.Е. Абылкасымова [1] и другие. Рассмотрим одну из них, представленную на рисунке 1.

Модель состоит из следующих основных блоков, органически взаимосвязанных между собой: мотивация, организация, понимание, контроль и оценка, повторение, обобщение. Седьмая компонента модели – порция учебного материала, подлежащего усвоению, или смысловая единица знаний.

Как видно, модель носит циклический характер, содержит инвариантную часть, устойчивую к различным условиям обучения, а также подвижную вариативную часть, в которой наиболее полно можно учесть конкретные условия обучения и соответствующие механизмы умственных действий. Применение данной модели предполагает реализацию всех указанных в ней этапов в определенной последовательности для усвоения учащимися смысловой единицы знаний.

Рассмотрим подробнее представленную модель обучения. Важнейшим компонентом познавательной деятельности учащегося является мотивация учения – те внутренние побуждения, которыми руководствуется обучаемый, совершая те или иные действия. Мотивация учения – сложная психолого-педагогическая проблема. Исследованиями установлено, что учащийся побуждается к учению не одним, а рядом мотивов и каждый мотив не выступает изолированно от других. Мышление обучаемого мотивированно, если он испытывает некоторое противоречие, создающее проблемную ситуацию. В каждой

конкретной учебной ситуации противоречия имеют познавательно-психологический характер: субъективный, конкретно научный, объективный.

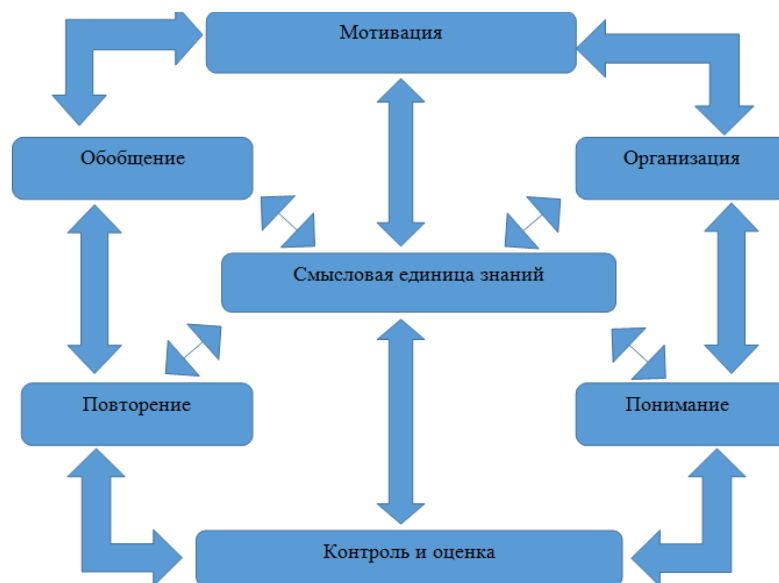


Рис.1. Модель обучения математике

Стадия «Организация» обобщенной модели обучения предполагает использование различных форм, средств, методов и приемов обучения.

К числу форм обучения относятся: лекции, практические, лабораторные, семинарские занятия, консультации, самостоятельная работа и т.д.

К средствам обучения относятся: учебники, учебные и учебно-наглядные пособия, ИКТ, Интернет-ресурсы и другие средства вычислительной техники.

Проблема методов в обучении – одна из кардинальных проблем. К методам, решающим задачу первичного овладения учебным материалом, относятся: информационно-развивающие и поисковые методы. Репродуктивные и воспроизводящие творческие методы способствуют закреплению и совершенствованию знаний.

Приемы обучения: работа с учебниками, средствами ИКТ, решение задач, выполнение контрольных работ, экспериментов и т.д.

Залогом успеха в активизации обучения является такая организация обучения, при которой формы, средства, методы и приемы постоянно чередуются, сменяя друг друга, причем предпочтение отдается нетрадиционным компонентам.

Стадия «Понимание» – наиболее важная и хрупкая часть модели. Когда мы говорим о понимании, то имеем в виду такое овладение знаниями, при котором учащийся может раскрыть причинно-следственные связи и отношения, объяснить содержание, быть готовым применить приобретенные знания в разных ситуациях деятельности. Понимание выступает и как процесс мыслительной деятельности, и как его результат. Стадия «Контроль и оценка» – функция руководства и управления учебно-познавательной деятельностью учащихся, одно из обязательных условий стимулирования познавательной активности обучаемых. Контроль сопровождает все виды учебной работы и его содержание изменяется в зависимости от места его осуществления на занятиях.

Стадия «Повторение» предназначена для закрепления полученных знаний и умений, доведение их до уровня навыков и опыта творческой деятельности. Этой же цели, но на более высоком уровне служит стадия «Обобщение». Ретроспективный анализ, использование аналогий, работа с опорными конспектами и инструментальными педагогическими программными средствами – вот некоторые из путей активизации обучения на этих двух стадиях.

Следует отметить, что такие модели очень слабо учитывают существующие закономерности усвоения учащимися учебного материала. Учебные программы и календарные планы содержат, как правило, лишь более или менее детализированный перечень вопросов и

тем, подлежащих изучению, и определяют последовательность их прохождения. Другими словами, эти документы ориентированы на содержание предмета в его логически завершенном виде. Но фактически усвоение того или иного раздела или темы характеризуется иерархией уровней, и только низшие из этих уровней могут быть достигнуты к моменту завершения соответствующих лекций и практических занятий. При этом необходимым условием усвоения материала даже на этих низших уровнях является достижение определенных (нередко более высоких) уровней владения материалом других тем и разделов.

Те затруднения, которые многие учащиеся испытывают уже на первых неделях обучения, во многом объясняются тем, что фактические темпы и последовательность изложения, даже формально безупречного, оказываются в резком несоответствии с возможностями усвоения пройденного. Дальнейший ход учебного процесса лишь усугубляет эти «рассогласования», и положение дел не всегда и не полностью удается выправить за те несколько дней, когда материал курса повторно изучается студентом при подготовке к экзамену.

Для устранения этих недостатков используются различные методические подходы. Одним из них является принцип модульного обучения. Сущность его заключается в расчленении содержания каждой темы курса математики на составные компоненты в соответствии с профессиональными, педагогическими задачами, определение для всех компонентов целесообразных видов и форм обучения, согласование их по времени и интеграции в едином комплексе. Взаимосвязь компонентов при модульном подходе можно изобразить следующей схемой, представленной на рисунке 2:



Рис 2. Взаимосвязь форм обучения

Например, для темы «Отношение делимости и его свойства» разработку можно выполнить примерно по следующей схеме:

- наименование модуля;
- теоретические занятия (лекции);
- практические занятия;
- программное обеспечение;
- самостоятельная работа студентов;
- результаты обучения;

- теоретические знания;
- практические навыки.

Модульное построение курса математики для студентов специальности ПМНО дает ряд значительных преимуществ:

- интенсификация учебного процесса;
- системный подход к построению курса математики и определение его содержания;
- обеспечение методически правильного согласования всех видов учебного процесса внутри каждого модуля и между ними;
- эффективный контроль за усвоением знаний студентами;
- выявление перспективных направлений научно-методической работы преподавателя вуза.

Содержание, структура учебной дисциплины и последовательность рассмотрения материала ориентируют студентов на повышение творческого потенциала собственной самостоятельной деятельности по углублению и расширению теоретических знаний в области математики.

Особенность изложения учебного материала заключается в том, что в каждой теме сначала выделяют первичные термины и понятия, далее вводимым новым понятиям дают формально-логические определения, и новые утверждения теории (теоремы) доказывают, далее рекомендуется отрабатывать практические умения и навыки применения знаний в процессе выполнения упражнений.

Логико-математическое доказательство определяется как одна из форм аргументации, позволяющая продемонстрировать установление формальной истины. Знание законов логики рассуждения помогает обосновывать правоту взглядов и логически доказывать ошибочность тезисов оппонентов.

В логике мышление рассматривается как инструмент познания окружающего мира, как средство получения истинных знаний. Логика изучает также единицы мышления, лежащие в основе таких интеллектуальных операций, как умозаключение, доказательство, классификация, определение и прежде всего – понятие и суждение. Но самое главное, логика связана как с общей теорией познания, так и с теорией ораторского искусства (риторикой). Поскольку различные интеллектуальные операции рассматриваются в их естественной связи с речевыми формами выражения, то логика развивается в тесном контакте с наукой о языках – лингвистикой, что является основой для интеграции учебных предметов в начальных классах [8].

Общепринятым является обучение аргументации, рассматриваемой в качестве логического процесса, направленного на обоснование истинности или ложности высказывания или теории, а в аспекте риторики как лингвистическая деятельность. Поэтому овладение логической теорией, сложными механизмами мышления очень важно для студентов – будущих учителей начальных классов.

Роль аргументации, ее правильная организация в сфере обучения и образования, формирования умений убеждать и доказывать, достигать согласия между педагогом и аудиторией, обучающихся между собой является важной задачей современной дидактики и методики. Практикой доказана необходимость знаний основных законов мышления: закона тождества, закона противоречия, закона исключенного третьего и закона достаточного основания. Все это имеет большое значение для осознания студентами важного вклада логики в общее математическое образование.

Будущему профессионалу начального образования важно уметь самостоятельно и оперативно оценивать ситуацию, разрешать острые социальные и межличностные противоречия, которые нередко возникают при возникновении новых форм и правил обучения, или изменении старых. Он должен уметь грамотно сформулировать собственную позицию: тщательно обосновать свой тезис, выбирая для этой цели наиболее значимые уместные доводы, и понять позицию оппонента, взвешенно обдумать его аргументы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абылкасымова, А.Е. Перспективные направления исследований по теории и методике обучения математике в условиях интеграции образования / А.Е. Абылкасымова // Педагогика и Психология. – 2010. – № 2. – С. 116-119.
2. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж, 2007.
3. Государственный общеобязательный стандарт высшего образования. – Астана : Аккорда, 2018.
4. Государственный общеобязательный стандарт начального образования. – Астана : Аккорда, 2018.
5. Зарецкая, Е.Н. Логика речи / Е.Н. Зарецкая. – М. : Дело, 2007.
6. Оспанов, Т.К. Основы математики начальной школы / Т.К. Оспанов. – Алматы, 2009.
7. Потеев, М.И. Основы аналитической дидактики / М.И. Потеев. – СПб., 2002.
8. Рузавин, Г.И. Методологические проблемы аргументации / Г.И. Рузавин. – М. : ИФРАН, 1997.
9. Свинцов, В.И. Логика / В.И. Свинцов. – М. : Высшая школа, 1987.

REFERENCES

1. Abylkasymova A.E. Perspektivnye napravleniya issledovaniy po teorii i metodike obucheniya matematike v usloviyakh integracii obrazovaniya [The perspective directions of researches on the theory and technique of training in mathematics in the conditions of education integration]. *Pedagogika i Psikhologiya* [Pedagogy and Psychology], 2010, no. 2, pp. 116-119.
2. Bespal'ko V.P. Osnovy teorii pedagogicheskikh system [Bases of the theory of pedagogical systems]. Voronezh, 2007.
3. Gosudarstvennyi obshcheobyazatel'nyi standart vysshogo obrazovaniya [State obligatory standard of the higher education]. Astana: Akkorda, 2018.
4. Gosudarstvennyi obshcheobyazatel'nyi standart nachal'nogo obrazovaniya [State obligatory standard of the higher education]. Astana: Akkorda, 2018.
5. Zareckaya E.N. Logikarechi [Speech logics]. Moscow: Delo, 2007.
6. Ospanov T.K. Osnovy matematiki nachal'noi shkoly [Fundamentals of mathematics of primary school]. Almaty, 2009.
7. Poteev M.I. Osnovy analiticheskoi didaktiki [Fundamentals of analytical didactics]. Saint-Petersburg, 2002.
8. Ruzavin G.I. Metodologicheskie problemy argumentacii [Methodological problems of argumentation]. Moscow: IFRAN, 1997.
9. Svincov V.I. Logika [Logics]. Moscow: Vysshaya shkola, 1987.

УДК 371.3

А.Л. Королев,
кандидат технических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий
и методики обучения информатике
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет»
г. Челябинск, Россия
koroleval@cspu.ru
ORCID: 0000-0002-7301-3318

Проектная инженерная деятельность в школьном образовании

В статье рассматривается содержание и реализация проектной инженерной деятельности учащихся, в том числе с использованием средств информационно-коммуникационных технологий, как составной части информатизации образования. По мнению авторов, проектная работа учащихся и включение ее в процесс обучения повышает эффективность учебного процесса. В статье рассматриваются виды проектирования: восходящее проектирование, нисходящее проектирование, модельно-ориентированное проектирование и функционально-физическое проектирование. Последнее является основой изобретательской деятельности и вполне доступно учащимся старших классов. В статье описаны этапы проектной деятельности, рассмотрены условия и мероприятия для эффективного развития инженерной проектной деятельности в школе. А также предлагаются программные комплексы для инженерной проектной деятельности, которые применимы в учебной работе учащихся.

Ключевые слова: проектирование, проектная деятельность учащихся, моделирование, информационные технологии, информатизация образования.

A.L. Korolev,
Ph.D. in Engineering, Associate Professor, Department of Informatics, Information Technologies
and Methods of Teaching Informatics
South Ural State University of Humanities and Education
Chelyabinsk, Russia

Project engineering activity in school education

The article deals with the content and implementation of project engineering activities of students, including the use of information and communication technologies as part of the Informatization of education. According to the authors, the project work of students and its inclusion in the learning process increases the efficiency of the educational process. The article discusses the types of design: bottom-up design, top-down design, model-oriented design and functional and physical design. The latter is the basis of inventive activity and is quite accessible to high school students. The article describes the stages of project activities, the conditions and measures for the effective development of engineering project activities in the school. And also offers software systems for engineering project

Keywords: *design, modeling, project activity of students, information technologies.*

Развитие техники и технологий делает особо актуальной инженерную деятельность, инженерное творчество, и в том числе проектную деятельность. Школьное образование должно формировать творческую личность, так как новые инженерные идеи чаще выдвигаются и разрабатываются молодыми людьми. Школа дает определенную профессиональную ориентацию, которая выражается в организации профильного обучения и проектной деятельности.



Рис.1. Пирамида обучения [9]

Как видно из рисунка 1 практика конкретной работы дает 75% освоения учебного материала. Таким образом, организация проектной работы учащихся и включение ее в процесс обучения должно повысить эффективность учебного процесса. Этот вывод широко известен. Еще больший процент дает групповая работа над проектом, если в ее ходе происходит обучение одних учащихся другими. Поэтому комплектование групп для коллективной проектной работы является важной педагогической и психологической задачей для учителя.

Развитие инженерного творчества не является задачей, какой-то одной школьной дисциплины. Здесь нужен системный подход и межпредметные связи. Какие же дисциплины играют главную роль в воспитании будущих инженеров? Это математика, физика, информатика, технология и другие дисциплины цикла естественных наук. В рамках этих дисциплин, проектная деятельность наиболее эффективна, так как ее организация возможна в наиболее близком к инженерной практике ключе, а также возможно эффективно создавать и использовать межпредметные связи. И большинство учителей этих дисциплин входят в одно методическое подразделение школы.

В этот список, может быть на первое место, следует включить курс отечественной истории, где вопросы развития науки и техники можно изложить с учетом процессов развития всего общества. Действительно, инженерное дело в России содержит множество ярких страниц и достижений (см. например, [2]).

В инженерной деятельности проектирование – это работы по созданию нового изделия, включая исследование, технико-экономическое обоснование, создание моделей, расчеты, разработка технической документации, изготовление и испытание опытных образцов. Проектирование – это создание описания, необходимого для изготовления в заданных условиях еще не существующего объекта на основе первичного описания этого

объекта в виде технического задания (ТЗ). При проектировании ТЗ преобразуется в проектно-конструкторскую документацию, имеющую всю необходимую информацию для создания изделия. Типовой алгоритм проектирования состоит в следующем:

1. Получение технического задания.
2. Разработка структуры системы.
3. Назначение или выбор параметров.
4. Создание модели.
5. Анализ свойств объекта путем исследования модели.
6. Если свойства объекта не соответствуют техническому заданию, то выполнение оптимизации (улучшение) объекта, если это необходимо.

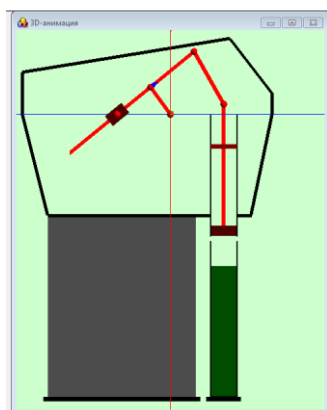


Рис. 2. MVS-модель пресса-дозатора [10]

Естественно, что только с помощью моделирования можно исследовать свойства еще не существующего объекта, выполнить выбор оптимальных параметров и сравнить свойства проектируемого объекта с требованиями технического задания. Пример компьютерной модели пресса-дозатора представлен на рисунке 2. Впрочем, в реальных условиях, в итоге, всегда изготавливается опытный образец, и проводятся его испытания.

Таким образом, при организации проектной работы учащихся необходима формулировка задания как ТЗ на разработку объекта или процесса, оформление работы как проекта, анализ проекта, реализацию проекта, защиту проекта. То есть включить все этапы, которые реализуются в реальной проектной деятельности.

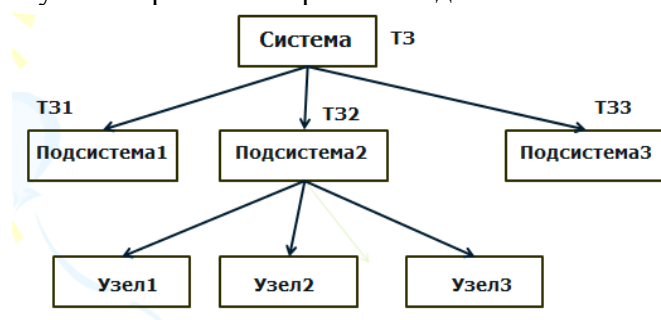


Рис. 3. Схема нисходящего проектирования

Даже на школьном уровне можно рассмотреть нисходящий и восходящий методы разработки проекта, например, при применении лего-конструктора. Блочно-иерархический подход к проектированию состоит в следующем, при нисходящей разработке (рис. 3):

1. Техническое задание на проектирование формулируется для системы в целом, впрочем, ТЗ таким образом формулируется всегда.
2. Выполняется декомпозиция проектируемой системы на подсистемы, т.е. система представляется состоящей из нескольких взаимодействующих подсистем, для каждой из

которых формулируется свое ТЗ. Задаются функции, которые должны выполнять подсистемы. Разрабатывается структура системы, элементы которой - подсистемы.

3. Далее, задачи проектирования решаются для подсистем, выполняется их декомпозиция и т.д.

4. Затем выполняется решение аналогичных задач для узлов, из которых состоят подсистемы. Причем для узлов разрабатываются свои технические задания.

5. Декомпозиция продолжается вплоть до деталей - неделимых элементов.

Достоинство такого подхода состоит в том, что имея ТЗ на подсистемы одного уровня, их дальнейшую разработку можно выполнять независимо друг от друга. Это замечательную особенность можно использовать для организации коллективной проектной работы. А недостатком такого способа является то, что на очередном этапе декомпозиции могут быть получены такие технические требования для элементов следующего уровня, которые сложно или невозможно выполнить при данном уровне развития техники.

Восходящее проектирование это фактически сборка системы из набора типовых элементов (принцип «лего-конструктор»). Недостаток: неизвестно будет ли в итоге, полученная система удовлетворять требованиям технического задания. В реальности оба способа используются в комбинации. Этот вид проектирования (восходящее проектирование) при наличии множества видов лего-конструкторов наиболее доступен для учащихся и получает широкое распространение.

В настоящее время, появились новые подходы в проектировании, в частности, модельно-ориентированное проектирование. Этот подход реализован в рамках программного пакета Mathlab-Simulink [12], и позволяет быстро создать (собрать) компьютерную модель системы из готовых программных блоков и провести ее исследование. Это – своеобразный «Лего-конструктор» высокого инженерного уровня. Пакет имеет множество библиотек для различных сфер инженерной деятельности: в области управления, энергетики, автомобилестроения и т.д. Модельно-ориентированное проектирование – эффективный и экономичный способ разработки систем. Вместо физических прототипов в модельно-ориентированном проектировании используются компьютерные модели [11]. Впрочем, применение этого программного комплекса в проектной деятельности учащихся возможно, по нашему мнению, только под руководством квалифицированного инженера.

Подобный, но более простой, ориентированный на изучение школьного курса физики при помощи виртуальных экспериментов, программный комплекс визуального моделирования – «1С: Физический конструктор» [4]. Программа позволяет создавать интерактивные модели физических явлений и исследовать их, а также разрабатывать собственные проекты. Математические модели процессов соответствуют физическим законам и скрыты от пользователя, который имеет возможность изменять только значения параметров.

В проектной деятельности школьников эффективно применение инструментальных программных комплексов визуального моделирования, например, MVS или RMD, которые предоставляют возможность быстрой разработки компьютерных моделей и проведения модельного эксперимента, что является частью инженерной проектной деятельности (подробнее [5,6,7]).

Современные технологии проектирования подразумевают применение научных знаний, математических моделей, методов оптимизации с целью получения объекта с наилучшими свойствами и т.п. Кроме того, техническая документация проекта создается программными средствами компьютерных систем автоматизированного проектирования (САПР). В современной практике проектирования 3D модель детали является основой для ее изготовления на станке с ЧПУ или с помощью 3D принтера. Плоское черчение и 3D моделирование могут быть полностью реализованы на базе пакета «Компас», тем более, что в современной инженерной практике черчение на бумаге осталось в прошлом. Подобные методические разработки уже существуют [8]. Работа с пакетом «Компас» в проектной деятельности необходима в рамках технологического (инженерного) профиля (подробнее [5]).

В учебнике [3] построение моделей опирается на пакет AnyLogic (школьная версия). Это система имитационного моделирования, которая предоставляет возможность создавать агентные модели, модели систем массового обслуживания и т.д. Имитационное моделирование позволяет изучать поведение системы, не имея детальных математических

зависимостей для протекающих процессов, проследить поведение системы в динамике при действии случайных факторов и т.д.

Типичные задачи, решаемые в системе AnyLogic: планирование и оптимизация перевозок, моделирование социальных процессов, моделирование рынка, моделирование дорожного движения и т.п. Причем, все перечисленные выше программные комплексы не требуют программирования (написания кода).

В ряде случаев при проектировании ставится задача по улучшению уже существующей системы или объекта, либо его построение на других принципах действия. Практически все технические системы состоят из нескольких элементов (агрегатов, блоков, узлов, деталей). При функционировании объекта его элементы взаимодействуют определенным образом, каждый выполняет свои функции. Взаимодействие элементов объекта может быть отражено в виде специальной структурно-функциональной схемы. Она представляет собой граф, узлы его – элементы, стрелки – функции. Основная идея функционально-физического проектирования [10] состоит в том, что необходимо построить структурно-функциональную схему объекта, а для реализации каждой функции выбрать подходящий физический эффект [13].

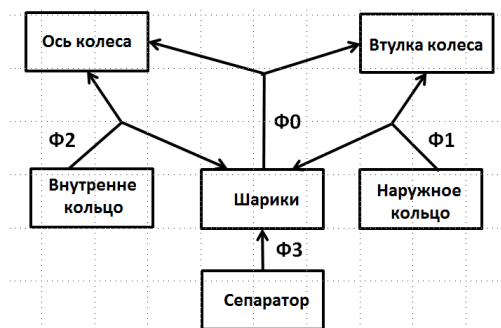


Рис. 4. Функциональная схема подшипника [10]

Функции элементов: Ф0-снижение трения вращения втулки вокруг оси; Ф1-Обеспечение качения втулки по шарикам; Ф2-обеспечение качения шариков по оси; Ф3-Обеспечение равного удаления между шариками.

На основе этой функциональной схемы (рис. 4) могут быть сгенерированы любые типы подшипников путем выбора для реализации функций других эффектов или других деталей. Например, шарики могут быть заменены роликами, тогда подшипник будет выдерживать большую нагрузку или шарики могут быть заменены жидкостью с целью еще большего снижения трения и т.д.

Подобным способом была решена техническая задача, которая состояла в следующем: в одной из лабораторий вышел из строя винт тонкой регулировки перемещения стола микроскопа. Оборудования для изготовления нового винта с очень мелкой резьбой высокой точности в институте не имелось. Тогда те же функции стал выполнять металлический стержень, который подвергался регулируемому нагреву за счет пропускания электрического тока по спирали нагревателя. Механическое перемещение заменено перемещением за счет теплового расширения стержня, т.е. та же функция реализована за счет другого физического эффекта [13]. Такой подход – инженерное творчество или изобретательство в чистом виде, оно вполне по силам учащимся старших классов, например, инженерно-технологического профиля. Это пример применения алгоритма изобретения [1].

В целом решение педагогических проблем развития инженерной проектной деятельности в школе возможно по таким направлениям:

1. Привлечение инженеров, которые имеют опыт реального проектирования и конструирования. Однако, трудно найти таких инженеров, которые будут работать с детьми как педагоги.

2. Подготовка учителей, обладающих соответствующими компетенциями по специальностям: математика-информатика, физика-информатика, технология-информатика, введение соответствующих курсов в учебные планы. Это более длительный

путь, но его преимущество состоит в том, что учителя имеют опыт педагогического взаимодействия с учащимися, это их сфера профессиональной деятельности.

3. Обеспечение необходимым оборудованием, программными комплексами и методическими пособиями. Здесь требуются существенные финансовые затраты, причем они дадут эффект, если будут соответствующие специалисты.

4. Включение в образовательные программы ведущих фирм, например, Ascon.

5. Организация в образовательных учреждениях методических семинаров по внедрению в учебный процесс инженерной проектной деятельности.

По нашему мнению, информатизация образования не должна сводиться к внедрению электронных учебников, электронных дневников, использованию цифровых образовательных ресурсов и сервисов сети интернет типа «Гугл-класс», «Я-класс» или «Российская электронная школа». Реализация проектной деятельности средствами информационно-коммуникационных технологий позволяет эффективно развивать проектную деятельность учащихся и использовать информационные технологии в педагогической практике, так как это дает учащимся принципиально новую сферу деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Альтшуллер, Г.С. Алгоритм изобретения [Текст] / Г.С. Альтшуллер. – М. : Московский рабочий, 1973.
2. Гумилевский, Л.И. Русские инженеры [Текст] / Л.И. Гумилевский. – М. : Молодая гвардия, 1953.
3. Калинин, И.А. Информатика. Углубленный уровень [Текст] : учебник для 10 кл. / И.А. Калинин, Н.Н. Самылкина. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014.
4. Каталог продуктов. Образовательные программы 1С [Электронный ресурс] // Компьютерные программы для образования фирмы 1С. – Режим доступа: <http://obr.1c.ru/educational>, свободный.
5. Королев, А.Л. Компьютерное моделирование и программные комплексы поддержки изучения моделирования в школе [Текст] / А.Л.Королев // Информатика в школе. – 2018. – № 7. – С. 58-63.
6. Королев, А.Л. Компьютерное моделирование [Текст] / А.Л. Королев. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2010.
7. Королев, А.Л. Аспекты пропедевтики инженерной культуры в образовании [Текст] / А.Л. Королев // Пропедевтика инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 2-3 дек. 2015 г., Челябинск. – М. : Лаборатория знаний, 2015. – С. 199-203.
8. Будь инженером [Электронный ресурс] : образоват. сайт компании «Ascon». – Режим доступа: <https://edu.ascon.ru/>, свободный.
9. Пирамида обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.openlesson.ru/?p=16822>, свободный.
10. Половинкин, А.И. Основы инженерного творчества [Текст] / А.И. Половинкин. – М. : Машиностроение, 1988.
11. MVStadium Group [Электронный ресурс] : сайт компании. – Режим доступа: <http://www.mvstadium.com>, свободный.
12. MathWorks [Электронный ресурс] : сайт компании. – Режим доступа: <https://matlab.ru>, свободный.
13. Koller, R. Prinziplosungen zur Konstruktion Technischer Produkte [Text] / R. Koller, N. Kastrup. – Berlin : Springer-Verlag, 2012.

REFERENCES

1. Altshuller G.S. Algoritm izobreteniya [Algorithm of the invention]. Moscow: Moscow worker, 1973.
2. Gumilevsky L.I. Russkie inzhenery [Russian engineers]. Moscow: Young guard, 1953.
3. Kalinin I.A., Samylkina N.N. Informatika. Uglublennyj uroven' [Computer Science. In-depth level]. Moscow: BINOM. Knowledge laboratory, 2014.
4. Katalog produktov. Obrazovatel'nye programmy 1S [Elektronnyj resurs] [Product catalog. Educational programs 1C]. *Komp'yuternye programmy dlya obrazovaniya firmy 1S [Computer programs for the education of 1C]*. URL: <http://obr.1c.ru/educational/>.
5. Korolev A.L. Komp'yuternoe modelirovanie i programmnye komplekсы podderzhki izucheniya modelirovaniya v shkole [Computer modeling and software systems to support the study of modeling at school]. *Informatika v shkole [Informatics at school]*, 2018, no. 7, pp. 58-63.
6. Korolev A.L. Komp'yuternoe modelirovanie [Computer simulation]. Moscow: BINOM. Knowledge laboratory, 2010.

7. Korolev A.L. Aspekty propedeutiki inzhenernoj kul'tury v obrazovanii [Aspects of propaedeutics of engineering culture in education]. *Propedeutika inzhenernoj kul'tury obuchayushchihsva v usloviyah modernizacii obrazovaniya: sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem*, 2-3 dek. 2015 g., Chelyabinsk [Propaedeutics of engineering culture of students in the context of the modernization of education]. Moscow: Laboratoriya znaniy, 2015, pp. 199-203.
8. Bud' inzhenerom: obrazovat. sajt kompanii «Ascon» [Elektronnyj resurs] [Be an engineer]. URL: <https://edu.ascon.ru/>.
9. Piramida obucheniya [Elektronnyj resurs] [Pyramid of learning]. URL: <http://www.openlesson.ru/?p=16822>.
10. Polovinkin A.I. Osnovy inzhenernogo tvorchestva [Fundamentals of engineering creativity]. Moscow: Mechanical Engineering, 1988.
11. MVStudium Group: sajt kompanii [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.mvstudium.com>.
12. MathWorks: sajt kompanii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://matlab.ru>.
13. Koller R., Kastrup N. Prinziplosungen zur Konstruktion Technischer Produkte. Berlin: Springer-Verlag, 2012.

УДК 378

Е.Н. Лазарева,

студент 5 курса, направление 44.03.01 педагогическое образование
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский
государственный университет»
г. Ишим, Россия
lazareva_lena19@mail.ru

Н.В. Шилина,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и
дошкольного образования
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) ФГАОУ ВО «Тюменский
государственный университет»
г. Ишим, Россия
lazareva_lena19@mail.ru
ORCID: 0000-0003-3432-5279

К вопросу формирования экологической культуры младших школьников посредством решения арифметических задач с краеведческим материалом

В статье представлены методические условия формирования экологической культуры школьников младших классов. Показано, что повысить эффективность процесса формирования экологической культуры возможно с помощью совместного использования основ краеведения и математических инструментов. При исследовании выявлены проблемы в учебном процессе начальной школы: отсутствие специальных методических пособий, которые представляют краеведение на уроках математики для каждого региона России. Приведены требования к формулировке арифметических задач, составленных на краеведческом материале.

Ключевые слова: экологическая культура, арифметические задачи, краеведение, младшие школьники.

Е.Н. Lazareva,

Undergraduate student of the 5th year, Direction 44.03.01 Pedagogical Education
Ishim Pedagogical Institute named of P.P. Ershov (branch)
Tyumen State University
Ishim, Russia

N.V. Shilina,

Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Primary
and Pre-School Education
Ishim Pedagogical Institute named of P.P. Ershov (branch)
Tyumen State University
Ishim, Russia

To the question of the formation of ecological culture of younger schoolchildren by solving arithmetic problems with local history material

The article presents the methodological conditions for the formation of the ecological culture of primary school students. It is shown that it is possible to increase the efficiency of the process of forming an ecological culture by sharing the basics of local history and mathematical tools. The study revealed problems in the educational process of primary school: the lack of special teaching aids, which represent local history at the lessons of mathematics for each region of Russia. The requirements for the formulation of arithmetic problems compiled on the local lore material are given.

Keywords: ecological culture, arithmetic problems, local history, younger students.

В настоящее время перед обществом стоит глобальная задача приобщения каждого человека к экологической культуре. Очевидно, что экологическая культура человека является частью общей культуры личности. В связи с этим, необходимо учесть важность приобщения человека к экологической культуре именно в начальных классах, когда начинает формироваться его личность. Стоит отметить, что у детей именно в младшем школьном возрасте проявляется желание бережно относиться к природе и готовность ее сохранения [1].

Осознание обществом важности сохранения экосистемы привело к увеличению научного интереса к вопросам воспитания нового поколения основой которого является экологическая культура.

Ряд исследователей (Б.Т. Лихачев, И.Т. Сурвегина, С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, и др.) говорят о том, что экологическая культура характеризуется экологическими знаниями, сознанием, мышлением, ценностями, мировоззрением и природоохранной деятельностью и «может рассматриваться, как органическое единство экологически развитого сознания, эмоционально-психических состояний и научно обоснованной волевой утилитарно-практической деятельности» [3], т.е. экологическая культура связана с сущностью личности и ее различными сторонами и качествами. Таким образом, понятие «экологическая культура» охватывает такую культуру, которая способствует сохранению и развитию системы «общество-природа» [2, 4, 5].

В связи с вышесказанным, целью формирования экологической культуры у младших школьников является создание потребности и интересов сохранения природы путем приобщения их к экологической культуре.

В представленном исследовании автором предлагается методика приобщения младших школьников к экологической культуре посредством решения арифметических задач при использовании краеведческого материала. Этот подход позволит обучающимся применять полученные знания к окружающей действительности и активизирует их познавательные потребности.

Краеведение было выбрано в качестве базового предмета, так как он является необходимой составной частью регионального компонента государственного образовательного стандарта. Этот предмет знакомит учащихся со специфическими чертами природной среды, истории и культуры региона. Это, в свою очередь, играет важную роль в формировании мировоззрения, нравственно-патриотическом воспитании личности и др.

Краеведческий материал любого региона обладает большим количеством фактического материала, который отражает количественные и пространственные отношения, позволяющие решать проблемы математического образования. В то же самое время математика обладает большим потенциалом для обучения и воспитания в рамках ФГОС НОО в соответствии с конструкцией национальной идентичности.

Именно поэтому решение заданий и задач, включающих данные краеведческого характера, способствует развитию творческого, логического, критического мышления и эрудиции; умению классифицировать и обобщать, расширяет кругозор.

Грамотное сочетание математики и краеведения позволяет интегрировать знания и умения учеников, приобретенные ими в семье и школе. Каждая из сторон краеведения может быть представлена с помощью арифметических задач в рамках программы для начальной школы и в соответствии с требованиями ФГОС НОО нового поколения. Математика позволяет осуществлять целенаправленную социализацию на разных уровнях: когнитивном, оценочном и деятельностном уровнях [6].

Необходимо отметить, что, научив детей владеть умением решения задачи, мы окажем существенное влияние на их интерес к предмету, на развитие мышления и речи.

При решении задач, построенных на конкретном краеведческом материале, учащиеся не только усваивают собственно математический материал, но и расширяют свой кругозор о родном крае. Задачи с краеведческим содержанием можно использовать на уроках ознакомления, закрепления, применения знаний и умений, проверки и контроля, а также на комбинированных уроках.

В ходе исследования было выявлено, что краеведческий подход недостаточно присутствует в учебных материалах, что является большой проблемой.

В связи с этим, преподаватель для решения образовательных и развивающих задач своего курса должен обеспечить взаимосвязь материала по краеведению с учебной программой, что, в свою очередь, достигается поиском и отбором подходящей информации, который подходит для составления математических задач, при решении примеров и т.д.

На основании вышеизложенного были выявлены рекомендации к формулировке арифметических задач, составленных на краеведческом материале (рис. 1):

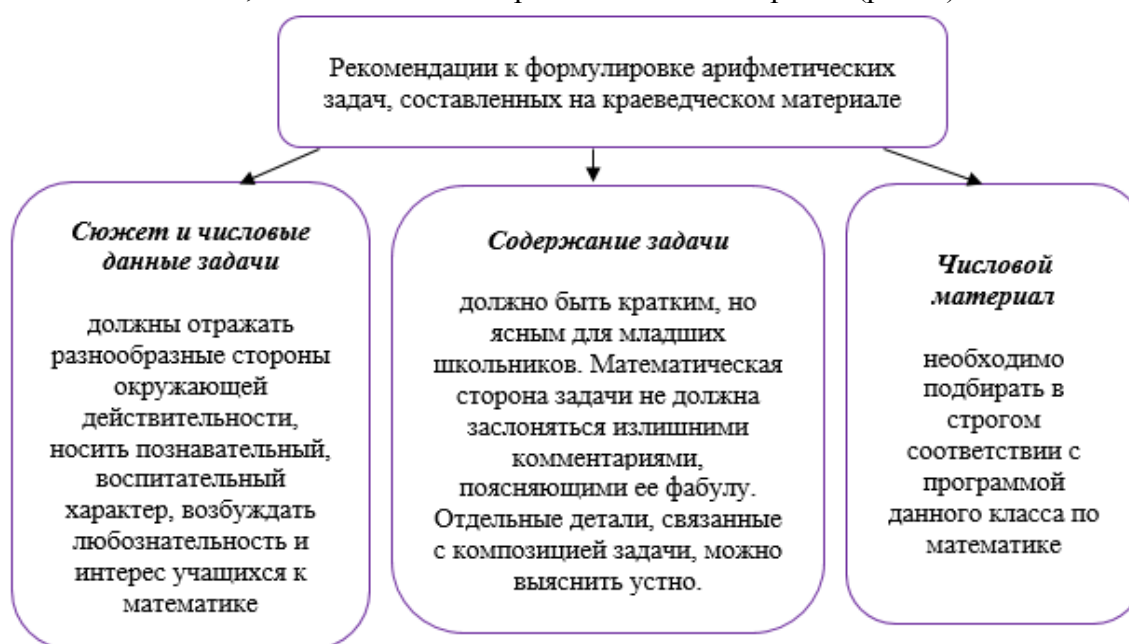


Рис. 1. Рекомендации к формулировке арифметических задач, составленных на краеведческом материале

Когда педагог собирает и накапливает разнообразный числовой материал постепенно, то база данных для создания задач формируется постепенно, тогда работа значительно упрощается. Возможно, привлекать и учащихся к работе по составлению таких задач, при этом наблюдается формирование гражданских качеств личности, развитие математических способностей и воспитание любви к родному городу и др.

Урок с использованием краеведческого материала не только обеспечивает успешное овладение таким сложным предметом, как математика, но и развивает личность школьника, его интеллектуальные и творческие способности и, что особенно немаловажно, его ценностные ориентации: любовь к родине, родному краю, уважение к его истории, духовным и культурным ценностям.

В процессе обучения на начальном школьном уровне предполагает получение большого объема знаний. В современных условиях на уроках необходимо создавать определённые условия, которые способствуют развитию интереса к процессу обучения, формированию мотива деятельности учащихся и активизации познавательной деятельности для успешного обучения ребёнка.

Для увеличения активности человека необходимы состояния неожиданности, озадаченности, удивления. Еще К.Д. Ушинский писал, что «изучаемый предмет должен представлять для нас новость, но новость интересную, то есть такую новость, которая или дополняла бы, или подтверждала то, что уже есть в нашей душе».

Практическая значимость проведенного исследования подтверждается разработанным методическим приложением, содержащим арифметические задачи с краеведческим материалом.

Для активизации познавательной деятельности и формирования у учащихся устойчивого познавательного интереса включены в процесс обучения младших школьников были дополнительные задачи, где объектами являются историко-культурные, природные, хозяйственные и демографические стороны Ишима.

Выделим некоторые краеведческие задачи, которые предлагается трансформировать в арифметические:

1. Река Ишим;
2. Деревья Ишима;
3. О птицах, рыбах города Ишима.

В данном случае работа по составлению задач активизируется и упрощается в том случае, если учитель поручает детям собирать и накапливать разнообразный числовой материал о природных объектах города Ишима из различных источников.

Полученные арифметические задачи с элементами краеведческих знаний представлены далее:

1) В экосистеме парка Ишима произрастают берёзы и лиственницы. В среднем одна береза при бережном к ней отношении (полив, уборка близлежащей территории, доступ солнца) живет 120 лет. Известно, что при таких условиях лиственница живет на 380 лет больше, чем береза. Сколько лет живёт лиственница?

2) Бережное отношение к живым деревьям включает в себя их полив. К примеру, в парке Ишима полив одной березы требует 40 литров воды за один летний день, а одной лиственницы – на 20 литров больше. Сколько воды требуется на полив лиственницы?

3) Река Иртыш, которая протекает в Ишиме, самая длинная река в России. Несколько десятилетий назад Иртыш имел площадь бассейна на 120 000 км² больше, чем сейчас. Из-за загрязнения водной среды реки человеком сейчас площадь бассейна Иртыша равна 1 643 000 км². Найдите первоначальную площадь бассейна Иртыша.

4) Браконьеры на Ишимских угодьях незаконно истребляют 60 косуль зимой, что наносит колоссальный ущерб природе и становится настоящим бедствием. Какое среднее число косуль истребляется за один месяц зимой?

5) Грузовик выбрасывает в атмосферу города Ишим в 3 раза больше загрязняющих веществ по сравнению со своей собственной массой ежедневно. Масса грузовика 6 000 кг. Сколько загрязняющих веществ выбрасывает в воздух грузовик ежедневно? В неделю? В год?

6) Браконьеры на особо-охраняемой природной территории Ишима выловили 12 кг редкой осетровой рыбы, которая отправлялась на нерест, тем самым нанеся непоправимый экологический вред фауне края. 80% этой рыбы было с икрой. Сколько кг рыбы было с икрой?

7) Потребность в пресной воде в мире постоянно растет. В среднем каждый человек употребляет 1,6 л воды в сутки. Подсчитайте, среднее количество воды, которое употребляют все ученики Вашего класса в сутки? В год?

8) В городе Ишим содержание CO₂ в воздухе равно 270 мг/м³ при норме этого показателя 3 мг/м³. Во сколько раз превышена норма содержания CO₂?

9) На один миллион лесной площади в Тюменской области приходится всего шесть работников лесного хозяйства. Сколько лесной площади приходится на каждого работника?

Подобного рода арифметические задачи с элементами краеведения вполне могут использоваться непосредственно на уроках математики и могут стать частью различных дидактических игр. Задачи могут конструироваться и самими школьниками после проведенной экскурсии, изучения соответствующего материала на уроках окружающего мира. В классном кабинете возможно создание газеты, в которой могут быть представлены периодически сменяющиеся справки краеведческого характера.

В заключение стоит отметить, что предложенный подход, использующий решение арифметических задач с краеведческим материалом, положительно влияет на формирование экологической культуры младших школьников и развитие их познавательного интереса и универсальных учебных действий.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Актуальные проблемы модернизации математического и естественно-научного образования : материалы Второй регион. науч.-метод. конф., г. Балашов, 8 апреля 2011 г. / под общ. ред. О.А.Фурлетовой. – Балашов: Николаев, 2011. – 104 с.
2. Борисенко, А.Ю. Воспитание личностной позиции старшеклассников в отношении к проблемам окружающей среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Ю. Борисенко. – Волгоград, 1996. – 25 с.
3. Лихачев, Б.Т. Философия воспитания / Б.Т. Лихачев. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 335 с.
4. Михайлов, А.В. Экология в цифрах и фактах / А.В. Михайлов, Ю.А. Шамов, В.Ф. Мироненко. – Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2010. – 171 с.
5. Суравегина, И.Т. Экологическое образование в школе / И.Т. Суравегина // Советская педагогика. – 1990. – № 12. – С. 47-49.
6. Экологическая этика в детском творчестве: концептуальные идеи и методы гуманитарного экологического образования / под ред. И.В. Вагнер. – М., 2008.

REFERENCES

1. In Furletovoi O.A. (ed.) Aktual'nye problemy modernizacii matematicheskogo i estestvenno-nauchnogo obrazovaniya: materialy Vtoroi region. nauch.-metod. konf., g. Balashov, 8 aprelya 2011 g. [Actual problems of modernization of mathematical and science education]. Balashov: Nikolaev, 2011. 104 p.
2. Borisenko A.Yu. Vospitanie lichnostnoi pozicii starsheklassnikov v otnoshenii k problemam okruzhayushchei sredy. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Educating the personal position of high school students in relation to environmental issues. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Volgograd, 1996. 25 p.
3. Likhachev B.T. Filosofiya vospitaniya [Philosophy of education]. Moscow: VLADOS, 2010. 335 p.
4. Mikhailov A.V., Shamov Yu.A., Mironenko V.F. Ekologiya v cifrach i faktakh [Ecology in facts and figures]. Barnaul: Izd-vo AltGTU, 2010. 171 p.
5. Suravegina I.T. Ekologicheskoe obrazovanie v shkole [Ecological education at school]. *Sovetskaya pedagogika* [Soviet pedagogy], 1990, no. 12, pp. 47-49.
6. In Vagner I.V. (ed.) Ekologicheskaya etika v detskom tvorchestve: konceptual'nye idei i metody gumanitarnogo ekologicheskogo obrazovaniya [Environmental ethics in children's creativity: conceptual ideas and methods of humanitarian environmental education]. Moscow, 2008.

УДК 316.36

Е.В. Лунева,

кандидат биологических наук, заведующая кафедрой «Социология, социальная работа и организация работы с молодежью»
ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»
г. Курган, Россия
ORCID: 0000-0003-0915-0454

Д.П. Кивелев,

студент бакалавр гуманитарного института,
ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»
г. Курган, Россия
fabityber@mail.ru
ORCID: 0000-0001-5194-1159

О.Н. Брызгалова,

студент магистрант гуманитарного института
ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»
г. Курган, Россия
Olya_bryzgalova@list.ru
ORCID: 0000-0001-7247-4668

Институт семьи: тенденции трансформации в современных Российских условиях

Данная статья посвящена изучению и анализу тенденций трансформации института семьи в современных Российских условиях. В статье используется эмпирический материал, полученный в ходе социологических исследований, как в Курганской области, так и в других субъектах Российской Федерации.

Так как семья является непреложным элементом общества, обеспечивающим его жизнедеятельность, актуальным является изучение любых, малейших изменений данного элемента. При помощи анализа различного ряда исследований было выявлено, что институт семьи в современных Российских условиях претерпел значительные изменения. Так, модернизация современного общества привела к возникновению множества моделей брака и семьи, а также к обесцениванию традиционных ценностных ориентаций, на которых, ранее, базировалась традиционная семья. Представления о роли семьи у современной молодежи также претерпели значительные изменения. Так, браки у молодого поколения заключаются в основном ради психологической поддержки друг друга, а также для совместного достижения успеха и обретения чувства социальной защищенности.

Ключевые слова: современная семья, институт семьи, молодая семья, молодежь.

E.V. Luneva,
Ph. D. in Biology, Department Chair, Department of Sociology, Social Work and
Organization of Work with Youth
Kurgan State University
Kurgan, Russia
D.P. Kivelev,
Undergraduate student
Kurgan State University
Kurgan, Russia
O.N. Bryzgalova,
Master's student
Kurgan State University
Kurgan, Russia

Institute of family: trends of transformation in modern Russian conditions

This article is devoted to the study and analysis of trends in the transformation of the family institution in modern Russian conditions. The article uses empirical material obtained in the course of sociological research, both in the Kurgan region and in other subjects of the Russian Federation. Since the family is an indispensable element of society, ensuring its life, it is important to study any, the slightest changes in this element. Through the analysis of various studies, it was found that the Institute of family in modern Russian conditions has undergone significant changes. Thus, the modernization of modern society has led to the emergence of many models of marriage and family, as well as to the depreciation of traditional value orientations, on which, previously, the traditional family was based. Perceptions of the role of the family among today's youth have also undergone significant changes. Thus, marriages among the younger generation are mainly for the sake of psychological support for each other, as well as for the joint achievement of success and gaining a sense of social security.

Keywords: modern family, institution of family, young family, youth.

На современном этапе развития общества семья является важнейшей ценностью государства, которое заинтересованно в поддержании стабильной демографической составляющей и в сохранении своего народонаселения. На протяжении всей истории человечества роль брака и семьи занимали ведущее место в жизни всего общества и каждого отдельно взятого индивида. Являясь одновременно носителем культурных и духовных ценностей, она являлась источником возникновения основных образцов поведения и нравственных идеалов в обществе. Именно семья, начиная с самого раннего возраста закладывает фундаментальные качества человека, формирует некие идеалы и ценности, моральные нормы, «преподает» уроки нравственности, обеспечивая посредством этого полноценное формирование личности. Так как семья на протяжении всех исторических эпох оказывает значительное влияние на социальную структуру общества, воспроизводство населения и социализацию новых поколений, изучение причин и тенденций её трансформации является актуальным.

Целью нашего исследования является изучение тенденций трансформации института семьи в современных Российских условиях.

Теоретическая область исследования института семьи связана с достаточно большим количеством проблем соотношения семьи с обществом, взаимосвязи семьи и личности в социальном контексте, а также на уровне первичных, межличностных отношений. Комплексные подходы к изучению института семьи требуют создания научных моделей, способных без искажений отразить диалектику макро- и микро-

процессов происходящих в обществе, а также индивидуального, личностного семейного поведения, то есть, осуществить анализ семьи как системы.

Первые, капитальные труды в области социологии семьи появились около 50 лет назад в трудах Г. Кристенсена («Антология по браку и семье» (1967 г.)) и Уильяма Гуда («Мировая революция и образы семьи» (1967 г.)). Более современные исследователи, такие как Т.А. Гурко («Брак и родительство в России») и Н.А. Орлова («Развитие личности подростков в различных типах семей» (2011 г.) [2, 6] согласны, что с институтом семьи происходят какие-то изменения. Но представление о «правильности» или «неправильности» той или иной формы семейной жизни, которое пытаются навязать некоторые авторы, не приводит к пониманию причин возникновения изменений, более того сужает ракурс рассмотрения. Мы же, в нашей работе будем опираться на данные различных научных социологических исследований.

Итак, сегодня создание семьи перестает быть первостепенной целью для многих современных молодых людей. Приоритеты все больше смещаются в сторону приобретения особого положения в социуме и достижения материальных благ.

Это подтверждается исследованием, проведенным в 2014 году фондом Общественного Мнения. Фондом было проведено исследование «О молодежи: возрастные границы, ценности, особенности». На вопрос о жизненных целях, имеющих первостепенное значение для молодежи, половина ответили «работа», «совершенствование в профессии», «карьера»; 19 % – «получение образования», «востребованность профессии»; 13 % – «деньги, богатство» и только 6% готовы к созданию семьи [5]. Также, более новое исследование 2017 года «Ценностные ориентации российской молодежи и реализация государственной молодежной политики», проведенное коллективом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Государственный университет управления», выявило то, что наиболее приоритетными ценностями современной российской молодежи, по мнению экспертов, являются ценности карьеры, материального достатка, общения, самовыражения и индивидуализма [8].

Постоянно увеличивающееся число разводов также свидетельствует о некоторых назревающих проблемах молодой пары в обществе. По статистике в России распадается больше половины браков. Так, если сопоставить данные Росстата по количеству заключенных браков и разводов, то окажется, что в 2016 году распалось 61,7% браков [3]. Связанно это, прежде всего, как с изменением самой сути семейных отношений в современном обществе, так и с постоянным видоизменением основных функций семьи.

Семья, как социальный институт, обеспечивает стабильное развитие общества, а также оказывает регулирующее воздействие на многие явления и процессы, происходящие в жизни общества. Семья выполняет и ряд других немаловажных функций, способствующих полноценному и эффективному развитию общества. На всех этапах развития общества семья выполняла определенные основополагающие функции, которые способствовали упорядочиванию общественных отношений: репродуктивную, воспитательную, экономическую, рекреативную, регулятивную и коммуникативную. Семья в современном обществе сохранила все функции прежних форм семьи, но при этом изменились как место, так и субординация и значимость функций. Основной функцией современной семьи некоторые исследователи все еще считают репродуктивную функцию. Данный подход считается традиционным, так как в нем находит свое отражение жизненный уклад множества предыдущих поколений, которые были до нас и останутся после. Ведь в этом также заложен естественный природный механизм, человеческий мозг «запрограммирован» на воспроизведение потомства. На сегодняшний день производственная функция семьи по-прежнему сильна, хотя уже и не в такой степени, как в традиционном обществе.

Согласно отчету о результатах социологического исследования «Социальное самочувствие молодежи Курганской области», в котором приняли участие 697 респондентов - молодых людей, 44,6% респондентов, состоящих в браке, планируют рождение детей, среди холостых респондентов этот вариант ответа выбрали только 8,8% опрошенных. Интересно то, что молодые люди, живущие вместе, но не состоящие в официальном браке в большей степени ориентированы на рождение детей, среди них этот вариант выбрали – 55,2% [8].

Далее, говоря о ранних браках среди молодежи отметим, что ранние браки, по некоторым оценкам специалистов, обладают достаточно слабой реализацией репродуктивной функции и высокой степенью неустойчивости (в основной своей массе (по исследованиям – около 82%) ранние браки заканчиваются разводом) [4].

Если в прошлые времена семья являлась утилитарным образованием и служила в основном практическим целям – продолжению рода, то на данный момент времени, в современном обществе союзы среди молодого поколения в основном заключаются ради совместного достижения успеха и психологической поддержки друг друга, а также для обретения чувства спокойствия и социальной защищенности. Достаточно недавно, около пары десятков лет назад под «одной крышей» могли жить сразу несколько поколений, что позитивно влияло на обмен опытом между молодым и более старшим поколениями. В современном обществе наиболее распространенным является нуклеарный тип семьи. Позитивной стороной такого способа ведения быта становится социальная мобильность. Отдельные поколения могут встречаться и проводить вместе время, при этом сохраняя свою самостоятельность и свободу. Негативный же аспект подобного рода расселения – это высокая степень разобщенности. Из-за того, что семьи становятся более мелкими основаниями (иногда они включают только женщину и мужчину), пропадает связь как с обществом, так и внутри рода, из-за чего и происходит цепочка негативных последствий. Нарушается преемственность поколений, утрачивается ценность брака среди молодежи, также тотальный нигилизм молодого поколения порождает всевозможные опасные течения, становятся под угрозу развитие и сохранение института семьи и брака.

Вообще, достаточно часто в современном обществе молодые люди, обладая преувеличенной ценностью личной свободы и высокой степенью инфантилизма, даже и не стремятся официально узаконить свои отношения. Традиционные малые группы практически уходят в прошлое, где ценность союза была превыше всего.

Так по результатам отчета социологического исследования «Социальное самочувствие молодежи Курганской области» выяснилось, что в возрастной группе 23-30 лет 36,8% респондентов не женаты (не замужем). 12,6% мужчин указали, что женаты, среди женщин процент замужних выше, и составил 26,4%. Это означает, что женщины в большей степени ориентированы на создание семьи [8].

На сегодняшний день мы можем говорить, что современная семья все больше демонстрирует отказ от патриархальной системы, которая была основана на сильно выраженной половозрастной субординации, то есть на подчинении жены мужу, а детей родителям. В современном обществе происходит переход от традиционной (патриархальной) модели с четко выраженной половозрастной субординацией к детоцентристской (переходной) семье, для которой более характерны «возвышение» ценностей частной жизни, гипертрофированная ценность детей и превалирование эмоциональных отношений, и, наконец, к «супружеской» семье, которую можно описать как «личностное взаимодействие жены и мужа, регулируемое посредством моральных принципов и поддерживаемое имманентными ему ценностями» [1].

В развитых странах, на сегодняшний день все сильнее набирает популярность эгалитарная система. Модернизация современного общества привела к возникновению множества моделей брака и семьи. Довольно очевидно, что семья как социальный институт претерпевает глубокие изменения не только в современном российском обществе, но и в обществах, вступивших на постиндустриальную ступень развития (Канада, Норвегия, Швеция и другие). На смену традиционным ценностям семьи – прочность брака, родительство, супружество приходят другие, такие как профессиональная деятельность, карьерный рост, личная и материальная независимость.

Это, опять же, подтверждается результатами социологического исследования «Социальное самочувствие молодежи Курганской области». Так, среди представителей молодого поколения 39,2% респондентов считают, что муж должен быть главой семьи. 51,5% опрошенных выступают за эгалитарные, т.е. равноправные отношения, и только 2,3% считают, что главой семьи должна быть жена. Также, можно отметить, что распределение ответов респондентов по данному вопросу достаточно стабильно на протяжении последних лет [8].

Условия нашей реальности заставляют и девушек активно включаться в социальную и трудовую деятельность. Женский пол сегодня наравне с мужчинами ведет бизнес, участвует в решении политических вопросов, осваивает не свойственные ему профессии. Это «накладывает отпечаток» на наличие ряда особенностей недавних браков. Многие молодые карьеристки не хотят жертвовать своим временем и уходить в декрет для ухода за своим ребенком. Поэтому, в современном обществе молодые пары если и вступают в брак, то равномерно распределяют между собой обязанности по воспитанию ребенка и ведению домашнего хозяйства.

Кризис семьи как социального института проявляется еще и в деградации института брачных отношений, а именно в увеличении количества незарегистрированных браков, появлением нетрадиционных видов брака («гражданский брак», гостевой брак, брак выходного дня и др.). Согласно данным «Левада-центра», половина россиян (55 %) положительно относится к тому, что молодые люди все чаще живут вместе, не вступая в брак, среди молодежи таких 77 %, пенсионеров - всего 30 % [7]. Минусов у незарегистрированного брака больше, чем плюсов, и рискует больше всего девушка: отдельная проблема такого брака, прежде всего для матери - общие дети. Большинство женщин, живущих подобным браком, интересуется право на алименты после прекращения отношений между «гражданскими» супругами. Это гораздо сложнее сделать, чем в официальном браке. Необходимо будет потратить не мало времени на затяжные судебные процессы, если отец выражает отказ выполнять алиментные обязательства. Также, незарегистрированный брак не дает никаких прав на совместно нажитое имущество. Пока брак не является зарегистрированным, супруги «накапливают» свое личное имущество, и при возникновении спорной ситуации очень сложно будет доказать, что какая-либо вещь была куплена на совместно нажитые средства и является общей собственностью. Такая семья фактически лишается поддержки со стороны государства. Таким образом, трансформация современного общества привела к изменению традиционных ценностных ориентаций, на которых базировалась семья.

Итак, если по-настоящему поразмышлять над тем, каким образом на сегодняшний день изменяется семья в современном обществе, то наверняка можно уяснить, что трансформации её - достаточно значительны, можно сказать, что даже глобальны. В связи с этим изменяется и отношение молодежи к институтам семьи и брака. Сильно изменяется состав ячейки, роль и функции каждого отдельно взятого члена семьи. Изменяется и сама роль института семьи в жизни людей. Но, наряду с негативными тенденциями, можно выделить и достаточно положительные. Современные браки молодых людей и девушек сегодня рассматриваются как союз, который аккумулирует в себе достижения обоих партнеров и заключается для совместного развития и взаимной психологической поддержки. Подобная философия может дать жизнь новой ветви развития рода. Образуется еще одна первичная группа, где человек будет учиться уважать, любить и ценить взаимоотношения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Голод, С.И. Моногамная семья: кризис или эволюция? [Текст] / С.И. Голод // Социально-политический журнал. – 1995. – № 6. – С. 74- 87.
2. Гурко, Т.А. Брак и родительство в России [Текст] / Т.А. Гурко. – М. : Институт социологии РАН, 2008.
3. Еремина, Н. Россияне бросают семьи [Электронный ресурс] / Н. Еремина // Газета.ru. – Режим доступа: <https://www.gazeta.ru/business/2017/08/10/10826804.shtml>. – 11.05.2019.
4. Козлов, Н.И. Ранние браки [Электронный ресурс] / Н.И.Козлов // Психологос : энцикл. практ. психологии. – Режим доступа: <https://www.psychologos.ru/articles/view/rannie-braki>. – 12.05.2019.
5. Матушкина, М.В. Представления современной молодежи о браке и семье [Электронный ресурс] : науч. работа / М.В. Матушкина, И.А. Кушова ; Вятский гос. ун-т (Киров) // Развитие общественных наук российскими студентами. – 2017. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-sovremennoy-molodezhi-o-brake-i-semie>. – 14.05.2019.
6. Орлова, Н.А. Развитие личности подростков в различных типах семей [Текст] / Н.А. Орлова, Т.А. Гурко // СОЦИС. – 2011. – № 11. – С. 99-108.
7. Средний возраст вступления в брак россиян – 23 года [Электронный ресурс] // Левада центр. – Режим доступа: <http://www.levada.ru/2012/07/13/srednij-voznrast-vstupleniya-v-brak-rossiyan-23-goda/>. – 12.05.2019.

8. Ценностные ориентации российской молодежи и реализация государственной молодежной политики: результаты исследования [Текст] : монография / Гос. ун-т управления ; под общ. ред. С.В. Чуева. – М. : Изд. дом ГУУ, 2017. – 131 с.

REFERENCES

1. Golod S.I. Monogamnaya sem'ya: krizis ili evolyuciya? [Monogamous family: crisis or evolution?]. *Social'no-politicheskij zhurnal* [Social and Political Journal], 1995, no. 6, pp. 74-87.
2. Gurko T.A. Brak i roditel'stvo v Rossii [Marriage and parenthood in Russia]. Moscow: Institut sociologii RAN, 2008.
3. Eremina, N. Rossiyanе brosayut sem'i [Elektronnyi resurs] [Russians leave families]. *Gazeta.ru*. URL: <https://www.gazeta.ru/business/2017/08/10/10826804.shtml> (Accessed 11.05.2019).
4. Kozlov N.I. Rannie braki [Elektronnyi resurs] [Early marriages]. *Psikhologos: encikl. prakt. psihologii* [Psychologos]. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/rannie-braki> (Accessed 12.05.2019).
5. Matushkina M.V., Kushova I.A. Predstavleniya sovremennoi molodezhi o brake i sem'e: nauch. rabota [Representation to modern youth about marriage and family]. *Razvitie obshchestvennykh nauk rossijskimi studentami* [The development of social sciences by Russian students], 2017, no. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-sovremennoy-molodezhi-o-brake-i-semie> (Accessed 14.05.2019)
6. Orlova N.A., Gurko T.A. Razvitie lichnosti podrostkov v razlichnykh tipakh semei [Personality development of adolescents in various types of families]. *SOCIS* [SOCIS], 2011, no. 11, pp. 99-108.
7. Srednii vozrast vstupleniya v brak rossiyan – 23 goda [Elektronnyi resurs] [The average age of marriage of Russians - 23 years]. *Levada centr* [Levada center]. URL: <http://www.levada.ru/2012/07/13/srednij-vozrast-vstupleniya-v-brak-rossiyan-23-goda/> (Accessed 12.05.2019).
8. In Chueva S.V. (ed.) Cennostnye orientacii rossiiskoi molodezhi i realizaciya gosudarstvennoi molodezhnoi politiki: rezul'taty issledovaniya: monografiya [Value orientations of Russian youth and the implementation of state youth policy: research results]. Moscow: Izd. dom GUU, 2017. 131 p.

УДК 373.2

С.С. Останин,
студент 2 курса магистратуры по направлению «Робототехника и электроника в образовании»
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
г. Москва, Россия
С.Ю. Парфенов,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологических и информационных систем
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
г. Москва, Россия
998047@mail.ru
ORCID: 0000-0002-1649-9796

Технические компоненты системы «умный дом», как средства обучения программированию

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме, которая связана с отсутствием прикладного применения навыков, которые учащиеся получают в ходе изучения программирования в учебных заведениях. В ходе анализа данной проблемы было выявлено, что учащиеся школ и вузов практически не умеют возможно во время обучения реализовывать свои знания на практике. В статье будет описан один из методов того, как с помощью современных технологий можно повысить интерес учащихся к предмету, а так позволить им использовать полученные знания в повседневной жизни. Помимо описания средства обучения в статье рассмотрена модель методической системы обучения, на примере которой можно увидеть, как компоненты связаны между собой и за что отвечает каждый из них.

Ключевые слова: программирование, Arduino, умный дом.

S.S. Ostanin,
Master's student
Direction Robotics and Electronics in Education
Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia

S.Yu. Parfenov,
Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Technological and Informational
Systems
Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia

Technical components of the “smart home” system, as a means of learning programming

The article is devoted to the actual problem of today, which is associated with the lack of applied skills that students receive in the course of studying programming in educational institutions. During the analysis of this problem, it was revealed that pupils of schools and universities do not practically know how to implement their knowledge in practice during their studies. The article will describe one of the methods of how with the help of modern technologies it is possible to increase students' interest in the subject, and to allow them to use the knowledge gained in everyday life. In addition to the description of the teaching tool, the article describes a model of a methodical training system, by the example of which you can see how the components are interconnected and what each of them is responsible for.

Keywords: *programming, Arduino, smart home.*

В настоящее время программирование является одной из самых быстро развивающихся сфер информационных технологий. С программированием человек сталкивается в течение всей своей жизни. Очень многие электронные устройства, которыми мы пользуемся в повседневной жизни имеют встроенный процессор, которые запрограммированы под выполнение определённых функций. К таким устройствам относятся телефоны, компьютеры, различные роботизированные устройства, умный дом и прочее.

Данные устройства можно использовать в образовательном процесс, что позволит повысить интерес учащихся, а так же позволит самостоятельно разрабатывать и программировать собственные электронные устройства.

В учебных заведениях все больше и больше времени уделяется обучению программированию, особенно в 10-11 классах. В настоящее время в школьную программу по информатике в раздел программирования включены следующие темы:

– Алгоритмы.

Анализ алгоритмов. Оптимальные линейные программы. Анализ алгоритмов с ветвлениями и циклами. Исполнитель Робот. Исполнитель Чертёжник. Исполнитель Редактор.

– Простейшая программа.

Переменные. Типы данных. Размещение переменных в памяти. Арифметические выражения и операции.

– Вычисления.

Деление нацело и остаток. Вещественные значения. Стандартные функции. Случайные числа.

– Условный оператор.

Условный оператор. Сложные условия.

– Циклические алгоритмы.

Цикл с условием. Поиск максимальной цифры числа. Алгоритм Евклида. Циклы с постусловием. Циклы по переменной. Вложенные циклы.

– Процедуры.

Процедуры с параметрами. Локальные и глобальные переменные.

– Массивы.

Ввод и вывод массива. Перебор элементов. Алгоритмы обработки массивов. Поиск в массиве. Максимальный элемент. Срезы массива. Отбор нужных элементов.

Данные разделы позволяют учащимся познакомиться с основными функциями и командами для написания кода. Стоит отметить, что в школьную программу включены минимальные навыки программирования, что не позволяет учащиеся применять их в повседневной жизни. По этой причине у учащихся пропадает интерес к данной дисциплине, а тем кому это действительно интересно, необходимо изучать данный предмет самостоятельно.

В настоящее время существует большое количество различных наборов, которые позволяют создавать простые устройства, с возможностью использования их в быту.

Большинство таких наборов строятся на базе платы Arduino, которая была разработана преподавателями для повышения интереса учащихся к программированию.

Arduino – это небольшая плата с процессором и памятью, позволяющая подключить различные дополнительные модули, для разработки небольшого электронного устройства с собственным функционалом. Программная часть данной платы содержит среду для написания кода, упрощенным языком программирования, который позволяет писать код без большого опыта. Так же она содержит множество готовых решений, которые могут использоваться как примеры для ознакомления с платой. Более подробно ознакомиться с системой можно на сайте Arduino.ru [1].

Arduino умеет принимать и отправлять сигнал в соответствии с программным кодом. Например, выдавать информации полученную с различных датчиков и сенсоров, которые подключены.

Также с использованием данной платы можно создавать сложные электронные устройства такие как дроны, 3D принтеры, радиоуправляемые модели и множество других, которые можно разделить на следующие категории:

- Устройства умного дома.
контроллер, различные датчики, элементы управления
- Станки с ЧПУ.
3D принтеры, 3D сканеры, фрезерные и токарные станки
- Охранные системы.
датчики открытия/закрытия дверей/окон, датчики движения
- Игрушки.
Роботы, игрушки с дистанционным управлением
- Информативные устройства.
Бегущие строки, интерактивные табло
- Декоративные проекты.
Робот-пылесос, светильники, метеостанция
- Гаджеты и носимые устройства.

Пульты управления для электронных устройств, радио, аудиоплеер

Умный дом, так же можно назвать «домашней автоматизацией» – это система устройств, которые способны выполнять определенные задачи без участия человека. Система «умный дом» позволяет человеку управлять устройствами, которые доступны через сеть интернет или же доступны через контроллер (основному устройству управления системы) напрямую [2].

В системе умный дом плата Arduino, в основном, используется для программирования главного контроллера системы. В нее входит множество различных компонентов, которые можно разделить на группы:

- Контроллер.
- Измерительные приборы.
- Элементы управления.
- Исполнительные механизмы.

Данные устройства выполняют определенные задачи внутри системы.

Контроллер – это компонент, который руководит всеми приборами. Он собирает информацию с датчиков температуры, воздуха, света, обогрева, кондиционирования. Может быть запрограммирован на совершение различных действий с течением времени, по временному графику. Кроме автономного режима, с контроллером можно связаться через специальный интерфейс (компьютерную сеть, мобильный оператор или радиосеть), и управлять подключенными приборами вручную.

Измерительные приборы. Данные устройства являются основными источниками информации для системы, они собирают и отправляют в блок управления показания температуры, влажности, степени освещенности в помещении и за его пределами.

Элементы управления системой – с помощью данных компонентов происходит полное управление всей системой «умный дом», каждое устройство используемой системой, может управляться как локально, с помощью собственного пульта управления,

так и через интерфейс контроллера, включающий в себя элементы управления всех устройств системы.

Исполнительные механизмы системы. Исполнительные механизмы, которыми руководит интеллектуальное оборудование для системы умный дом, являются сложными электромеханическими изделиями, приборами, рассчитанными на испытание высоких механических нагрузок.

Практически каждый элемент системы можно построить самостоятельно с использованием платы Arduino, но самым сложным элементом системы является контроллер. Контроллер можно запрограммировать, как с использованием различных готовых скриптов, так и с помощью простых циклов и условий.

Таким образом, использование системы умный дом, построенной на базе платы Arduino, позволит повысить интерес учащихся к предмету.

Система позволит реализовать проекты различного уровня сложности, так что в результате они получают предмет, который они смогут в дальнейшем использовать, а также постоянно его совершенствовать.

В настоящее время в МПГУ разрабатывается методическая система преподавания информатики с помощью технологии «умный дом». Использование данной технологии в образовательном процессе позволит учащимся изучать различные темы с помощью устройств, которые используются в системе.

К такому примеру можно отнести различные датчики, которые можно использовать для ознакомления с темой циклы и условия, где необходимо описывать действия, которые должны происходить при выполнении определенных событий, таких как включение сирены на срабатывание датчика движения. Таким образом, технология «умный дом» может быть средством обучения, которое будет являться одним из ключевых компонентов методической системы обучения.

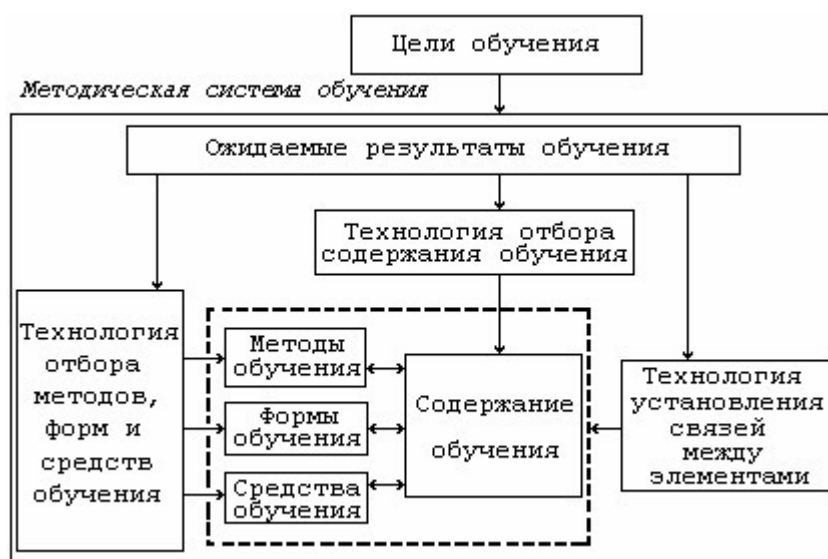


Рис. 1. Модель методической системы обучения

Помимо средств обучения в методическую систему образования входит множество различных компонентов, которые позволяют достичь основную цель обучения.

К этим компонентам относятся, такие как:

- технология отбора методов обучения, форм и средств;
- формы, средства и методы обучения (каждый из которых влияет на содержание обучения);
- содержание обучения;
- технология установления связей между элементами;
- технология отбора содержания обучения.

Каждый из компонентов выполняет определенные функции, которые направлены на достижение конечного результата. Методы, формы и средства обучения напрямую зависят от того, какой результат должен быть в конце обучения, это может быть, как поверхностное ознакомление с материалом, так и более детальное обучение определенным навыкам. В зависимости от целей подбирается материал, который будет использоваться в процессе обучения [3].

Разрабатываемую на базе системы «умный дом» методическую систему обучения будет возможно использовать в обучении учащихся с разными уровнями подготовки.

Основным преимуществом данной системы является то, что она позволяет учащимся увидеть свой результат как в процессе обучения, так и в повседневной жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аппаратная платформа Arduino [Электронный ресурс] // Arduino.ru. – Режим доступа: <http://arduino.ru>.
2. Беляева, Е.В. Основные компоненты методической системы обучения информатике будущего гражданского авиатора [Электронный ресурс] / Е.В. Беляева // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 3. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/2015_3/19.pdf.
3. Умный дом – общая архитектура системы [Электронный ресурс] // Ресурс для IT-специалистов «Хабр». – Режим доступа: <https://habr.com/ru/post/223163/>.

REFERENCES

1. Apparalnaya platforma Arduino [Elektronnyi resurs] [Hardware platform Arduino]. *Arduino.ru*. URL: <http://arduino.ru>.
2. Belyaeva E.V. Osnovnye komponenty metodicheskoi sistemy obucheniya informatike budushchego grazhdanskogo aviatora [Elektronnyi resurs] [The main components of the methodical system of teaching informatics of the future civilian aviator]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik [Yaroslavl pedagogical bulletin]*, 2015, no. 3. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2015_3/19.pdf.
3. Umnyi dom – obshchaya arkhitektura sistemy [Elektronnyi resurs] [Smart home - common system architecture]. *Resurs dlya IT-specialistov «Khabr» [Resource for IT-specialists “Habr”]*. URL: <https://habr.com/ru/post/223163/>.

УДК 378

Д.Н. Павлов,
кандидат педагогических наук, преподаватель музыкально-теоретических дисциплин и
композиции
БУ «Сургутский колледж русской культуры им. А.С. Знаменского»
г. Сургут, Россия
Pavlov-DNS@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-7230-3324

Конкурсы исследовательских работ как средство развития самореализации студентов колледжа культуры и искусств

В статье рассматривается проблема развития творческой самореализации студентов колледжей культуры и искусств средствами конкурсов исследовательских работ. Автор обобщает собственный педагогический опыт решения данной проблемы, накопленный им в Сургутском колледже русской культуры им. А.С. Знаменского. Он приходит к выводу о том, что в результате проведения конкурсов у обучающихся развивалось личностное самоопределение через становление и активизацию субъектных позиций, производилось углубленное получение знаний по дисциплинам музыкально-теоретического цикла, развивались исследовательские способности и ориентация на успех, и как следствие – развитие их личностной самореализации.

Ключевые слова: развитие творческой самореализации, студенты колледжа культуры и искусств, конкурс.

D.N. Pavlov,
Ph. D. in Pedagogy, Teacher of Musical-Theoretical Subjects and Composition
Surgut College of Russian Culture named after A. S. Znamensky
Surgut, Russia

Research competitions as a means of self-realization development students of the College of culture and arts

The article deals with the problem of development of creative self-realization of students of colleges of culture and arts by means of competitions of research works. The author generalizes his own pedagogical experience of solving this problem, accumulated by him in Surgut College of Russian culture A. S. Znamensky. He comes to the conclusion that as a result of competitions students developed personal self-determination through the formation and activation of subjective positions, made in-depth knowledge of the disciplines of the musical-theoretical cycle, developed research abilities and focus on success, and as a result – the development of their personal self-realization.

Keywords: *development of creative self-realization, students of the College of culture and arts, competition.*

Среди основных ориентиров модернизации отечественной системы образования, которые определены в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг.», можно выделить создание благоприятных условий для самореализации человека, свободного развития его творческих способностей, механизмов стимулирования профессионального и личностного развития молодежи.

В условиях современной общественно-культурной ситуации от обучающихся образовательных учреждений сферы культуры и искусства, сущность деятельности которых заключается в освоении и распространении культурных и художественных ценностей, требуется творческий поиск, создание художественных продуктов и оригинальных проектов. Однако это осуществимо при условии развитых у них способностей к саморазвитию и самореализации в различных видах творческой деятельности [3].

Согласно требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, Федеральным государственным требованиям дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы, обучающиеся по специальностям «Вокальное искусство», «Инструментальное исполнительство», «Музыкальное звукооператорское мастерство», «Сольное и хоровое народное пение», «Хоровое дирижирование» студенты должны овладеть:

- общекультурными компетенциями – способностью решать проблемы, оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях, самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием;

- профессиональными компетенциями – умением выполнять теоретического и исполнительского анализа музыкального произведения, применением базовых теоретических знаний в процессе поиска интерпретаторских решений, планированием и анализом результатов деятельности; навыками письменного изложения мыслей о музыке, жизни и творчестве композиторов, включая исторический обзор с применением музыкальных терминов.

Но это невозможно осуществить без развитых у него способностей к саморазвитию и самореализации в различных видах творческой деятельности.

Однако анализ содержания учебных планов, программ, состояния современной практики обучения студентов колледжей культуры, обучающихся по специальностям, связанным с музыкальным искусством, свидетельствуют о недостатке внимания педагогов к проблеме творческой самореализации обучаемых. Данный процесс осуществляется спонтанно и не всегда эффективно [6].

Участие обучаемых в конкурсах исследовательских работ может способствовать развитию самореализации студентов.

Современными исследователями подчеркивается, что механизм самореализации в процессе освоения обучающимся музыкальной культуры осуществим именно через музыкальную деятельность, в нашем случае – исследовательскую (в рамках музыкально-теоретической), выступающей средством обработки информации, заложенной в музыкальном произведении, являющегося многоуровневой информационной структурой [4, 2013]. Сама музыкальная культура посредством образных ассоциаций способна воздействовать на воображение, эмоции и подсознание, а эмоциональное внушение влечет нацеленность обучающегося на отождествление собственных возможностей с содержанием аксиологических установок. Значимо то, что постижение музыкальной

культуры служит средством освоения обучающимися культурных и художественных ценностей в процессе развития самореализации [1, с. 203].

Конкурсы исследовательских работ «Этюды о музыке и музыкантах», которые проводились в Сургутском колледже русской культуры им. А.С. Знаменского, имеют своей направленностью:

- развитие музыкальной грамотности участников;
- расширение у них представлений о закономерностях музыкального искусства и его природе, формах бытования музыки, творчестве композиторов и исполнителей;
- приобретение обучающимися навыков написания исследовательских работ, мотивации углубленного изучения музыкально-литературных источников и самостоятельной работы с ними;
- формирование навыков анализа нотно-текстового материала рассматриваемых музыкальных сочинений;
- освоение возможностей музыкально-компьютерных технологий, связанных с набором нотного текста, работой со звуковыми/визуальными материалами.

В трижды проведенных конкурсах «Этюды о музыке и музыкантах» с 2017 по 2019 гг. на базе Сургутского колледжа русской культуры им. А.С. Знаменского участие приняли обучающиеся из разных образовательных учреждений сферы культуры и искусства, таких как: Калининградский музыкальный колледж, Нижнетагильский колледж искусств, Орский колледж искусств, Саратовский музыкальный колледж, Свердловское музыкальное училище, Сургутский музыкальный колледж; детские музыкальные школы и школы искусств Екатеринбурга, Орска и др.

Известно, что общение с музыкальным произведением в процессе его эмпирического познания и теоретического анализа – исследования, ведет к формированию ценностно-смыслового пространства у каждого обучающегося. Именно при условии направленной деятельности осуществляется перевод художественных ценностей в индивидуальную систему ценностей, имеющих личностный смысл, – художественно-эстетическое отношение, которое лежит в основе сознания личности, и объединяет в себе смысло-жизненные ценности, принципы, отношение к действительности, самому себе [4, с. 71]. Так, становление индивидуальной системы ценностей обучающегося напрямую воздействует на развитие его самореализации в процессе исследовательской работы в рамках конкурсной деятельности.

Проводимые конкурсы «Этюды о музыке и музыкантах», являющиеся формой организации исследовательской работы во время занятий и во внеурочное время, служили развитию самореализации обучающихся, что характеризовалось наличием ценностных установок, определяющих процесс самореализации, мотивацией их личностного достижения как ценности, увлеченностью исследовательской работой, стремлением к самосовершенствованию, инициативностью и самостоятельностью, оригинальностью решений исследовательских вопросов.

Данные конкурсы служили и развитию изобретательских способностей обучающихся, через создание ими приложений – набранные в программах нотного редактирования нотные примеры, отредактированные аудио/видео-примеры, аудиовизуальные презентации; служили приобретению обучающимися опыта участия в конкурсной деятельности, самовыражению через личностно-значимое компьютерное творчество и развитию самореализации посредством дальнейшего применения этих работ в учебном процессе музыкально-теоретических дисциплин, поскольку каждый последующий конкурс позволяет учитывать опыт предыдущих участников, через ознакомление с их работами (банком работ) в электронном виде.

В зависимости от возраста и интеллектуальных возможностей общий состав участников конкурсов «Этюды о музыке и музыкантах» подразделялся на несколько возрастных групп: I группа – учащиеся до 12 лет, II группа – учащиеся от 13 лет, III группа – студенты до 16 лет, IV группа – студенты от 17 лет. Было установлено целесообразным присуждение наград по номинациям в зависимости от наиболее перспективных сторон исследований: для учащихся за – «глубокое раскрытие темы», «качественную работу со звуковыми материалами» и др.; для студентов за – «музыкально-исследовательские достижения», «анализ оркестровой партитуры», и др. Среди исследовательских тем,

представленных учащимися в I и II возрастных группах: «Странный» танец ригодон» (Гарри С., Сургутский колледж русской культуры, г. Сургут), «Музыка колоколов» (Христина М., Детская музыкальная школа № 1, г. Екатеринбург), «Среди соловьиных трелей» (Ульяна М., Детская школа искусств № 4, г. Орск), и др. Студентами колледжей культуры и искусств – участниками III и IV возрастных групп были представлены такие темы, как: «Оркестрово-изобразительные приемы А. Лядова в симфонической картине «Баба Яга» (Павел Ш., Сургутский колледж русской культуры, г. Сургут); «Долой рутину с оперных подмостков» (Карина Ю., Свердловское музыкальное училище, г. Екатеринбург); «DanielRobert «Danny» Elfman. Жизнь и творчество «непростого» композитора» (Дарья М., Нижнетагильский колледж искусств, г. Нижний Тагил).

Участникам конкурса был предложен тест на выявление отношения к исследовательской работе в рамках музыкально-теоретической деятельности (модификация теста В.И. Петрушина) [7]. Тест проводился дважды – на этапе реализации идеи при выборе исследовательских тем и на этапе анализа результатов при подведении итогов, – что служило выявлению динамики развития положительного отношения к исследовательской работе обучающихся, находящегося в зависимости от роста их профессионализма в исследовательской работе.

При выполнении теста на этапе реализации идеи общий средний результат составил в 2017 г. – 13 баллов, в 2018 и 2019 гг. – 14 баллов, так обучающиеся показали средний уровень положительного отношения к исследовательской работе. Однако при выполнении теста на этапе анализа результатов общий средний результат составил в 2017 г. – 19 баллов, в 2018 г. – 20 баллов, в 2019 г. – 20,5 баллов, что свидетельствовало о высоком уровне у обучающихся положительного отношения к исследовательской работе. Сравнение результатов тестирования на двух этапах показал: разница в количестве баллов по среднему результату оценок свидетельствовала о динамике развития положительного отношения к исследовательской работе и о росте профессионализма обучающихся в музыкально-теоретической деятельности.

В организации конкурсной работы использовались рефлексивные процедуры, в которые вовлекались обучающиеся. После подведения итогов – распределения наградений, обучающимся был предложен тест для рефлексивной самооценки собственных исследовательских возможностей в музыкально-теоретической деятельности (модификация теста Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина [5]).

При оценивании результатов один балл ставился в случае совпадения ответа с тем, который есть в ключе. Для выявления индивидуальных результатов подсчитывалась общая сумма баллов: 1-8 – начальный уровень, 9-12 – средний, 13-15 – высокий; производился расчет среднего результата оценок для всех конкурсантов. Средний результат в 2017 г. составил 13 баллов, в 2018 г. – 13,5 баллов, а в 2019 г. – 14,5 баллов, что свидетельствовало о высоком уровне у обучающихся рефлексивной самооценки их исследовательских возможностей в музыкально-теоретической деятельности. При выявлении уровня у обучающихся рефлексивной самооценки их исследовательских возможностей в музыкально-теоретической деятельности было установлено следующее: осмысляя собственные действия относительно письменного анализа музыкального произведения и систематизации информации о музыкальном творчестве, обучающиеся узнают о себе что-то новое; для достижения убедительности в словесном описании музыкальных персонажей обучающимся важно перевоплощаться в них с полным сочувствием – входить в их жизнь, становиться на их точку зрения, смотреть на мир их взглядом; обучающиеся фантазируют о том, как их творческая жизнь могла бы сложиться иначе, если бы продолжали заниматься исследовательской работой; расхождение взглядов однокурсников/педагога относительно созданного студентом исследовательского продукта с его собственными служат для него источником ценной информации; студенты склонны переживать в случае, если им не удалось выразить определенные мысли в письменном анализе музыкального произведения.

Конкурсы «Этюды о музыке и музыкантах» мотивировали обучающихся к исследовательской работе. В рамках конкурсной деятельности реализовался принцип интеграции, являющийся для современного образования необходимым требованием и

определяющийся взаимопроникновением и единством целей, задач и содержания учебного процесса [2]. Интеграция при этом осуществлялась на уровне межпредметных связей, урочной и внеурочной деятельности.

Для создания исследовательских работ обучающиеся знакомились с композиторской техникой, ее приемами и средствами, что позволило им проявлять творческую активность, рассуждать, осознать значение саморазвития в исследовательской работе для своей будущей профессиональной деятельности.

В результате проведения конкурсов исследовательских работ «Этюды о музыке и музыкантах» у обучающихся развивалось личностное самоопределение через становление и активизацию субъектных позиций; производилось углубленное получение знаний по дисциплинам музыкально-теоретического цикла; стимулировалось развитие социальной активности при эмоциональном обогащении жизни; развивались исследовательские способности и ориентация на успех, и как следствие – развитие их личностной самореализации в конкурсной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кашина, Н.И. Методика освоения подростками традиционных культурных и художественных ценностей [Текст] / Н.И. Кашина // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 6 (55). – С. 203-205.
2. Кашина, Н.И. Методологические основы музыкального образования в казачьих учебных заведениях [Электронный ресурс] / Н.И. Кашина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8266>. – 16.05.2019.
3. Кашина, Н.И. Проблема развития творческой самореализации студентов колледжа культуры и искусств в процессе музыкально-композиционной деятельности [Текст] / Н.И. Кашина, Д.Н. Павлов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 3. – С. 11-15.
4. Кашина, Н.И. Психологические предпосылки освоения личностью традиционных культурных и художественных ценностей [Текст] / Н.И. Кашина, Н.Г. Тагильцева // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 5 (48). – С. 71-73.
5. Леонтьев, Д.А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике [Текст] / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Психология : журн. высш. шк. экономики. – 2014. – № 4. – С. 110-135.
6. Павлов, Д.Н. К проблеме развития творческой самореализации студентов колледжа культуры и искусств в процессе музыкально-композиционной деятельности [Текст] / Д.Н. Павлов, Н.И. Кашина // Философия и искусство : материалы V Междунар. конф. – М. : РАМ им. Гнесиных, 2016. – С. 259-265.
7. Петрушин, В.И. Музыкальная психология [Текст] : учеб. пособие для вузов / В.И. Петрушин. – 3-е изд. – М. : Академ. проект : Гаудеамус, 2009. – 400 с.

REFERENCES

1. Kashina N.I. Metodika osvoeniya podrostkami tradicionnykh kul'turnykh i khudozhestvennykh cennostei [Methods for the development by adolescents of traditional cultural and artistic values]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education], 2015, no. 6 (55), pp. 203-205.
2. Kashina N.I. Metodologicheskie osnovy muzykal'nogo obrazovaniya v kazach'ikh uchebnykh zavedeniyakh [Elektronnyi resurs] [Methodological foundations of music education in Cossack schools]. *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2013, no. 1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8266> (Accessed 16.05.2019).
3. Kashina N.I., Pavlov D.N. Problema razvitiya tvorcheskoi samorealizacii studentov kolledzha kul'tury i iskusstv v processe muzykal'no-kompozicionnoi deyatelnosti [The problem of the development of creative self-realization of students of the College of Culture and Arts in the process of musical compositional activity]. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovative projects and programs in education], 2016, no. 3, pp. 11-15.
4. Kashina N.I., Tagil'ceva N.G. Psikhologicheskie predposylki osvoeniya lichnost'yu tradicionnykh kul'turnykh i khudozhestvennykh cennostei [Psychological prerequisites for the development of individual traditional cultural and artistic values]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education], 2014, no. 5 (48), pp. 71-73.
5. Leont'ev D.A., Osin E.N. Refleksiya «khoroshaya» i «durnaya»: ot obyasnitel'noi modeli k differencial'noi diagnostike [Reflection “good” and “bad”: from the explanatory model to the differential diagnosis]. *Psikhologiya: zhurn. vysshei shk. ekonomiki* [Psychology], 2014, no. 4, pp. 110-135.
6. Pavlov D.N., Kashina N.I. K probleme razvitiya tvorcheskoi samorealizacii studentov kolledzha kul'tury i iskusstv v processe muzykal'no-kompozicionnoi deyatelnosti [To the problem of development of creative self-realization of students of the College of Culture and Arts in the process of musical compositional activity].

Filosofiya i iskusstvo: materialy V Mezhdunar. konf. [Philosophy and art]. Moscow: RAM im. Gnesinykh, 2016, pp. 259-265.

7. Petrushin V.I. *Muzykal'naya psikhologiya: ucheb. posob. dlya vuzov [Musical psychology].* 3-e izd. Moscow: Akadem. proekt: Gaudeamus, 2009. 400 p.

УДК 373.2

С.Ю. Парфенов,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологических и
информационных систем
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
г. Москва, Россия
998047@mail.ru
ORCID: 0000-0002-1649-9796
С.С. Останин,
студент 2 курса магистратуры по направлению «Робототехника и электроника в
образовании»
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
г. Москва, Россия

Разработка адаптивной методической системы обучения программированию с помощью технических компонентов системы «умный дом»

В работе представлен процесс разработки адаптивной методической системы обучения программированию с помощью технических компонентов системы «умный дом». Описаны результаты анализа комплектов Arduino и системы «умный дом», как средства обучения программированию. Так же представлена модель адаптивной методической системы и описано ее содержание.

В статье описаны 5 основных компонентов, из которых состоит адаптивная методическая система обучения. Основными компонентами являются целевой, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный. Кроме этого, в построенную модель входит адаптация методической системы обучения. Механизмом адаптации является разделение практических заданий на три уровня сложности (базовый, технический, продвинутый).

Кроме того, в статье представлены результаты проведенной опытно-поисковой работы. По результатам которой была оценена результативность и эффективность разработанной адаптивной методической системы обучения.

Ключевые слова: программирование, Arduino, умный дом.

S.Yu. Parfenov,
Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Technological and Informational
Systems
Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia
S.S. Ostanin,
Master's student
Direction Robotics and Electronics in Education
Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia

Development of an adaptive methodical system for teaching programming with the help of technical components of the smart home system

The paper presents the process of developing an adaptive methodological system for teaching programming using the technical components of the smart home system. The results of the analysis of sets of Arduino and the system of "smart home", as a means of learning programming, are described. The model of the adaptive methodical system is also presented.

The article describes 5 main components of which the adaptive methodical training system consists. The main components are targeted, informative, operational-activity, control and regulation, estimated and effective. In

addition, the constructed model includes the adaptation of the methodological system of training. The adaptation mechanism is the division of practical tasks into three levels of complexity (basic, technical, advanced).

In addition, the article presents the results of the conducted research work. According to the results of which the effectiveness and efficiency of the developed adaptive methodical training system was evaluated.

Keywords: programming, Arduino, smart home.

В современном образовательном процессе используется множество различных средств, предназначенных для обучения программированию, но поиск новых средств не теряет своей актуальности.

В настоящее время основным средством обучения является персональный компьютер. Образовательные программы построены так, что данное средство позволяет ознакомиться с основными принципами программирования прикладных настольных программ, но не позволяет реализовывать приобретённые компетенции для решения задач, имеющих высокую, повседневную прикладную значимость.

Формировать компетенции для решения задач, имеющих высокую, повседневную прикладную значимость можно на примере обучения созданию различных технических устройств, таких как Arduino, LegoMindstorm, RaspberryPie и другие. Данные устройства позволяют собирать различные технические устройства без особых навыков программирования. Одним из таких наборов является комплект с микроконтроллером – Arduino. Данный набор позволяет собирать различные технические устройства и системы. Одной из таких систем является система управления «умный дом».

Использование данной системы в процессе обучения позволит обучающимся получить навыки, которые возможно использовать не только в процессе обучения. Данная система позволит обучающимся собирать и программировать технические устройства, которые они смогут использовать в повседневной жизни.

Кроме того использование комплектов Arduino возможно для построения адаптивных систем обучения. Обширный набор модулей и датчиков позволяет создавать как простые, так и сложные технические устройства, что позволяет адаптировать систему обучения по уровня сложности.

Таким образом возникает проблема: как обучать программированию с помощью технических компонентов системы «умный дом»?

Под результативностью адаптивной методической системы обучения программированию с помощью технических компонентов системы «умный дом» будем понимать сформированность у обучающихся компетенций, ценностных ориентаций и коммуникативных навыков, необходимых для разработки программных продуктов.

Под ценностными ориентациями и коммуникативными умениями мы подразумеваем: мотивацию и способность к совместной разработке программных продуктов.

С помощью платы Arduino можно создавать сложные электронные устройства такие как: дроны, 3D принтеры, радиоуправляемые модели и множество других, которые можно разделить на следующие категории [1]:

- Устройства умного дома:
контроллер, различные датчики, элементы управления
- Станки с ЧПУ:
3D принтеры, 3D сканнеры, фрезерные и токарные станки
- Охранные системы:
датчики открытия/закрытия дверей/окон, датчики движения
- Игрушки:
Роботы, игрушки с дистанционным управлением
- Информативные устройства:
Бегающие строки, интерактивные табло
- Декоративные проекты:
Робот-пылесос, светильники, метеостанция
- Гаджеты и носимые устройства:
Пульты управления для электронных устройств, радио, аудиоплеер

Данный комплект возможно использовать, как компонент системы «умный дом», которая будет являться средством обучения, в разрабатываемой адаптивной методической системе обучения.

В ходе проведения анализа системы умный дом были рассмотрены принципы ее построения и компоненты, которые в нее входят. Рассмотрены принципы их работы и функции, которые они выполняют. Основными функциями системы «умный дом» являются [2]:

- Осуществление контроля за освещением и работой электроприборов.
- Управление аудио и видео системами.
- Управление вентиляцией и климат-контроль.
- Осуществление безопасности – пользователи могут контролировать работу этой системы с помощью интернета и сотовой связи.
- Удобные автоматизированные сценарии работы системы.
- Дистанционное управление системами дома.

После анализа типов систем и факторов, которые влияют на вид системы управления, были проанализированы категории и роли устройств, используемых в системах управления.

- Контроллер умного дома (главный модулятор ввода-вывода).
- Модули расширения и связи (коммутаторы, роутеры, GPS/GPRS модули).
- Элементы коммутации электрической цепи (реле, диммеры, блоки питания).
- Измерительные приборы, датчики и сенсоры (движения, температуры, света и др.).
- Элементы управления системой (пульты, сенсорные панели, КПК, планшеты).
- Исполнительные механизмы (клапаны воды, вентиляции, газа, ролеты).

В результате этого анализа было установлено, что систему умный дом возможно построить на базе микроконтроллеров Arduino, в состав которых входят различные модули и компоненты, которые позволяют построить данную систему, и не требуют при этом глубоких знаний в данной области.

Простота данной системы позволяет использовать данные комплекты, для обучения программирования обучаемых с разными уровнями подготовки. Данный фактор позволяет построить адаптивную методическую систему, которую можно разделить на три уровня сложности: базовый, технический и продвинутый.

Помимо анализа средств обучения, был проведен анализ методической системы в целом. Были рассмотрены компоненты, которые в нее входят, рассмотрены их функции и их типы.

В методическую систему образования входят различные компоненты, которые позволяют достичь основную цель обучения. К этим компонентам относятся:

- Целевой компонент.
- Содержательный компонент.
- Операционно-деятельностный компонент.
- Контрольно-регулирующий компонент.
- Оценочно-результативный компонент.

Каждый из компонентов выполняет определенные функции, которые направлены на достижение конечного результата.

Главным компонентом методической системы является целевой. Данный компонент определяет цели и задачи, которые должны быть решены после прохождения всех этапов обучения. Под содержательный компонент обучения понимается определенная информация, которая используется в процессе обучения. Содержание обучения включает в себя четыре основных элемента: знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Следующим компонентом является операционно-деятельностный. В этот компонент методической системы обучения входят методы, формы и средства обучения, которые используются в процессе обучения. Каждый из этих компонентов тесно связан с содержанием обучения. При формировании учебной программы преподаватель должен учитывать каждый из этих компонентов.

Контрольно-регулирующим компонентом адаптивной методической системы являются совместные проекты, критерии оценки практических задач и совместных проектов. Данный компонент системы позволяет определить на сколько хорошо усвоен пройденный материал, и на что стоит обратить внимание при его повторном рассмотрении.

Оценочно-результативный компонент включает в себя анализ процесса обучения. Завершенность и результативность процесса обучения связана с реализацией целей обучения и достижением соответствующих им результатов. Подведение итогов каждого этапа обучения необходимо не только для оценки его результативности, а также для формирования потребности в самосовершенствовании.

В ходе анализа были выявлены наиболее подходящие, для разрабатываемой адаптивной методической системы обучения, компоненты. Были рассмотрены существующие методы, формы и средства обучения, их классификации и принципиальные отличия.

Результатом стала построенная модель адаптивной методической системы обучения. Данная система включает в себя компоненты, которые обеспечивают выполнение адаптивной методической системой основной цели: формирование компетенций, ценностных ориентаций и коммуникативных умений необходимые для разработки программных продуктов. В модели методической системы представлены методы, формы и средства обучения, которые будут использоваться, а также составлен план содержания обучения. Далее представлена схема, на которой представлено как между собой связаны все компоненты, и какие функции они выполняют (рис. 1).



Рис 1. Модель адаптивной методической системы обучения программированию

На основе разработанной модели, был построен курс обучения программированию, в котором основным средством обучения являются технические компоненты системы «умный дом». Основной формой обучения является учебно-полиморфные занятия, которые включают в себя, как теоретические занятия, так и практические[5]. Методами обучения, которые используются в процессе являются объяснительно иллюстративные и частично-поисковые.

Целевой компонент методической системы описывает основные цели и задачи методической системы обучения, которые должно быть достигнуто в результате ее применения. Как было сказано в начале работы, цель нашего исследования является: формирование компетенций, ценностных ориентаций и коммуникативных умений необходимых для разработки программных продуктов у обучающихся. Так же данный компонент включает в себя формирование формы обучения, средств обучения, которые будут использовать в процессе, и методов обучения [3].

Содержательный компонент адаптивной методической системы обучения, включает в себя основное содержание программы обучения. На основе разработанной модели был спроектирован курс занятий, который включает в себя вводный модуль, теоретический и практический. Вводный модуль адаптивной методической системы обучения, позволяют педагогу познакомить обучающихся с основными тезисами и правилами. Данный модуль носит ознакомительный характер. Как было сказано ранее, разработанная методическая система обучения, является адаптивной. Методом адаптации является, адаптация по уровню сложности. В содержательном компоненте данный механизм используется в практическом модуле, который включает в себя задачи трех уровней сложности. Уровень сложности определяется педагогом в зависимости от первоначальных навыков у обучающихся. Теоретический модуль включает в себя теоретический материал, в который входит основная информация по изучаемому предмету. Данный компонент системы является одинаковым для каждого курса, вне зависимости от уровня сложности[4].

Помимо теоретического модуля в содержание курса входит практический модуль. Он включает в себя практические задания, которые направлены на закрепление полученных знаний, а также способствуют формированию практических навыков. В данный модуль входят задания, которые позволяют обучающимся ознакомиться с принципами работы компонентов системы «умный дом».

Операционно-деятельностный компонент адаптивной методической системы обучения включает в себя формы, средства и методы обучения. Эти критерии определяют в каком формате будут проходить занятия, какие средства будут использоваться для обучения и какие методы обучения будут использоваться. В ходе анализа данных компонентов, который был описан в первой главе. Были выбраны наиболее подходящие формы, средства, и методы обучения, с помощью которых станет возможным выполнение поставленных задач и достижения основной цели обучения.

Для выполнения содержательного компонента обучения будет использоваться следующие формы обучения:

- Классно-урочная.
- Групповые занятия.
- Учебнополиморфные.
- Основными методами обучения, которые будут использовать в ходе обучения:
- Объяснительно иллюстративный.
- Репродуктивный.
- Частично-поисковый.
- Исследовательский.

Так же в ходе обучения будут использоваться различные средства обучения, которые можно разделить на следующие группы:

- Учебники и пособия.
- Средства наглядности.
- Средства осуществления практических занятий.
- Технические средства обучения.

Контрольно-регулирующим компонентом адаптивной методической системы являются, совместный проект, который обучающиеся разрабатывает по завершению прохождения курса, критерии оценки практических задач и совместных проектов. Данный компонент системы позволяет определить на сколько хорошо усвоен пройденный материал и на что стоит обратить внимание при его повторном рассмотрении. Входе

разработки методической системы были составлены критерии, по которым происходит оценка выполнения задания и оценка совместных проектов, которые выполняются обучающимися по окончании прохождения курса.

Критерии оценки совместных проекта:

- Соответствие проекта цели и его актуальность (25 баллов).
- Сложность конструкции и качество конструкторского решение (25 баллов).
- Сложность и качество программного кода (25 баллов).
- Качество защиты проекта (25 баллов).

Результативность адаптивной методической системы обучения программированию с помощью технических компонентов системы «умный дом» диагностируется следующим образом. Знания - текущими оценками успеваемости. Умения - успешностью выполнения практических заданий. Актуализированные знания и умения качеством выполнения совместного проекта. Ценностные ориентации и коммуникативные умения – анкетированием, которое проводится в конце обучения. Далее представлены критерии, которые определяют результативность адаптивной методической системы.

Обучающиеся знают:

- понятия «моделирование», «программирование», «визуальная среда программирования», «компоненты системы «умный дом», «блоки программирования», «компоненты Arduino»;
- основными принципы построения электрических цепей, основные принципы работы системы Arduino.

Обучающиеся умеют:

- собирать и программировать технические устройства на базе «Arduino»;
- осуществлять поиск ошибок программного кода, производить отладку составленных программ.

Обучающиеся владеют:

- способностью к созданию программных продуктов.

Результатом является, описание всех компонентов, которые входят в разработанную адаптивную методическую систему обучения программированию с помощью технических компонентов системы «умный дом».

Далее представлены усредненные оценки сформированности у обучаемых теоретических знаний и практических умений, а также коммуникативных и ценностных ориентаций за несколько лет проведения опытно-поисковой работы

Таблица 1

Усредненные оценки сформированности у обучаемых теоретических знаний

Ср. доля успешности сформированности теоретических знаний			
2017-2018(1)	2017-2018(2)	2018-2019(1)	2018-2019(2)
0,76	0,78	0,82	0,87

Таблица 2

Распределение обучаемых по уровням сформированности теоретических знаний.

Годы обучения	Уровень «С»	Уровень «В»	Уровень «А»	Всего
2017-2018(1)	0,11	0,15	0,74	1,00
2017-2018(2)	0,13	0,09	0,79	1,00
2018-2019(1)	0,13	0,1	0,77	1,00
2018-2019(2)	0,08	0,12	0,80	1,00

Таблица 3

Усредненные оценки сформированности у обучаемых практических умений.

Ср. доля успешности выполнения проекта			
2017-2018(1)	2017-2018(2)	2018-2019(1)	2018-2019(2)
0,83	0,87	0,86	0,90

Таблица 4

Распределение обучаемых по уровням сформированности практических умений.

Годы обучения	Уровень «С»	Уровень «В»	Уровень «А»	Всего
2017-2018(1)	0,07	0,13	0,80	1,00
2017-2018(2)	0,08	0,00	0,92	1,00
2018-2019(1)	0,00	0,17	0,83	1,00
2018-2019(2)	0,00	0,10	0,90	1,00

Таблица 5

Усреднённые оценки сформированности у студентов коммуникативных умений и ценностных ориентаций

Диагностируемые элементы	Ср. по учебной группе доля сформированности			
	2017-2018(1)	2017- 2018(2)	2018-2019(1)	2018-2019(2)
Коммуникативные умения	0,88	0,83	0,78	0,83
Ценностные ориентации	0,94	0,93	0,85	0,88

Таким образом из представленных данных следует, что разработанная метод система устойчиво и воспроизводимо обеспечивает формирование компетентности в области программирования, ценностных ориентация и коммуникативных умений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аппаратная платформа Arduino [Электронный ресурс] // Arduino.ru. – Режим доступа: <http://arduino.ru>.
2. Умный дом – общая архитектура системы [Электронный ресурс] // Ресурс для IT-специалистов «Хабр». – Режим доступа: <https://habr.com/ru/post/223163/>.
3. Пышкало, А.М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе [Текст] : авт. докл. по моногр. «Методика обучения геометрии в начальных классах», предст. на соиск. учен. степени докт. пед. наук / А.М. Пышкало. – М., 1975. – 39 с.
4. Монахов, В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса [Текст] / В.М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995. – 143 с.
5. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем [Текст] / В.П. Беспалько. – Воронеж, 1989.

REFERENCES

1. Apparattnaya platforma Arduino [Elektronnyi resurs] [Hardware platform Arduino]. *Arduino.ru*. URL: <http://arduino.ru>.
2. Umnyi dom – obshchaya arkhitektura sistemy [Elektronnyi resurs] [Smart home - common system architecture]. *Resurs dlya IT-specialistov «Khabr»* [Resource for IT-specialists "Habr"]. URL: <https://habr.com/ru/post/223163/>.
3. Pyshkalo A.M. Metodicheskaya sistema obucheniya geometrii v nachal'noi shkole: avt. dokl. po monogr. «Metodika obucheniya geometrii v nachal'nykh klassakh», predst. na soisk. uchen. stepeni dokt. ped. nauk [Methodical system of teaching geometry in elementary school]. Moscow, 1975. 39 p.
4. Monakhov V.M. Tekhnologicheskie osnovy proektirovaniya i konstruirovaniya uchebnogo processa [Technological basis for the design and design of the educational process]. Volgograd: Peremena, 1995. 143 p.
5. Bepal'ko V.P. Osnovy teorii pedagogicheskikh sistem: problemy i metody psikhologo-pedagogicheskogo obespecheniya tekhnicheskikh obuchayushchikh sistem [Fundamentals of the theory of pedagogical systems: problems and methods of psychological and pedagogical support of technical training systems]. Voronezh, 1989.

УДК 373

А.Ю. Плешивцев,
адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного обучения)
Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации
г. Пермь, Россия
anpleshivcev@yandex.ru
ORCID: 0000-0003-0985-3328

Особенности воспитания у учащихся «Класса Росгвардии» социальности как нравственного качества личности

В статье раскрываются особенности процесса воспитания у учащихся «Класса Росгвардии» социальности как нравственного качества личности в соответствии с «Концепцией федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2020 года». Формирование у учащихся «Класса Росгвардии» рассматривается в качестве процесса целенаправленного влияния на них. Обращается внимание на необходимость формирования у детей положительных мотивов самореализации в процессе воспитания социальности как нравственного качества личности. Названы средства для развития социальности, проанализированы функции общеобразовательной школы как воспитательной организации. Перечисляются и характеризуются компоненты в структуре социальности школьника. Определяется ряд задач, стоящих перед процессом воспитания у учащихся «Класса Росгвардии» социальности как интегративного качества личности.

Ключевые слова: структура социальности; социальность как нравственное качество личности; учащиеся общеобразовательной школы; социальная активность; «Класс Росгвардии»; воспитание.

A.Y. Pleshivtsev,
Post-Graduate Military Student
Perm Military Institute of the National Guard Forces of the Russian Federation
Perm, Russia

The Features of development among the pupils “Rosgvardia Class” sociality as a moral quality of a person

The article reveals the features of development among the pupils “Rosgvardia Class” sociality as a moral quality of a person in accordance with the “Concept of the federal system of training citizens of the Russian Federation for military service for the period up to 2020”. Formation of the “Rosgvardia Class” in the pupils is considered as a process of purposeful influence on them. Attention is drawn to the need to form in children positive motives for self-realization in the process of educating sociality as the moral quality of a person. The means for the development of sociality are named, the functions of the secondary school as an educational organization are analyzed. Listed and characterized components in the structure of the sociality of the pupils. A number of tasks facing the process of educating the sociality of the pupils of the “Rosgvardia Class” of sociality as an integrative quality of a person is determined.

Keywords: social structure; sociality as a moral quality of a person; secondary school students; social activity; “Rosgvardia Class”; education.

«Концепция федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2020 года», декларирующая сотрудничество между обучающимися детьми в общеобразовательных учреждениях и военнослужащими и предполагающая развитие у учащихся их готовности к выполнению социально-значимых и частных целей и задач, большое внимание придает вложениям в человеческий капитал. Осуществление планов в области социальной сферы Российской Федерации напрямую зависят от того, в какой мере и степени все участники социальных и экономических отношений смогут поддерживать свою конкурентоспособность, главным и основным условием которой выступает всестороннее развитие социально-активной личности.

Реализация этой первостепенной задачи важна в области воспитания детей «Классов Росгвардии», где значимое место отводят развитию у школьников социальности как нравственного новообразования личности. Это качество теснейшим образом связано с воспитанием человека, будущего гражданина страны, который способен жить в новом демократическом обществе, быть максимально адаптированным и максимально полезным в нем.

Формирование у учащихся «Класса Росгвардии» социальности нужно рассматривать в качестве процесса целенаправленного влияния на них, в ходе которого осуществляется и вырабатывается усвоение необходимых и значимых навыков для жизни в обществе, социального опыта, и определенных ценностных ориентаций. В результате чего будет сформирована стабильная система отношений к некоторым сторонам жизни будущего гражданина страны, которые проявят себя в соответствующих поступках и поведении.

Формирование у учащихся «Классов Росгвардии» социальности не должно сводиться лишь к проведению мероприятий. Этот процесс необходимо тесно связывать с содержанием деятельности ребенка в школе, в семье, в группе сверстников, в обществе, с информационным окружением. В противном случае детская субкультура изолируется от взрослых, нарушаются механизмы трансляции культурного и социального опыта, разрывается связь между поколениями. Школьник теряет уверенность в собственных силах, снижается доверие к людям, обществу, государству, миру. Модернизация страны предопределяет развитие личности, важнейшей характеристикой которой станет стремление в освоении социальной деятельности.

Относительно школьного возраста рассмотрение феномена социально активного поведения определено наличием у учащихся неисчерпаемого потенциала и склонности к проявлению социальной активности в силу своих психофизиологических особенностей. В этом случае особенно важным является способность уберечь детей от проявлений деструктивной активности, которые заключены в таких понятиях как «девиантное» и «асоциальное» поведение, и сориентировать естественную личностную активность в социально одобряемое и правильное русло.

Реализация молодежной политики, затрагивает следующие направления, среди них:

- стимулирование общественно-значимой активности, как отдельных личностей, так и организованных молодежных подструктур;
- подготовка школьников к умению самостоятельно принимать решения (речь идет о выработке самостоятельности, осознанности выбора, готовности и способности творить на благо общества).

Целенаправленность подобного воздействия заключается в формировании личности, ищущей собственный путь и свое предназначение в быстроменяющихся реалиях мира, личности отстаивающей собственные интересы, поддерживающей общечеловеческие ценностные ориентации. С юных лет потребность и умение проявлять социальную активность не могут оставить человека безучастным к проблемам и вопросам помощи ближнему. Но, к сожалению, в юном возрасте социально значимая активность характеризуется стихийностью, неосознанностью или интуитивностью своего проявления. В результате чего она может хаотично менять свою направленность: не благодаря чему-либо, а вопреки, из области позитивной мотивации в негативную, созидание через разрушение.

Соответственно, в процессе воспитания у школьника социальности как нравственного качества личности необходимо сориентировать его активность в область выбора положительных мотивов самореализации. Ромм Т.А. определяет социальность следующим образом: «Социальность является совокупностью приобретенных индивидом качеств, обеспечивающих его способность существовать в обществе и выполнять разнообразные социальные функции в составе различных групп, выступая при этом не в роли суверенной личности, а выразителем интересов данной общности» [3].

Для определения педагогической сущности формирования социальности необходимо рассмотреть средства для её развития, то есть элементы окружающей среды, имеющие на нее какое-либо влияние. Эти средства очень разнообразны, и их можно подразделить на три типа:

1. Социальные факторы, которые включают в себя социально-политическую жизнь общества, этнокультурные условия, демографическую ситуацию и др.
2. Социальные институты, такие как семья, школа, общество сверстников, СМИ.
3. Отношения в социуме.

Средства имеют следующие функции:

- информационно-образовательную – предоставление социальной информации с целью её усвоения;

- организационно-регулирующую – производство условий для формирования социальности;
- регулятивно-контролирующую как существующую систему социальных эталонов;
- стимулирующую – стимулирование социальной активности [1].

«Класс Росгвардии» общеобразовательной школы является одним из основных факторов формирования социальности у школьников. Он представляет собой модель общественного уклада для ребенка и дает почву для усвоения главных социальных норм и ценностей.

В «Классе Росгвардии» ребенок получает образец поведения в группе, а психологический климат выступает в качестве неотъемлемой характеристики развития детского коллектива, и обычно его определяют как динамическое поле взаимоотношений, в котором развивается групповая активность и которое способно определить самочувствие каждой личности, меру проявления субъективного «Я».

Как основу воспитания социальности у учащихся «Класса Росгвардии» предлагается использовать деятельностно-компетентностный подход, где основные фигуры – военнослужащий и учитель, а главным действующим лицом будет являться ученик. При этом ведущим аспектом образования станут социальные успехи школьника.

С.Л. Рубинштейн считал, что ребенок развивается, благодаря воспитанию и обучению. Что значит, «обучение и воспитание заключается в самом процессе развития личности ребенка, а не подстраивается под него; личностные психические свойства ребенка, черты характера, способности, не только проявляются, но и развиваются в процессе собственной деятельности ребенка» [4].

Н.Ф. Голованова в структуре социальности выделяет несколько компонентов:

1. Коммуникативный. Подразумевает формирование речи и коммуникативных навыков у ребенка. (Например, обсуждение подвигов великих русских полководцев, беседы о значении таких праздников как День Победы и День народного единства).

2. Познавательный. Включает в себя совокупность знаний об окружающем мире, системе ценностей и социальных норм. Этот компонент проявляется, прежде всего, в ситуациях самообразования за счет получения информации из внешних источников, например, в школе или из средств массовой информации.

3. Поведенческий. Включает в себя обширную сферу моделей и норм поведения, которую ребенок усваивает в процессе своего взросления.

4. Ценностный. Является структурой проявлений мотивационно-потребностной сферы личности. Это ценностные ориентиры, которые влияют на избирательное отношение ребенка к ценностям общества [1].

Перед процессом воспитания у учащихся «Класса Росгвардии» социальности как нравственного качества личности ставится ряд задач:

- обеспечение существования личности ребенка как субъекта социума, а значит, предоставление ему возможности активно взаимодействовать с обществом и реализоваться в нем. С другой стороны, эта задача осложнена трудностями, связанными с повышением самостоятельности, которая ведет к возможности наличия конфликтных ситуаций внутри социума;

- самодостаточность в социуме, что подразумевает помощь ребенку в обретении самосознания, понимания и развития своих качеств и своего «Я». Противопоставляя себя обществу, личность формируется в направлении к тезису «быть собой» [2].

Главными функциями школы как воспитательной организации в процессе воспитания социальности, по А.В. Мудрику, являются такие, как:

- приобщение человека к культуре общества – процесс, в ходе которого люди учатся и усваивают общепринятые в их родной культуре нормы поведения и манеры;
- создание условий для индивидуального развития и духовно-ценностной ориентации – успешность развития человека и его социальности напрямую зависят от условий, в которых осуществляется развитие данных личностных качеств;
- отделение подрастающих поколений от взрослых – процесс автономизации детей, который влечет за собой формирование в детских сообществах своей субкультуры;

– дифференциация детей в соответствии с их личностными ресурсами – выбор направления личностного развития ребенка в соответствии с его способностями и возможностями [2].

Итогом образовательного процесса должна быть личность, адаптированная к социуму, обладающая нормами и поведенческими особенностями. Другими словами, социальность – это нравственное качество личности, означающее ее готовность к жизни в обществе. В современном быстроразвивающемся мире это качество как никогда важно для школьников, переходящих во взрослую жизнь.

Таким образом, формирование у учащихся «Класса Росгвардии» социальности как интегративного качества личности осуществляется только в результате включения школьников в деятельность, в ходе которой реализуется усвоение общественно-значимого опыта в самых различных его проявлениях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н.Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
2. Мудрик, А.В. Социальная педагогика : учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / А.В. Мудрик. – 8-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2013. – 240 с.
3. Ромм, Т.А. Педагогика социального воспитания / Т.А. Ромм. – М. : Юрайт, 2018. – 158 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

REFERENCES

1. Golovanova N.F. Socializacija i vospitanie rebenka [Socialization and education of the child]. Sankt-Peterburg: Rech', 2004. 272 p.
2. Mudrik A.V. Social'naja pedagogika [Social pedagogy]. Moscow, Akademija, 2013. 240 p.
3. Romm T.A. Pedagogika social'nogo vospitanija [Pedagogy of social education]. Moscow: Jurajt, 2018. 158 p.
4. Rubinshtejn C.L. Problemy obshhej psihologii [Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika, 1973. 424 p.

УДК 378.016:796.071.4

И.В. Прихода,
кандидат медицинских наук, докторант, доцент кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»,
г. Луганск, Луганская Народная Республика
ip-doctor@yandex.ua
ORCID: 0000-0002-2463-8151

Многогранность профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре к практической деятельности

В статье представлен анализ современного состояния профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре к практической деятельности, которая является проблемой для каждой цивилизованной страны. Актуальность надлежащей подготовки высококвалифицированного специалиста по адаптивной физической культуре к практической деятельности обосновывается широким спектром контингентов населения, с которыми ему придется работать. Соответственно весь учебный и практический процесс должен сочетать в себе целую лавину информации. Автор пытается подчеркнуть именно значимость практической стороны профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре. Разграничивает учебную и производственную практики, раскрывает их суть и задачи.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие специалисты по адаптивной физической культуре, практическая деятельность, учебная и производственная практики.

I.V. Prikhoda,
Ph.D. in Medical Sciences, Doctoral student, Associate Professor, Department of
Adaptive Physical Culture and Physical Rehabilitation
Lugansk National University named after Taras Shevchenko
Lugansk, Lugansk People's Republic

Versatility of professional training of future specialists in adaptive physical culture to practical activities

This article presents an analysis of the current state of professional training of future specialists in adaptive physical culture to practical activities, which is a problem for all civilized countries. The relevance of proper training of highly qualified specialists in adaptive physical culture to practical activities justified a broad spectrum of groups of the population, with whom he will work. The full academic and practical process should combine a deluge of information. The author tries to emphasize the importance of the practical side of professional training of future specialists in adaptive physical culture. He also distinguishes between teaching and production practices, reveals their essence and objectives.

Keywords: professional training, future specialists in adaptive physical culture, practical activities, teaching and production practices.

На современном этапе развития профессиональной высшей школы основной идеей концепции высшего образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному личностному и профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [7; 8].

Сложившаяся ситуация в Луганской Народной Республике, как и в большинстве стран мира, характеризуется прогрессивным снижением общественного здоровья нации как интегративного показателя физического, психического, духовного и социального здоровья граждан [13]. Введенное в 2017 г. адаптивное физкультурное образование направлено на профессиональную подготовку кадров с целью преодоления кризиса здоровья в стране [9; 10]. Причиной изменений в обновлении подходов к проблемам здоровья и реконструкции существующих видов оздоровительно-реабилитационного образования стали медико-демографический и социально-экономический кризисы, повлекшие превышение смертности населения над его рождаемостью, снижение физического, психического, духовного и социального качества человеческого генофонда [13].

Наше общество уже давно нуждается в специалистах данного направления подготовки [6]. Повышение качества профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре к практической деятельности через внедрение и реализацию современных научных достижений имеет перспективы развития этой отрасли [1; 2; 5].

Анализ исследований показывает, что многие аспекты адаптивной физической культуры касаются коррекции здоровья и способствуют этому [6]. Спектр функциональных обязанностей специалиста по адаптивной физической культуре очень широк и включает такие, как: обследование клиентов (пациентов) с целью выявления двигательных дисфункций и определения двигательного потенциала, разработка и выполнение индивидуального плана оздоровления и реабилитации в сотрудничестве с другими специалистами (врачами, социальными работниками, психологами, педагогами, тренерами и пр.) и клиентом (пациентом), организация и проведение работы по профилактике заболеваний клиентов (пациентов), помощь им в овладении основами культуры здоровья и формирования здорового образа жизни; обеспечение социальной защиты прав граждан в вопросах охраны здоровья, информационно-консультативное сопровождение и др. Соответственно изучая медико-биологические и социально-психологические науки, будущий специалист по адаптивной физической культуре должен иметь широкие и глубокие знания о методах и средствах, видах и формах, принципах и подходах восстановления, сохранения и укрепления здоровья [11; 12].

Это требует от высших учебных заведений совершенствования учебно-воспитательного процесса, формирования у студентов активности и самостоятельности, готовности к самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию, повышения

профессионального мастерства, освоения новых форм и методов, приемов и технологий профессиональной деятельности [1; 2; 5].

Профессиональная подготовка будущих специалистов по адаптивной физической культуре к практической деятельности является проблемой и государственного значения для каждой цивилизованной страны. Последнее следует из самой трактовки понятия «адаптивная физическая культура» как метода восстановления, сохранения и укрепления здоровья средствами немедикаментозной коррекции, основным из которых является воздействие на двигательную сферу (двигательная активность) [7; 8].

Актуальность проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре к практической деятельности определяется необходимостью дальнейшего развития направления подготовки «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» с целью восстановления, сохранения и укрепления здоровья населения Луганской Народной Республики [9; 10].

Изучение вопросов формирования профессиональной готовности будущих специалистов по адаптивной физической культуре к практической деятельности становится одним из актуальных направлений междисциплинарных исследований как в нашей стране, так и за рубежом. Вместе с тем, результаты анализа педагогической литературы свидетельствуют, что в теории и методике профессионального образования целостный подход к решению проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре к практической деятельности отсутствует, несмотря на изучение отдельных ее аспектов [9; 10].

Итак, сейчас актуальна проблема совершенствования структуры и содержания, форм и методов профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре к практической деятельности, определение организационно-педагогических условий повышения эффективности формирования их профессиональной готовности к практической деятельности [1; 2; 5].

Качественное обновление системы высшего образования повышает требования со стороны общества и государства к профессиональной подготовке будущих специалистов по адаптивной физической культуре к практической деятельности [3; 4], которые должны уметь разрабатывать и внедрять систему действенного просвещения населения по активной социальной ориентации на здоровый образ жизни, поднятие престижа здоровья человека [6; 7; 8]; использовать традиционные и нетрадиционные методы восстановления, сохранения и укрепления здоровья; привлекать граждан к активным занятиям оздоровительной физической культурой и массовым спортом для повышения уровня двигательной активности до оптимальных показателей с целью восстановления, сохранения и укрепления здоровья и продления активного долголетия [6; 7; 8].

Основная идея исследования основана на понимании процесса профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре к практической деятельности как сложной динамической системы, которая обеспечивает формирование компетентного специалиста нового поколения, подготовленного для осуществления оздоровительно-реабилитационной деятельности и конкурентоспособного на рынке оздоровительно-реабилитационных услуг [1; 2; 5]. Поэтому важным этапом процесса профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре к оздоровительно-реабилитационной деятельности является организация практической работы [11; 12].

Актуальность надлежущей подготовки высококвалифицированного специалиста по адаптивной физической культуре к практической деятельности обосновывается широким спектром контингентов населения, с которыми ему предстоит работать [9; 10]. В процессе профессиональной подготовки будущего специалиста по адаптивной физической культуре к практической деятельности нужно учитывать быстрый темп развития медико-биологических, психолого-педагогических и информационно-коммуникационных технологий, на которые опирается будущий специалист [1; 2; 5].

Учитывая, что конечной целью обучения является овладение всеми аспектами оздоровления и реабилитации с акцентом на физических средствах, важно осознать широкий диапазон необходимых дисциплин. Важную роль в обучении профессионально-

ориентированных дисциплин в профессиональной подготовке будущих специалистов по адаптивной физической культуре имеют межпредметные связи, которые формируют профессиональную готовность будущих специалистов по адаптивной физической культуре к практической деятельности [14].

Подготовка высококачественных специалистов по адаптивной физической культуре к практической деятельности имеет основные направления, которые соответствуют направлениям адаптивной физической культуры [3; 4]. Благодаря своей многогранности вышеуказанная профессия может быть использована очень широко, в частности специалистами нетрадиционной и немедикаментозной медицины и, конечно, физического направления [14].

Как было установлено, адаптивная физическая культура как метод восстановления, сохранения и укрепления здоровья и функциональных возможностей человека, начала формироваться в Луганской Народной Республике сравнительно недавно (с 2017 г.) и поэтому находится еще на стадии становления. Актуальность и своевременность формирования этого направления как самостоятельной дисциплины указывают не только ее глубокие корни в нетрадиционной медицине, различных системах физического воспитания (Сокольское движение, система «Пласт», система воспитания запорожских казаков и т.п.) [9; 10], но и интенсивное развитие во многих странах мира, где человек рассматривается как основная ценность общества [6], что формирует запрос на высококвалифицированных специалистов по адаптивной физической культуре, появляются оздоровительно-реабилитационные центры, где под наблюдением специалистов осуществляется восстановление, сохранение и укрепление здоровья клиентов (пациентов) после травм, вследствие заболеваний, расстройств и др. [11; 12].

Все вышесказанное позволяет говорить о том, что выпускник по направлению подготовки «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» должен быть полностью подготовленным к работе по оздоровлению, профилактике и реабилитации различных заболеваний и травм, что крайне важно для населения Луганской Народной Республики [3; 4].

Анализ учебных планов и рабочих программ дисциплин показывает, что студенты за период обучения в вузах проходят подготовку по циклам гуманитарных, социально-экономических и профессионально-ориентированных дисциплин, куда входят медико-биологические, психолого-педагогические и профессионально-прикладные дисциплины [1; 2; 5]. Учитывая, что специалисты этого направления изучают различные оздоровительно-реабилитационные дисциплины (введение в специальность, теория и организация адаптивной физической культуры, гигиенические основы и педагогический контроль в адаптивной физической культуре, методы и техники физической реабилитации и др.), они в достаточной степени подготовлены теоретически и практически [11; 12].

Развитие профессионального мышления должно стать ведущей составляющей адаптивного физкультурного образования, поскольку благодаря ему значительно повышается качество подготовки будущего специалиста [1; 2]. Способности овладевать профессиональными знаниями, умениями и навыками, валеогенно мыслить и действовать на уровне современных технологий восстановления, сохранения и укрепления здоровья и воспитания личности студента возможны лишь при наличии соответствующих государственных образовательных стандартов, основных профессиональных образовательных программ, четкой организации и управления, которые способны реализовать компетентные преподаватели – специалисты новой оздоровительно-реабилитационной ориентации [5; 14]. Признаком конкурентоспособности является решающим при определении качества обучения, или, другими словами, успешности студента с профессиональной точки зрения [7; 8].

Наряду со знаниями, приобретенными в период теоретического обучения в высшем учебном заведении, в процессе практики студенты также приобретают знания, источником которых является их собственная деятельность, то есть эмпирические, практические знания, почерпнутые из личного опыта.

При организации и проведении практик уместно то, что практики должны: носить активный характер; быть сквозными и основываться на усвоении теоретических понятий дисциплин блока профессиональной подготовки для направления подготовки «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная

физическая культура)»; предусматривать формирование и развитие всех структурных компонентов профессиональной готовности будущих специалистов по адаптивной физической культуре к практической деятельности.

Учебная практика для будущих специалистов по адаптивной физической культуре (образовательно-квалификационный уровень «бакалавр», 3 и 4 курс) является важной частью их профессиональной подготовки, в процессе которой осуществляется проверка теоретических знаний и практической подготовленности к работе в данной сфере. Она проводится в условиях, максимально приближенных к условиям профессиональной деятельности на базах специализированных учебных заведений и оздоровительно-реабилитационных учреждений.

Целью учебной практики является овладение специальными методическими и организационно-практическими навыками применения физических упражнений, массажа и природных факторов для восстановления, сохранения и укрепления здоровья, общего оздоровления и улучшения качества жизни детей с особыми потребностями и детей с ослабленным здоровьем дошкольного и школьного возраста; формирование у студентов положительного отношения к профессиональной деятельности.

В целом, учебная практика носит комплексный характер и направлена на закрепление и реализацию знаний, практических умений и навыков в области здоровьесбережения непосредственно во время оздоровительно-педагогического процесса в дошкольных и средних специализированных учебных заведениях.

Производственная практика для будущих специалистов по адаптивной физической культуре (образовательно-квалификационный уровень «бакалавр», 3 и 4 курс) призвана максимально подготовить их к практической деятельности, осуществить отработку профессиональных навыков в оздоровительно-реабилитационных учреждениях и учреждениях социальной защиты населения.

Целью производственной практики является формирование целостной картины будущей деятельности на основе овладения специальными управленческими, методическими и организационно-практическими навыками применения средств адаптивной физической культуры в комплексном процессе восстановления, сохранения и укрепления здоровья человека, достижения им оптимального физического состояния, расширения адаптационных резервов организма.

Подобная система организации практики студентов позволяет сформировать у них профессиональную готовность к оздоровительно-реабилитационной деятельности в направлении от развития мотивации к данному виду деятельности до формирования умений управлять этим процессом в специализированных учебных заведениях, оздоровительно-реабилитационных учреждениях и учреждениях социальной защиты населения.

Итак, одной из составляющих профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре к практической деятельности, которая предусматривает овладение студентами современными методами научных исследований, формами организации практической деятельности, формирование у них на базе полученных знаний профессиональных умений и навыков для принятия самостоятельных решений, являются учебная и производственная практики. Только используя полученные знания на практике, можно достаточно прочно овладеть ими, приобрести профессиональные умения и навыки, использовать их в различных профессиональных ситуациях. Именно на этой основе развивается творческое мышление будущих специалистов по адаптивной физической культуре, формируется творческий подход к практической деятельности. Наряду со знаниями, приобретенными в период теоретического обучения в высшем учебном заведении, в процессе практики студенты также приобретают знания, источником которых является их собственная деятельность, то есть эмпирические, практические знания, почерпнутые из личного опыта.

Таким образом, практика создает условия для более глубокого осмысления будущими специалистами по адаптивной физической культуре содержания и функций профессии, проверяет адекватность собственных профессиональных представлений и своих возможностей, и, самое главное – оптимизирует процесс формирования профессиональных умений и навыков, необходимых для самостоятельной практической деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Балашова, В.Ф. Научно-теоретические основы формирования компетентности специалиста по адаптивной физической культуре [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Балашова Валентина Федоровна. – М., 2009. – 418 с.
2. Белова, И.Ю. Становление профессиональной компетентности специалистов адаптивной физической культуры в системе вузовского образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Белова Ирина Юрьевна. – Чита, 2008. – 192 с.
3. Луганская республика. М-во образования и науки. Государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.03.02 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] : утв. приказом от 17.07.2018 № 693-од. – Режим доступа: [https://cloud.mail.ru/public/MVET/EY2x1QnLT/49.03.02%20ФИЗИЧЕСКАЯ%20КУЛЬТУРА%20ДЛЯ%20ЛИЦ%20С%20ОТКЛОНЕНИЯМИ%20В%20СОСТОЯНИИ%20ЗДОРОВЬЯ%20\(АДАПТИВНАЯ%20ФИЗИЧЕСКАЯ%20КУЛЬТУРА\).pdf](https://cloud.mail.ru/public/MVET/EY2x1QnLT/49.03.02%20ФИЗИЧЕСКАЯ%20КУЛЬТУРА%20ДЛЯ%20ЛИЦ%20С%20ОТКЛОНЕНИЯМИ%20В%20СОСТОЯНИИ%20ЗДОРОВЬЯ%20(АДАПТИВНАЯ%20ФИЗИЧЕСКАЯ%20КУЛЬТУРА).pdf).
4. Луганская республика. М-во образования и науки. Государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.04.02 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» (уровень магистратуры) [Электронный ресурс] : утв. приказом от 17.07.2018 № 693-од. – Режим доступа: [https://cloud.mail.ru/public/MVET/EY2x1QnLT/49.04.02%20ФИЗИЧЕСКАЯ%20КУЛЬТУРА%20ДЛЯ%20ЛИЦ%20С%20ОТКЛОНЕНИЯМИ%20В%20СОСТОЯНИИ%20ЗДОРОВЬЯ%20\(АДАПТИВНАЯ%20ФИЗИЧЕСКАЯ%20КУЛЬТУРА\).pdf](https://cloud.mail.ru/public/MVET/EY2x1QnLT/49.04.02%20ФИЗИЧЕСКАЯ%20КУЛЬТУРА%20ДЛЯ%20ЛИЦ%20С%20ОТКЛОНЕНИЯМИ%20В%20СОСТОЯНИИ%20ЗДОРОВЬЯ%20(АДАПТИВНАЯ%20ФИЗИЧЕСКАЯ%20КУЛЬТУРА).pdf).
5. Карпюк, Р.П. Теоретические и методические основы профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивному физическому воспитанию в высших учебных заведениях [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Карпюк Роман Петрович. – Киев, 2010. – 541 с.
6. Концепция формирования здорового образа жизни: «Здоровый образ жизни – норма жизни РГУФКСТ» [Текст] : концепция ИПИ ТИП-С / А.А. Иванов, А.Н. Блеер, С.А. Поливский, А.П. Лаптев. – М. : РГУФКСТ, 2011. – 21 с.
7. Литош, Н.Л. Концепция подготовки специалистов по адаптивной физической культуре в СибГУФКе [Текст] / Н.Л. Литош // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 10. – С. 20–21.
8. Лубышева, Л.И. Профессиональное образование в сфере физической культуры и спорта: новые вызовы современности [Текст] / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 10. – С. 91–92.
9. Прихода, И.В. Актуальность исследования проблемы формирования профессиональной готовности будущих специалистов по адаптивной физической культуре к здоровьесберегающей деятельности [Текст] / И.В. Прихода // Образование Луганщины: теория и практика. – 2018. – № 5. – С. 20–24.
10. Прихода, И.В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов по адаптивной физической культуре в системе высшего образования: вопросы и задачи, ответы и решения [Текст] / И.В. Прихода // Образование Луганщины: теория и практика. – 2018. – № 6. – С. 19–25.
11. Прихода, И.В. Профессиональная подготовка будущих специалистов по адаптивной физической культуре к здоровьесберегающей деятельности как психолого-педагогическая проблема [Текст] / И.В. Прихода // Образование Луганщины: теория и практика. – 2019. – № 1 (8). – С. 20–27.
12. Прихода, И.В. Теоретические основы формирования профессиональной готовности будущих специалистов по адаптивной физической культуре к практической деятельности [Текст] / И.В. Прихода // Олимпийский спорт, физическая культура, здоровье нации в современных условиях : материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф. (Луганск, 17–18 апр. 2019 г.) / гл. ред. М.С. Скляр, отв. ред. А.И. Федоров. – Луганск : Книга, 2019. – С. 341–351.
13. Программа социально-экономического развития Луганской Народной Республики до 2023 года «Наш выбор» от 12.05.2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gtrklr.com/2018/05/12/nash-vybor-leonid-pasechnik-predstavil-pyatiletnyuyu-programmu-razvitiya-lnr/>.
14. Шапкова, Л.В. Опорные концепции методологии адаптивной физической культуры [Текст] : учеб. пособие / Л.В. Шапкова. – СПб. : СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 1997. – 45 с.

REFERENCES

1. Balashova V.F. Nauchno-teoreticheskie osnovy formirovaniya kompetentnosti specialista po adaptivnoj fizicheskoj kul'ture. Diss. d-ra ped. nauk [Scientific and theoretical foundations of the formation of competence specialist in adaptive physical culture. Dr. Sci. (Pedagogy) diss.]. Moscow, 2009. 418 p.
2. Belova I.Yu. Stanovlenie professional'noj kompetentnosti specialistov adaptivnoj fizicheskoj kul'tury v sisteme vuzovskogo obrazovaniya. Diss. kand. ped. nauk [Formation of professional competence of adaptive physical education specialists in the system of higher education. Ph. D. (Pedagogy) diss.]. Chita, 2008. 192 p.
3. Luganskaya respublika. M-vo obrazovaniya i nauki. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 49.03.02 «Fizicheskaya kul'tura dlya lic s otkloneniyami v sostoyanii zdorov'ya (adaptivnaya fizicheskaya kul'tura)» (uroven' bakalavriata): utv. prikazom ot 17.07.2018 № 693-od [Elektronnyj resurs] [State educational standard of higher education in the direction of training 49.03.02 “Physical

culture for persons with disabilities in health (adaptive physical culture)” (undergraduate level)]. URL: [https://cloud.mail.ru/public/MVET/EY2x1QnLT/49.03.02%20FIZICHESKAYA%20KUL'TURA%20DLYA%20LIC%20S%20OTKLONENIYAMI%20V%20SOSTOYANII%20ZDOROV'YA%20\(ADAPTIVNAYA%20FIZICHESKAYA%20KUL'TURA\).pdf](https://cloud.mail.ru/public/MVET/EY2x1QnLT/49.03.02%20FIZICHESKAYA%20KUL'TURA%20DLYA%20LIC%20S%20OTKLONENIYAMI%20V%20SOSTOYANII%20ZDOROV'YA%20(ADAPTIVNAYA%20FIZICHESKAYA%20KUL'TURA).pdf).

4. Luganskaya respublika. M-vo obrazovaniya i nauki. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 49.04.02 «Fizicheskaya kul'tura dlya lic s otkloneniyami v sostoyanii zdorov'ya (adaptivnaya fizicheskaya kul'tura)» (uroven' magistratury): utv. prikazom ot 17.07.2018 № 693-od [Elektronnyj resurs] [State educational standard of higher education in the direction of training 49.04.02 “Physical culture for persons with disabilities in health (adaptive physical culture)” (magistracy level)]. URL: [https://cloud.mail.ru/public/MVET/EY2x1QnLT/49.04.02%20FIZICHESKAYA%20KUL'TURA%20DLYA%20LIC%20S%20OTKLONENIYAMI%20V%20SOSTOYANII%20ZDOROV'YA%20\(ADAPTIVNAYA%20FIZICHESKAYA%20KUL'TURA\).pdf](https://cloud.mail.ru/public/MVET/EY2x1QnLT/49.04.02%20FIZICHESKAYA%20KUL'TURA%20DLYA%20LIC%20S%20OTKLONENIYAMI%20V%20SOSTOYANII%20ZDOROV'YA%20(ADAPTIVNAYA%20FIZICHESKAYA%20KUL'TURA).pdf).

5. Karpyuk R.P. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy professional'noj podgotovki budushchih specialistov po adaptivnomu fizicheskomu vospitaniyu v vysshih uchebnyh zavedeniyah. Diss. ... d-ra ped. nauk [Theoretical and methodical bases of professional training of future specialists in adaptive physical education in higher educational institutions. Dr. Sci. (Pedagogy) diss.]. Kiev, 2010. 541 p.

6. Ivanov A.A., et al. Konceptiya formirovaniya zdorovogo obraza zhizni: «Zdorovyj obraz zhizni – norma zhizni RGUFKST»: konceptiya IPITIP-S [The concept of a healthy lifestyle: “Healthy lifestyle – norm of life RGUFKST”]. Moscow: RGUFKST, 2011. 21 p.

7. Litosh N.L. Konceptiya podgotovki specialistov po adaptivnoj fizicheskoj kul'ture v SibGUFKe [The concept of training specialists in adaptive physical culture in SibGUFK]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* [Theory and practice of physical culture], 2005, no. 10, pp. 20–21.

8. Lubysheva L.I. Professional'noe obrazovanie v sfere fizicheskoy kul'tury i sporta: novye vyzovy sovremennosti [Vocational education in the field of physical culture and sports: new calls of the present]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* [Theory and practice of physical culture], 2018, no. 10, pp. 91–92.

9. Prihoda I.V. Aktual'nost' issledovaniya problemy formirovaniya professional'noj gotovnosti budushchih specialistov po adaptivnoj fizicheskoj kul'ture k zdorivotvorcheskoj deyatel'nosti [The relevance of the study of the problem of the formation of the professional readiness of future specialists in adaptive physical culture for health-promoting activities]. *Obrazovanie Luganshchiny: teoriya i praktika* [Education of Lugansk region: theory and practice], 2018, no. 5, pp. 20–24.

10. Prihoda I.V. Aktual'nye problemy professional'noj podgotovki budushchih specialistov po adaptivnoj fizicheskoj kul'ture v sisteme vysshego obrazovaniya: voprosy i zadachi, otvety i resheniya [Actual problems of professional training of future specialists in adaptive physical culture in the system of higher education: questions and tasks, answers and solutions]. *Obrazovanie Luganshchiny: teoriya i praktika* [Education of Lugansk region: theory and practice], 2018, no. 6, pp. 19–25.

11. Prihoda I.V. Professional'naya podgotovka budushchih specialistov po adaptivnoj fizicheskoj kul'ture k zdorivotvorcheskoj deyatel'nosti kak psihologo-pedagogicheskaya problema [Professional training of future specialists in adaptive physical culture for health-promoting activity as a psychological and pedagogical problem]. *Obrazovanie Luganshchiny: teoriya i praktika* [Education of Lugansk region: theory and practice], 2019, no. 1 (8), pp. 20–27.

12. Prihoda I.V. Teoreticheskie osnovy formirovaniya professional'noj gotovnosti budushchih specialistov po adaptivnoj fizicheskoj kul'ture k prakticheskoy deyatel'nosti [Theoretical basis for the formation of professional readiness of future specialists in adaptive physical culture to practical activities]. In Sklyar M.S. (eds.) *Olimpijskij sport, fizicheskaya kul'tura, zdorov'e natsii v sovremennyh usloviyah: materialy XVI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Lugansk, 17–18 aprelya 2019 g.)* [Olympic sport, physical culture, health of the nation in modern conditions]. Lugansk: Knita, 2019, pp. 341–351.

13. Programma social'no-ekonomicheskogo razvitiya Luganskoj Narodnoj Respubliki do 2023 goda «Nashvybor» ot 12.05.2018 [Elektronnyj resurs] [The program of socio-economic development of the Lugansk People's Republic until 2023 “Our choice” from 12.05.2018]. URL: <https://gtrklnr.com/2018/05/12/nash-vybor-leonid-pasechnik-predstavil-pyatiletnyuyu-programmu-razvitiya-lnr/>.

14. Shapkova L.V. Opornye konceptii metodologii adaptivnoj fizicheskoy kul'tury: ucheb. posobie [Supporting concepts of adaptive physical culture methodology]. Sankt-Peterburg: SPbGAFK im. P.F. Lesgafta, 1997. 45 p.

УДК 378:004.7

Д.А. Слинкин,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры Программирования и
автоматизации бизнес-процессов, начальник Учебно-Вычислительного Центра ШГПУ
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Россия
xdsl@list.ru
ORCID: 0000-0002-4012-7087

Современные подходы к модернизации веб-ресурсов образовательной организации

В статье рассматриваются понятия веб-ресурса и веб-сайта, анализируются необходимость и требования к модернизации веб-ресурсов, выделяются такие составляющие модернизации, как редизайн и техническая модернизация, рассматривается их взаимосвязь и этапы реализации. Особое внимание уделяется особенностям и проблемам, возникающим при технической модернизации веб-ресурсов, в том числе – при изменении тарифного плана/хостинга, аппаратной платформы, операционной системы, системного и прикладного программного обеспечения, CMS. Оцениваются возможности проведения редизайна в отсутствие технической модернизации, и особенности модернизации технической составляющей веб-ресурса при сохранении его дизайна. Анализируются особенности модернизации активно эксплуатируемых веб-ресурсов, приводятся примеры успешных модернизаций веб-ресурсов образовательного учреждения, проведенных Учебно-Вычислительным центром ШГПУ.

Ключевые слова: веб-ресурс, веб-сайт, WWW, модернизация веб-ресурсов, редизайн.

D.A. Slinkin,
Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Programming and Automation of Business Processes
Shadrinsk State Pedagogical University
Shadrinsk, Russia

Modern approaches to modernization of web resources of the educational organization.

The article discusses the concepts of a web resource and a website, analyzes the need for and requirements for upgrading web resources, highlights such components of modernization as redesign and technical modernization, discusses their interconnection and stages of implementation. Special attention is paid to the features and problems arising from the technical modernization of web resources, including – when changing the tariff plan / hosting, hardware platform, operating system, system and application software, CMS. The possibilities of redesign in the absence of technical modernization, and the features of modernization of the technical component of the web resource while maintaining its design are evaluated. The features of the modernization of actively exploited web resources are analyzed, and examples of successful upgrades of the web resources of an educational institution carried out by the Training and Computing Center of ShSPU are given.

Keywords: web resource, web site, www, web resource upgrade, redesign.

В современном мире веб-ресурсы играют важную, а во многих случаях – основополагающую роль в информационном обеспечении общества [1,5,6]. Применение веб-ресурсов в деятельности образовательной организации имеет свою специфику, связанную, прежде всего, с отсутствием узкой специализации и возможностью поддержки всех типов веб-ресурсов, реализуемых в самых широких пределах. Другой особенностью является крайне разноплановая целевая аудитория [10], обеспечить все требования которой представляется нетривиальной задачей.

Эффективность воздействия на пользователей и релевантность их ожиданиям определяется не только и зачастую не столько контентной составляющей веб-ресурсов, но и способом представления, скоростью получения, уровнем латентности при доступе, способами обеспечения безопасности передачи и хранения информации, учетом требований законодательства, учетом индивидуальных возможностей пользовательских устройств доступа к сети, а также многими другими характеристиками технического характера. Высокий уровень конкуренции на рынке веб-ресурсов резко снижает уровень востребованности контента, способы представления которого устарели и не в состоянии реагировать на изменяющиеся внешние условия и новые требования пользователей. Поэтому любой веб-ресурс, владельцы которого заинтересованы в поддержке и расширении всех видов его аудитории, должен постоянно или периодически подвергаться модернизации, при этом основной сложностью в данном процессе является безусловное требование сохранности контента, накопленного за время существования веб-ресурса.

Понятия «веб-ресурс» и «веб-сайт» достаточно часто считают синонимичным, однако на самом деле понятие «веб-ресурс» является более широким и охватывает весь набор ресурсов, доступ к которым может быть получен с использованием URI, включая веб-сайты, электронную почту, информационные базы данных, веб-сервисы и многое

другое [12]. С точки зрения конечного пользователя, именно веб-сайт представляет собой информационную основу WWW, в то время как другие типы веб-ресурсов редко попадают в поле его зрения, остаются неизвестными или представляются малосущественными. Несмотря на это, модернизации, по большому счету, должны подвергаться все типы веб-ресурсов, хотя и в разной степени.

Говоря о модернизации веб-ресурсов, следует четко разделять две ее составляющих: редизайн и техническую модернизацию. Это две взаимодополняющие составляющие модернизации, без них она не будет полной. Редизайн относится в большей степени к веб-сайтам и направлен на изменение их внешнего представления, он должен в той или иной мере сокращать время достижения wow-момента для новых пользователей [15], и при этом не отпугивать новшествами постоянную аудиторию веб-ресурса. Техническая модернизация относится ко всем типам веб-ресурсов и часто остается за пределами внимания пользователя, но без ее обеспечения редизайн зачастую становится крайне затруднен или даже невозможен. В тоже время и решение задач технической модернизации иногда невозможно реализовать без кардинального редизайна веб-ресурса. Рассмотрим подробнее указанную взаимосвязь:

5. При решении задач редизайна применяются как новые, так и хорошо себя зарекомендовавшие, проверенные временем подходы в человеко-машинном взаимодействии. Из всех типов веб-ресурсов редизайн применяется чаще всего к веб-сайтам, где большое значение имеет эргономика веб-интерфейса или юзабилити [3,9,8], обеспечить которую могут современные версии систем менеджмента контента (CMS), включающие в себя последние достижения в данной области, или обеспечивающие такие возможности с помощью подключаемых плагинов. От момента изобретения алгоритмизируемой технологии повышения юзабилити до ее распространения в новых версиях CMS проходит обычно не более нескольких месяцев, поэтому редизайнеры веб-ресурсов, подвергаемых периодической технической модернизации, автоматически имеют доступ к таким технологиям. В отсутствии технической модернизации, применение новых технологий юзабилити становится технически сложноосуществимым, грозит дополнительными затратами и затягиванием сроков редизайна.

6. Техническая модернизация веб-ресурсов, применительно к веб-сайтам, может автоматически привести к их редизайну. Обновление CMS при сохранении контента сайта, зачастую приводит и к изменению его интерфейса. Изменения могут быть как незначительными, так и чрезвычайно масштабными, особенно при внедрении дополнительных оформительских и языковых фреймворков [11,13,14]. Фактически, своевременное обновление мейнстримовых CMS минимизирует необходимость редизайна, в случае релевантности изначального интерфейса запросам аудитории сайта. В тоже время, любая специфика в интерфейсе сайта, его ноу-хау, должны учитываться при технической модернизации, они, что очевидно, не могут обновляться автоматически. При технической модернизации сложной задачей является полное сохранение дизайна сайта. Данная проблема приобретает особую остроту при смене CMS или переходе от статичного сайта к CMS, в то время как сохранить дизайн проще всего при обновлении CMS с одной версии на другую. Также на дизайн может влиять модернизация веб-ресурсов, не являющихся веб-сайтами. Например, если поставщик товара интернет-магазина модернизировал свою информационную базу, то с большой вероятностью владельцу магазина придется модернизировать не только способы обращений к новой базе данных, но и интерфейсные элементы механизмов визуализации и поиска товара. Другим примером может служить предоставление доступа студентам технических специальностей к личным виртуальным серверам, интерфейс которого придется изменить при смене типа виртуализации.

Таким образом, редизайн веб-сайта и техническая модернизация тесно взаимосвязаны друг с другом и должны рассматриваться в совокупности.

Основными этапами модернизации веб-ресурсов являются:

1. Анализ текущего состояния веб-ресурса и формирование технического задания.

Как показывает опыт, владелец веб-ресурса зачастую не может сформулировать корректное техническое задание, охватывающее все аспекты модернизации. Он видит отдельные недостатки веб-ресурса и считает, что при их непосредственном устранении,

проблемы будут решены. При этом обнаруженные недостатки во многих случаях являются не более чем симптомами неверного подхода к изначальной разработке веб-ресурса и для их устранения вполне может потребоваться полная техническая переработка компонентов ресурса, или даже замена программно-аппаратной платформы. Другим примером является желание владельца веб-ресурса повысить его технические возможности, например – уменьшить латентность обращения к базе данных, повысить скорость загрузки и формирования интерфейса, увеличить количество одновременно использующих ресурс пользователей и т. д. В обоих случаях, устранение небольшого, с точки зрения владельца веб-ресурса, дефекта, может повлечь за собой взрывной рост затрат на модернизацию. По этим причинам техническое задание на модернизацию должно формироваться в тесном взаимодействии заказчика и исполнителя, и только по результатам комплексного анализа исполнителем программно-аппаратных характеристик ресурса и платформы, на которой он функционирует. Только в таком случае можно будет адекватно оценить затраты на модернизацию и составить корректное техническое задание.

2. Техническая модернизация.

Как было сказано выше, техническая модернизация и редизайн веб-ресурса тесно взаимосвязаны, и решение даже простых задач редизайна может повлечь за собой техническую модернизацию. В любом случае, при наличии требований к комплексной модернизации веб-ресурса, его техническая модернизация должна быть выполнена первой, и только после этого следует приступать к задачам редизайна. Приведем несколько задач, которые приходится решать исполнителю при технической модернизации веб-ресурса:

а) Смена тарифного плана/хостинга, смена аппаратной составляющей, смена или обновление операционной системы.

В ситуации, когда к решению о модернизации привели проблемы, в основе которых лежит высокая загруженность веб-ресурса, может помочь смена текущего хостинга или тарифного на более адекватный решаемым задачам и объему пользовательской аудитории. Причиной смены хостинга могут служить также требования законодательства, например - о переносе хостинга персональных данных российских граждан на сервера в РФ [7]; нестабильность работы хостинга; неконкурентно высокая стоимость услуг и т. д. Если владелец веб-ресурса владеет и его аппаратной составляющей, то исполнитель может поднять вопрос о замене отдельных аппаратных компонентов сервера(ов). Сюда может входить увеличение объема оперативной памяти, замена жестких дисков HDD на SSD, увеличение процессорной мощности и т.д. В отдельных случаях стоит рассмотреть вопрос и о смене операционной системы, с переходом на более эффективные решения. Например, нецелесообразно использовать лицензию Windows Server для веб-ресурса, которые не использует уникальные Windows-технологии. Вместо этого рекомендуется применять операционную систему на базе ОС Linux, желательно - входящую в реестр российского программного обеспечения [4]. Также, обновление операционной системы может обеспечить улучшение каналов связи, ускорение запуска программ, обработки файлов, передачу данных между отдельными компонентами веб-ресурса и т. д. В редких случаях возможна и деградация по некоторым из этих пунктов, поэтому решение о смене или обновлении операционной системы должно приниматься после тщательного тестирования, либо на основании большого опыта исполнителя в решении аналогичных задач.

б) Смена или обновление системного и сетевого программного обеспечения.

Центральной точкой данного решения является веб-сервер и другие, сопутствующие сервера (файловый сервер, почтовый сервер и т. п.). Каждый тип серверов имеет несколько реализаций, обладающих своими достоинствами и недостатками, поэтому выбор конкретной реализации, а также ее настройка должны обеспечить максимальную эффективность функционирования веб-ресурса. Например, веб-сервер Apache эффективно обрабатывает динамический контент с использованием языка программирования php в виде модуля веб-сервера, но при этом становится невозможен его запуск в высокопроизводительном worker-режиме. Таким образом, если веб-сайт не использует php, либо применяется внешний интерпретатор php, то веб-сервер можно сконфигурировать на высокоскоростную одновременную обработку десятков тысяч соединений. В то-же время, если веб-сайт содержит в основном статический контент, имеет смысл использовать веб-

сервер nginx, который обеспечивает его максимально эффективную обработку. Аналогичные примеры можно привести и для реализаций других типов серверов.

в) Смена или обновление сопутствующего программного обеспечения.

За время своей жизни веб-ресурс может "обрасти" множеством вспомогательных программных продуктов, как сторонних, так и собственного производства заказчика. Примерами могут служить различные конвертеры данных, системы аутентификации, журналирования, балансировки нагрузки, архивации и восстановления, средства импорта и экспорта и т. д. Часто создаваемые для единоразового решения частной задачи в рамках конкретной конфигурации веб-ресурса, такие продукты могут впоследствии использоваться годами. При технической модернизации веб-ресурса следует учитывать наличие и функциональные возможности каждой подобной программы и быть готовым заменить, переписать или отказаться от нее в зависимости от задач модернизации.

г) Смена или обновление CMS.

Если при решении предыдущих задач можно обойтись формальным согласием заказчика на выполняемые операции, то вопрос смены или обновления CMS должен быть очень подробно обсужден с заказчиком. Именно CMS ежедневно использует заказчик для управления своим контентом. Он привыкает к определенным манипуляциям и надеется исправить недостатки веб-ресурса без изменения своих привычек по обработке информации сайта. При смене CMS заказчику придется осваивать новый интерфейс, привыкать к другому расположению визуальных элементов управления и способам манипуляции с контентом. Поэтому смена CMS является очень серьезным, во многом - кардинальным решением, она должна быть максимально востребована и обоснована требованиями к дизайну и эффективности веб-ресурса. С другой стороны, смена CMS может привести к большим техническим проблемам при переносе контента между CMS. Старая и новая системы в большинстве случаев будут отличаться структурами баз данных и без наличия средств автоматизации переноса данный процесс может оказаться очень трудоемким. Не меньшие сложности возникают при необходимости переноса данных со статического веб-сайта в CMS. Частичным решением проблемы несовместимости CMS может стать создание статичной версии веб-сайта для старого контента и управление в целевой CMS только новым контентом, формируемым по окончании процесса модернизации. Такое решение должно в обязательном порядке согласовываться с заказчиком, который должен понимать, что интерактивность прежнего контента будет заблокирована и никакие изменения в нем будет невозможно реализовать без прямого вмешательства веб-программиста или системного администратора.

Обновление CMS обычно не приносит больших проблем в функционирование веб-ресурса, при периодическом выполнении данной операции по выходу новых версий CMS. Однако обновление между мажорными версиями CMS, и, тем более, через несколько мажорных версий, может привести к полной деградации веб-ресурса, вплоть до невозможности доступа к нему и разрушения контентной составляющей. Когда указанный вариант обновления необходим, следует либо проводить его последовательно, через промежуточные минорные версии CMS с обязательной верификацией целостности веб-ресурса после каждой операции, либо разрабатывать программное средство автоматизации переноса контента.

3. Редизайн веб-ресурса.

По окончании, а иногда и в процессе технической модернизации веб-ресурса, следует начать решение задачи редизайна. Требования к новому дизайну должны быть четко сформулированы в техническом задании, а все предыдущие операции должны обеспечить формирование технической платформы с максимально простыми решениями по редизайну веб-ресурса. В идеальном случае, редизайн может быть реализован дополнительными плагинами к CMS, однако в случае желания заказчика получить нестандартное решение, исполнитель должен иметь в своем штате профессионального веб-дизайнера, способного сформировать уникальное оформление на базе медиа-портфолио заказчика и оформить полученный результат в виде отдельной темы CMS, либо прямым внесением изменений в оформительский контент CMS. Первый вариант является более предпочтительным, так как позволяет сосредоточить оформительские

элементы в одном месте и обеспечить независимость темы оформления от обновлений и внесения сторонних изменений в CMS. Второй вариант обладает более широкими возможностями для редизайна, но предполагает знание веб-дизайнером внутренней структуры CMS и уязвим к ее обновлению.

Учебно-вычислительный центр ФГБОУ ВО ШГПУ неоднократно производил модернизацию разнообразных веб-ресурсов. Среди наиболее значимых следует отметить веб-портал shgpi.edu.ru [2], созданный в 2006 году, и в течении последних 10 лет прошедший через три серьезные модернизации:

1. Техническая модернизация со сменой CMS собственного производства на CMS Туро3 и полным сохранением дизайна веб-портала в 2010 году.

2. Техническая модернизация с обновлением CMS Туро3, масштабным обновлением программно-аппаратной платформы и сопутствующего программного обеспечения, снижением латентности доступа к ресурсу от 2 до 10 раз и минимальным редизайном веб-портала в 2016 году.

3. Масштабный редизайн веб-портала с учетом современных требований юзабилити и незначительной технической модернизацией в 2018 году.

Каждая модернизация проводилась после большой подготовительной работы с учетом выделенных выше этапов, достигала поставленных целей и обеспечивала гарантированное сохранение контента с 2006 года.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алентьева, Е.Ю. Веб-сайт компании как коммуникативный маркетинговый инструмент [Текст] / Е.Ю. Алентьева // Социально-экономические явления и процессы. – 2014. – № 11.
2. Шадринский государственный педагогический университет [Электронный ресурс] : веб-портал ФГБОУ ВО ШГПУ. – Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru/>. – 28.02.2019.
3. ГОСТ Р ИСО/МЭК 9126-93. Информационная технология. Оценка программной продукции. Характеристики качества и руководства по их применению [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://protect.gost.ru/document.aspx?control=7&id=135185>. – 28.02.2019.
4. Единый реестр российских программ для электронных вычислительных машин и баз данных [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://reestr.minsvyaz.ru/>. – 28.02.2019.
5. Путренко, А.Н. К вопросу обеспечения доступа к открытым данным органов государственного и муниципального управления [Текст] / А.Н. Путренко // Вестник Института экономических исследований. – 2018. – №1 (9).
6. Соловьев, А.И. Массмедиа и блоги, традиционная и гражданская журналистика: взаимодействие и дополнение друг друга [Текст] / А.И.Соловьев // Синергия. – 2017. – №5.
7. Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части уточнения порядка обработки персональных данных в информационно-телекоммуникационных сетях [Электронный ресурс] : федер. закон от 21 июля 2014 г. N 242-ФЗ // Российская газета. – 2014. – № 163. – Режим доступа: <https://rg.ru/2014/07/23/persdannye-dok.html>. – 28.02.2019.
8. Ширяев, Д.А. Определение критериев и метрик юзабилити сайта [Текст] / Д.А. Ширяев // Инновации в образовании и информатике : материалы молодеж. всерос. науч.-практ. конф. – Шадринск : ШГПУ, 2018. – С. 129-132.
9. Юзабилити анализ: разновидности и отличия. Как провести анализ сайта? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://keyvision.ru/blog/kak-provesti-analiz-sayta/>. – 28.02.2019.
10. Юрасов, А.В. Основы электронной коммерции [Текст] : учебник для вузов / А.В. Юрасов. – М. : Горячая линия ; Телеком, 2008. – 480 с.
11. Bootstrap [Electronic resource] : the most popular HTML, CSS, and JS library in the world. – Mode of access: <https://getbootstrap.com/>. – 28.02.2019.
12. Lavoie, B. Web Characterization Terminology & Definitions Sheet [Electronic resource] : W3C Working Draft 24-May-1999 / B. Lavoie, H.F. Nielsen. – Mode of access: <https://www.w3.org/1999/05/WCA-terms/>. – 27.02.2019.
13. JQuery [Electronic resource]. – Mode of access: <https://jquery.com/>. – 28.02.2019.
14. JQuery UI [Electronic resource]. – Mode of access: <https://jqueryui.com/>. – 28.02.2019.
15. Onboarding-процесс: как создать хорошее первое впечатление? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lpgenerator.ru/blog/2017/02/16/onboarding-process-kak-sozdat-horoshee-pervoe-vpechatlenie/>. – 28.02.2019.

REFERENCES

1. Alent'eva E.J. Veb-sajt kompanii kak kommunikativnyj marketingovyy instrument [Company website as a communicative marketing tool]. *Social'no-jekonomicheskie javlenija i processy [Socio-economic phenomena and processes]*, 2014, no. 11.
2. Shadrinskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet: veb-portal FGBOU VO SHGPU [Elektronnyj resurs] [Shadrinsk State Pedagogical University]. URL: <http://shgpi.edu.ru/> (Accessed 28.02.2019).
3. GOSTRISO/MJeK9126-93. Informacionnaja tehnologija. Ocenka programmnoj produkcii. Harakteristiki kachestva i rukovodstva po ih primeneniju [Elektronnyj resurs] [GOSTRISO /MEK 9126-93. Information technology. Evaluation of software products. Quality characteristics and guidelines for their use]. URL: <http://protect.gost.ru/document.aspx?control=7&id=135185> (Accessed 28.02.2019).
4. Edinyj reestr rossijskikh program dlja jelektronnyh vychislitel'nyh mashin I baz dannyh [Elektronnyj resurs] [Unified Register of Russian programs for electronic computers and databases]. URL: <https://reestr.minsvyaz.ru/> (Accessed 28.02.2019).
5. Putrenko A.N. K voprosu obespechenija dostupa k otkryтым dannym organov gosudarstvennogo I municipal'nogo upravlenija [On the issue of providing access to open data of state and municipal authorities]. *Vestnik Instituta jekonomicheskikh issledovanij [Bulletin of the Institute of Economic Research]*, 2018, no. 1 (9).
6. Solov'ev A.I. Massmedia i blogi, tradicionnaja i grazhdanskaja zhurnalistika: vzaimodejstvie i dopolnenie drug druga [Massmedia blog, traditional and civil journalism: interaction and addition of each other]. *Sinergija [Synergy]*, 2017, no. 5.
7. O vnesenii izmenenij v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii v chasti utochneniya poryadka obrabotki personal'nyh dannyh v informacionno-telekommunikacionnyh setyah: feder. zakon Ros. Federaciy aot 21 iyulya 2014 g. N 242-FZ [Elektronnyj resurs] [On Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation regarding the clarification of the procedure for processing personal data in information and telecommunication networks]. *Rossijskaya gazeta [Russian newspaper]*, 2014, no. 163. URL: <https://rg.ru/2014/07/23/persdannye-dok.html> (Accessed 28.02.2019).
8. Shiryayev D.A. Opredelenie kriteriev i metrik yuzabiliti sajta [Determination of criteria and metrics of a usability of the website]. *Innovacii v obrazovanii i informatike: materialy molodezh. vseros. nauch.-prakt. konf. [Innovations in education and informatics]*. Shadrinsk: SHGPU, 2018, pp. 129-132.
9. Juzabiliti analiz: raznovidnosti i otlichija. Kak provesti analiz sajta? [Elektronnyj resurs] [Usability analysis: variations and differences. How to analyze the site?]. URL: <http://keyvision.ru/blog/kak-provesti-analiz-sajta/> (Accessed 28.02.2019).
10. Jurasov A.V. Osnovyj elektronnoj kommercii: uchebnik dlja vuzov [Ecommerce basics]. Moscow: Gorjachajaliniya; Telekom, 2008. 480 p.
11. Bootstrap: the most popular HTML, CSS, and JS library in the world [Electronic resource]. URL: <https://getbootstrap.com/> (Accessed 28.02.2019).
12. Lavoie B., Nielsen H.F. Web Characterization Terminology & Definitions Sheet: W3C Working Draft 24-May-1999 [Electronic resource]. URL: <https://www.w3.org/1999/05/WCA-terms/> (Accessed 27.02.2019).
13. JQuery [Electronic resource]. URL: <https://jquery.com/> (Accessed 28.02.2019).
14. JQuery UI [Electronic resource]. URL: <https://jqueryui.com/> (Accessed 28.02.2019).
15. Onboarding-process: kak sozdat' horoshee pervoe vpechatlenie? [Elektronnyj resurs] [Onboarding process: how to create a good first impression?]. URL: <https://lpgenerator.ru/blog/2017/02/16/onboarding-process-kak-sozdat-horoshee-pervoe-vpechatlenie/> (Accessed 28.02.2019).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PSYCHOLOGICAL SCIENCES

УДК 37.08

Н.В. Дмитриева,
доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики
и психологии девиантного поведения
СПб ГАОУ ВПО Санкт-Петербургский государственный институт психологии и
социальной работы
Россия, г. Санкт-Петербург
dnv2@mail.ru
ORCID: 0000-0003-1734-8663

К.А. Напалкова,
студентка 4 курса бакалавриата факультета прикладной психологии, очная форма
обучения
СПб ГАОУ ВПО Санкт-Петербургский государственный институт психологии и
социальной работы
Россия, г. Санкт-Петербург
kristyna_97@mail.ru

**Профилактика профессионального выгорания у педагогов
детских домов**

В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемой профессионального выгорания педагогов детских домов. В тексте представлено определение профессионального выгорания педагога, описаны стадии профессионального выгорания, описаны его характерные черты, проявления профессионального выгорания. Особое внимание уделено специфике работы педагога в детском доме. Подчеркнуто, что педагоги детских домов оказываются уязвимыми для профессионального выгорания из-за особенностей своего труда.

Подчеркнута значимость своевременной диагностики профессионального выгорания.

Для профилактики профессионального выгорания педагога предложена программа, которая состоит из трех этапов. В работе представлено последовательное описание каждого этапа. Для каждого этапа обозначена его цель, а также шаги для реализации. Описан пример коррекции эмоционального выгорания с помощью ассоциативных карт.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, педагоги детских домов, профилактика профессионального выгорания.

N.V. Dmitriyeva,
Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology of
Deviant Behaviour
St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work
Russia, St. Petersburg.

K.A. Napalkova,
4th year undergraduate student, School of Applied Psychology (full-time education)
St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work
Russia, St. Petersburg.

Prevention of professional burnout among teachers of orphanages

The article deals with the questions concerning to the problem of professional burnout of teachers of orphanages. The paper presents the definition of professional burnout of a teacher, describes the stages of professional burnout and describes its characteristics, demonstrations of professional burnout. Special attention is paid to the specifics of the teacher's work in the orphanage. It is emphasized that teachers of orphanages are vulnerable to professional burnout due to the peculiarities of their work.

For prevention of professional burnout of the teacher the program which consists of three stages is offered. The paper presents a consistent description of each stage. For each stage, its purpose is indicated, as well as steps for implementation. The importance of timely diagnosis of professional burnout is emphasized. The paper presents consecutive description of each stage. The purpose for every stage and steps for realization are given in the paper. Example of correction of emotional burning out using the associative cards is described.

Keywords: professional burnout, teachers of orphanages, prevention of professional burnout.

В век развития информационных технологий важность социально-значимых профессий не падает, а приобретает еще большее значение. В связи с этим на уровне государства все больше внимания уделяется тем, кто в силу своей профессиональной деятельности работает с другими людьми. Особенно значимыми оказываются лица, взаимодействующие с подрастающим поколением, к числу которых относятся педагоги.

Педагоги относятся к профессиям «помогающего» типа, требующим большого количества душевных и эмоциональных затрат. Достаточно часто итогом такой работы становится профессиональное выгорание.

В исследовании Л.Н. Молчановой представлено собирательное определение профессионального выгорания, которое характеризуется как «состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы и включающее в себя три составляющих: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений» [4].

Сходные идеи высказывают С.М. Шингаев и В.В. Мелетичев, которые определяют выгорание как защиту, которая характеризуется уходом от проблем. Исследователи называют некоторые характерные черты профессионального выгорания, среди которых «притупление эмоций», нарушение эмоциональной сферы и др. При этом эмоциональное истощение синдрома выгорания влияет на мотивацию и потребности личности. Авторы подчеркивают, что «при выгорании у человека часто возникает ощущение беспомощности и безнадежности. Как правило, выгорание способствует развитию параноидальных расстройств, деперсонализации и отстраненности, а при стрессе появляются различные фобии, паника и напряжение» [1, с. 29].

И.К. Щац выделяет проявления профессионального выгорания педагогов, подразделяя их на изменения в когнитивной, эмоциональной, поведенческой сфере, а также ухудшение физического здоровья. Так, когнитивные изменения чаще всего связаны с желанием уволиться, эмоциональные изменения связаны с повышенной раздражительностью и переживанием негативных эмоций. Изменения в поведении могут быть связаны, как с излишним нерациональным усердием, так и со злоупотреблением алкоголем, курением [7].

Современные исследователи выделяют стадии профессионального выгорания педагога (работы Л.А. Ивановой, В.В. Мелетичева, С.М. Шингаева и др.):

– на первой начальной стадии у педагогических работников появляются отдельные сбои при выполнении некоторых трудовых функций или в произвольном поведении. Педагог может начать забывать какие-то моменты (часто связанные с заполнением документации, отчетностью), что в итоге порождает страх ошибки. В результате педагог сопровождает выполнение своих трудовых функций повышенным контролем и многократной проверкой выполнения рабочих действий на фоне ощущения нервно-психической напряженности;

– на второй стадии наблюдается снижение интереса к работе, потребности в общении (в том числе и дома, с друзьями): «не хочется никого видеть», нарастание апатии к концу недели, увеличение числа простудных заболеваний, повышенная раздражительность.

– третья стадия является собственно профессиональным выгоранием. Характерна полная потеря интереса к работе и жизни, апатия, нежелание видеть людей и общаться с ними, ощущение постоянного отсутствия сил [2].

Не вызывает сомнения, что наиболее эффективно предотвращение профессионального выгорания на первой стадии. Встречаются педагоги, наиболее уязвимые к профессиональному выгоранию, что обусловлено спецификой их работы. Речь идет о педагогах, работающих в детских домах.

Как отмечает А.Ш. Шахманова, педагог детского дома решает более широкий спектр профессиональных задач, чем педагог, работающий в условиях обычных образовательных учреждений, а именно компенсирующие, коррекционные и развивающие задачи. Кроме того, в детском доме иным образом организован процесс взаимодействия педагога и воспитанника (важность доминирования детско-родительского отношения), кроме того, работа отличается сложным контингентом воспитанников, жесткой

регламентацией профессиональной деятельности, необходимостью осуществления педагогической поддержки и т.д.[6]. Многие современные исследователи подчеркивают значимость личности воспитателя в работе с детьми из приютов. Все это увеличивает вероятность профессионального выгорания у педагогов детских домов.

Наиболее эффективным способом борьбы с профессиональным выгоранием является профилактика. В связи с этим нами разработана программа по профилактике профессионального выгорания у педагогов детского дома (на базе материалов И.А. Салей [5]).

Основными принципами реализации данной программы являются:

- осознанность педагогами данной проблемы;
- добровольность и готовность к участию в программе;
- единство диагностики, профилактики и коррекции;
- учет индивидуальных особенностей личности педагога;
- комплексность используемых методов.

Условно реализацию программы можно разделить на 3 последовательных этапа:

1 этап – диагностический. Данный этап является самым коротким по времени реализации и направлен на самодиагностику педагогом наличия у себя синдрома профессионального выгорания. Этап включает оценку и самооценку уровня стрессоустойчивости педагога с использованием надежных и апробированных методик; информирование об актуальном уровне стресса педагога, симптомах, причинах. Кроме того, могут быть использованы методики, позволяющие узнать насколько педагоги удовлетворены своим трудом. Достаточно эффективным методом диагностики является самонаблюдение. Так, в исследовании С.М. Шингаева и В.В. Мелетичева описаны конкретные проявления синдрома профессионального выгорания, которые позволяют определить его наличие:

- 1) чувство безразличия, эмоционального истощения;
- 2) хроническая усталость вне зависимости от времени суток и отдыха перед этим;
- 3) полная или частичная бессонница и/или постоянная сонливость;
- 4) повышенная раздражительность из-за незначительных фактов или событий;
- 5) дегуманизация, негативизм по отношению к своим коллегам, воспитанникам;
- 6) ощущение, что работа становится все тяжелее и тяжелее, а выполнять ее – все труднее и труднее;
- 7) сомнения в общей полезности педагогической деятельности, обесцениваются профессиональные достижения, постоянные переживания относительно своей профессиональной и личной несостоятельности;
- 8) вместо продуктивной творческой деятельности идет формальное исполнение трудовых функций;
- 9) потеря чувства юмора, ощущение опустошенности;
- 10) ухудшение качественных и количественных показателей работы;
- 11) появление мыслей о незаслуженности своего положения в обществе, недостаточной оцененности окружающими собственных трудовых усилий, о собственном несовершенстве [3, с. 33].

Наличие нескольких пунктов из списка свидетельствует о необходимости дальнейшей работы по профилактике проблемы.

2 этап – внешняя профилактика. Его продолжительность во многом зависит от индивидуальных особенностей педагога. На данном этапе профилактика осуществляется другими людьми. Рекомендуются участие в специальных групповых тренингах (к примеру, по управлению эмоциями или по формированию рефлексивной культуры педагога), проведение упражнений на развитие позитивного самовосприятия, посещение занятий по арт-терапии. Эффективными способами профилактики считаются использование нарративного подхода (исследование М.Н. Нижегородовой) или использование физической культуры и спорта.

Второй этап подготавливает педагога к наиболее важному третьему этапу.

3 этап – внутренняя профилактика или саморегуляция. Бессрочный этап. В рамках данного этапа педагоги детских домов должны сами учиться предотвращать свое профессиональное выгорание, используя методы, которые узнали на предыдущем этапе, а также разрабатывая свои собственные, исходя из своих индивидуальных особенностей. К

примеру, в рамках данного этапа можно использовать упражнения, описанные М.А. Дьячковой и Е.А. Шулеповой:

– упражнение «Кто я?»: честно закончить предложение (Я уважаю себя, когда я...; У меня есть замечательные качества...). После необходимо подумать над вопросами «Трудно ли было отвечать на вопросы, почему?», «Сложно ли писать о себе хорошо?»;

– упражнение «Восприятие жизни» (разделить лист на две колонки, в левой записать плохие события жизни, в правой – положительные аспекты тех же событий), а затем ответить на вопрос: «Можно ли найти положительные аспекты в любой неприятной ситуации?» [1, с. 94].

Данный этап подразумевает постоянную самодиагностику, а также то, что в случае определенных сложностей необходимо обратиться к помощи других, что позволит избежать полного профессионального выгорания.

В коррекции данной проблемы мы успешно используем проективные инструменты, к числу которых относятся ассоциативные карты.

Приведем пример использования ассоциативных карт в коррекции синдрома эмоционального выгорания.

К нам обратилась 62-летняя женщина, педагог с многолетним стажем, с жалобами на внутренний дискомфорт, усталость, недовольство собой, утрату эмоционально близких отношений с членами семьи, конфликтными отношениями с коллегами. Жалобы на выраженное пристрастие к употреблению спиртных напитков, ежевечерний прием которых «является единственным средством, приносящим ощущение покоя и радости». Клиентка сообщила о трудностях в принятии окружающих и их точки зрения, на негативные чувства, которые испытывает к коллегам, членам своей семьи. Она призналась, что всегда считала и считает других ниже себя, испытывает агрессию и желание «уничтожить» любого, кто не согласен с ее точкой зрения. Со слов клиентки, при появлении ее на работе и дома все стараются избежать любого взаимодействия с ней. Ее беспокоит выраженное желание поучать, советовать, наставлять. Понимает, что с ее ригидностью, неприятием окружающих и недавно наступившим полным безразличием к ним «надо что-то делать».

Мы предложили клиентке из набора ассоциативных карт «ОН» не глядя взять одну карту, ассоциирующуюся с ригидностью. Она выбирает (в качестве провокативной) карту с изображением двух рук, скручивающих и разрывающих веревку и располагает ее в центре будущей композиции (согласно условиям проведения техники «Мандала»):



Психотерапевт (П): Что означает для Вас эта карта?

Клиентка (К): Хочу всех, кто со мной не согласен, скрутить, как эту веревку, в бараний рог.

Мы предложили создать вокруг наиболее значимой карты симметричную картинку из связанных с нею, по смыслу, восьми карт. Клиентка вытянула девять карт из комплекта и создала композицию в виде круга из карт с провокационной (интуитивно наиболее значимой) в центре.

Получилась композиция, напоминающая прямоугольник:



Карты рассматривались, начиная с центра, затем с углов квадрата с исследованием всех возможных взаимосвязей между их комбинациями, при этом вслух проговаривались любые мысли и ассоциации.

Ниже приводятся фрагменты стенограммы консультации.

П: Что означает для Вас эта карта (центральная, в верхнем ряду)?

К: Это - изображение учителя и слушающих его учеников. Наверное, в этом суть моей проблемы. Я убеждена, что есть два мнения – одно мое, остальные – неправильные и поскольку я умнее всех и мудрее, все должны слушать только меня. Мне постоянно хочется делиться своим мнением и давать советы, нравоучения, несмотря на то, что меня об этом никто не просит.

П: Недавно я прочла книгу о секретах эффективного привлечения внимания аудитории и в ней были такие слова: «Читающая нравоучения женщина сродни стоящей на задних

лапах собаке: не то, чтобы у нее это хорошо получалось, но удивительно, что она вообще это делает». Что вы думаете по поводу этой фразы?

К: Думаю, в ней есть глубокий смысл.

Мы продолжаем работать с картами верхнего (по горизонтали) ряда и обращаем внимание женщины на карту с изображением тупика.

П: Что означает для Вас эта карта (центральная, в верхнем ряду)?

К: Невозможность двигаться дальше, остановка. Это – угол, в который я загнала себя непримиримостью с отличной от моей позицией окружающих, которых я считаю ниже себя. Страшно то, что я понимаю, что не права, но желание насильно «осчастливить» всех своим опытом и знаниями сильнее.

П: Вчера в интернете встретила стихотворным описанием людей, навязывающим жесткими методами собственное представление о счастье:

Люди светились от счастья, дети кричали "Ура!"

И разрывали на части всех, кто не хочет не добра.

Как вы относитесь к такому способу изменения мировоззрения окружающих?

К: как-то жутковато стало...

П: Что означает для Вас эта карта (правая, в верхнем ряду)?

К: Это деньги. Я вынуждена много работать, хоть и понимаю, что надо сбавить темп.

П: Что значит для Вас эта карта (левая, в среднем ряду)?

К: Это я, похожая на дикую рысь, недовольная и озлобленная на всех на свете.

П: Что означает для Вас эта карта (правая, в среднем ряду)?

К: Этот больной в кровати напоминает меня. Я давно уже не чувствую себя здоровой. Но с моей работой разве пойдешь на больничный? Можно вернуться к полному развалу, ведь положиться ни на кого нельзя.

П: Что означает для Вас эта карта (правая, в нижнем ряду)?

К: Это группа отвернувшихся от меня коллег и родственников. Я их уже так достала, что они не могут на меня смотреть.

П: Что значит для Вас эта центральная в нижнем ряду карта?

К: Это пожар в моей душе, мыслях и во всем теле. Я должна себя спасать, иначе погибну.

П: С чем ассоциируется у Вас эта карта (правая, в нижнем ряду)?

К: Это – спиртное! Моя радость и отрада. Стакан хорошего вина снимает напряжение и стресс. Ну, а то, что он упал, видимо означает, что, если я не брошу пить, меня ожидает такое же падение.

П: Обратите внимание на то, что вы разложили Мандалу, отражающую вашу проблему. Устраивает ли Вас то, что вы увидели и не хотите ли по-другому взглянуть на те изображения, которые вызывают напряжение?

К: Очень хочу! Особенно раздражает роль учителя.

П: Как вы думаете, когда вы продуцируете в пространство послание «я – умная...слушайте только меня...», вы спрашиваете у других, нужен ли им ваш опыт, нужны ли вы в этой роли сама себе? (аналогично вопросу из произведения братьев Стругацких «Нужны ли мы нам?»).

К: Понимаю, что нет, но ничего с собой поделаться не могу.

Комментарий: клиентка играет роль уверенной, доминантной авторитетной наставницы, имеющей правильную точку зрения и "единственно верный" ответ на любой вопрос. Членов семьи и коллег давно раздражает властно и нудно навязываемая ею поучительная и царапающая «правда», от которой они убегают, ограничивая общение с клиенткой. Такое неприятие «единственно верной позиции», желание отстраниться от нее и ухудшение отношений с близкими является причиной дискомфорта, а злоупотребление алкоголем-средством ухода от не устраивающей реальности. Налицо конфликт потребностей. Неудержимое и навязчивое стремление к «принесению пользы» – проявление выраженной потребности во власти, влиянии, контроле, доминировании – конфликтует с неудовлетворенной потребностью в любви и признании. Последние не только не удовлетворяются, а наоборот – вызывают у окружающих реакцию избегания, что приводит, наряду с внутриличностным, к межличностным конфликтам. Возможно ранее, до возникновения у нее синдрома эмоционального выгорания, ей удавалось «насыщать» эти потребности за счет безудержной эксплуатации собственных внутренних ресурсов. Хронический стресс, стремление заработать «на старость» и отсутствие полноценного отдыха привело к истощению резервов и к тупиковой ситуации.

П: Выберите карту, которая подскажет, как можно поступить в этой ситуации?

К: Выбирает карту с изображением яркого солнца и говорит: «Хочу вместо навязывания своей точки зрения стать солнцем, которое просто светит и дарит окружающим радость».

П: Не хотите ли поговорить вот об этой карте? (указывает на «Тупик»).

К: Конечно хочу! Кому же приятно сидеть в болоте, из которого нет выхода.

П: А в каком пространстве Вам хотелось бы

находиться?

К: Выбирает устремленную ввысь чайку, и говорит: «Помните, как у Ричарда Баха в «Чайке по имени Джонатан Ливингстон»? Сплошное самосовершенствование и целеустремленное достижение поставленной цели, несмотря на препятствия.

П: Вы сказали, что Вас напрягает тяжелая работа, связанная с необходимостью зарабатывания денег. Не хотите ли найти такую карту, которая подскажет, как поступить в этой ситуации?

К: Вот, нашла (выбирает карту, изображающую накрытый для приема пищи стол).

К: Мне уже давно пора занимать вечера не работой, а проведением времени вместе с мужем. Мы стали совсем чужими. Еще немного, и брак развалится. Уже не помню, когда мы в последний раз вместе ужинали,



читали друг другу стихи и приятно общались. Мне все некогда, все бегом. А раньше ни один вечер не проходил без душевной беседы о нас, о наших дочках, планах на будущее... Господи? Куда все подевалось? (Кладет поверх карты «деньги» карту, изображающую накрытый стол).

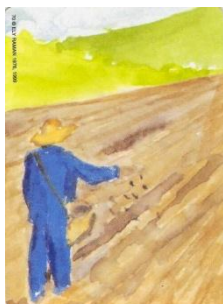
Давайте вернемся к провокативной карте, обозначающей Вашу ригидность (центральная карта во втором ряду). Какой картинкой Вы хотели бы заменить «две руки, разрывающие веревку»?



К: Танцем! Хочу наконец-то потанцевать со своей жизнью! Хочу легче относиться к происходящему! Берет карту с изображением танцующей пары:

П: А что будем делать с этим несчастным животным, которое злится на всех и предпочитает жить так, как хочет, вопреки Вашим советам и указаниям? (указываем на озлобленную рысь, с которой идентифицировала себя клиентка).

Как Вы относитесь к фразе «Делай, что можешь, и будь, что будет»?



К: Прекрасно отношусь! Пора, наконец, поумнеть и понять, что осчастливить вопреки желанию невозможно. Конечно, я не смогу сразу отказаться от желания всех поучать, но постараюсь, помня об этом высказывании, жить так, как вот этот сеятель. Выбирает следующую карту:

Буду, как говорится в известной фразе «сеять разумное...», а там... что взойдет, то взойдет.

П: И что тогда случится с больным в кровати?



К: Он поправится! Злиться-то будет не на кого... Надеюсь, что он поймет, что если изменить высокомерное отношение к людям, начать уважать их выбор и понять, что они, вот как эти муравьи (выбирает карту «Муравейник»), с утра до вечера трудятся, таскают соломинки в свой муравейник...

П: Каково Ваше отношение к этой сплоченной группе отвернувшихся от Вас коллег и родственников? Будем ли работать с этой картой?

К: Ох, как тяжело на нее смотреть... мне так хочется их обнять, а, может быть и попросить у них



прощения... Выбирает карту обнимающейся пары:

П: А как будем гасить пожар в теле и душе? Откуда он возник?

К: Это – от моего невнимания к людям и их интересам.

П: Вы, наверняка, помните, что по этому поводу писал Е. Евтушенко:

Людей неинтересных в мире нет. Их судьбы, что истории планет.

У каждой все великое, свое, и нет других, похожих на нее.

И, если кто-то неприметно жил и с этой неприметностью дружил,

Он интересен был среди людей самою неприметностью своей.

Уходят люди, их не вернуть. Их тайные миры не возродить.

И каждый раз мне хочется опять об этой невозвратности кричать.



К: Мне как-то неудобно признаться, но проработав всю жизнь преподавателем, я всегда очень высоко оценивала себя, считая окружающих... во многом ниже себя... Попробую начать проявлять к ним интерес и стараться видеть в каждом человеке нечто необычное... значимое...

Выбирает следующую карту:

П: Осталась еще одна карта - упавший стакан с разлившимся алкоголем...

К: Вот с этим надо в первую очередь что-то делать! Надо придумать что-то такое, что может дать мне аналогичное по силе ощущение радости...

П: Давайте вспомним, что вызывало приятные и счастливые ощущения до того, пока алкоголь не появился в Вашей жизни?

К: И вспоминать нечего! Это книги, мои любимые стихи, общение с мужем...я как-то забыла о них в последнее время...работа заслонила все... Я раньше так много читала... и даже сама пробовала сочинять стихи... Берет следующую карту:

Комментарий: постепенно в сознании клиентки картина начнет проясняться и приобретать некоторый порядок, а вслед за этим возникнет и ее понимание. После анализа напрягающих карт в Мандале первичный набор карт был полностью заменен на новый:



П: Как гласит известная китайская поговорка, большая дорога начинается с первого шага. Какая из этих девяти карт больше других стимулирует к изменениям?

К: Прежде всего работяги – муравьи, таскающие соломинки и вот этот танец. Что-то очень знакомое мне они напоминают...ну, точно... надо бросать так много работать, иначе закончу как эти измотанные трудяги-бедолаги.

П: Давайте поговорим о второй по значимости карте. Какая она?

К: Вот эта, где все готово к ужину. Буквально на днях приготовлю все, как раньше, и устрою для нас с мужем романтическую встречу.

П: Есть еще карты, вызывающие негативные эмоции, которые хочется заменить?

К: Нет, слава Богу, все кончились!

П: Как вы себя чувствуете?

К: Спасибо, очень хорошо! Я хочу сфотографировать карту «Сеятель».

Буду носить ее с собой в сумочке или в кармане, смотреть на нее, чтобы помнить о новой стратегии поведения.

Комментарий: предъявленные клиенткой жалобы являются проявлением синдрома эмоционального выгорания. Использование ассоциативных карт позволило акцентировать внимание женщины на основных направлениях его преодоления. Анализ результатов терапии позволил сделать заключение, что выбранные карты - это эго-состояния самой клиентки. Вышеупомянутые позитивные черты характера представленных на картах персонажей и их стратегии выхода из проблемных ситуаций отражают возможные способы решения клиенткой трудных для нее вопросов. В завершении консультации совместно с клиенткой были перечислены и обсуждены все имеющиеся у нее ресурсы, которыми она воспользуется с целью нормализации своего состояния.

Таким образом, проблема профессионального выгорания педагогов детских домов является актуальной. Не вызывает сомнения, что снижение груза ответственности, сокращение бланков отчетности, улучшение условий труда позволило бы сократить число случаев профессионального выгорания, однако далеко не всегда можно обеспечить такие изменения. Вместе с тем сам педагог должен быть заинтересован в том, чтобы не оказаться выгоревшим, что требует от него определенных усилий по сохранению своей психофизической интегральности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дьячкова, М.А. Профессиональное выгорание педагогов и способы его профилактики / М.А. Дьячкова, Е.А. Шулепова // Вопросы образования: история, теория, практика. – Екатеринбург, 2016. – Ч. 1. – С. 92-95.
2. Иванова, Л.А. Профессиональное выгорание педагога / Л.А. Иванова // Молодой ученый. – 2016. – № 1. – С. 709-711.
3. Мелетичев, В.В. Мотивация профессиональной деятельности и профессиональное выгорание педагогов: теория, диагностика, взаимосвязь, профилактика : монография / В.В. Мелетичев, С.М. Шингаев. – СПб. : АППО, 2014. – 100 с.
4. Молчанова, Л.Н. Состояние психического выгорания у педагогов высшей школы в контексте профессиональной успешности / Л.Н. Молчанова // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 348. – С. 128-132.
5. Салей, И.А. Профилактика синдрома «профессионального выгорания» педагогов / И.А. Салей // Инновации в современной науке : материалы VIII Междунар. весен. симпозиума. – М. : Перо, 2015. – С. 24-27.
6. Шахманова, А.Ш. Специфика профессиональной деятельности педагога детского дома / А.Ш. Шахманова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – Т. 72, № 2. – С. 185-190.
7. Шац, И.К. Психологические аспекты профессионального выгорания педагогов / И.К. Шац // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2013. – Т. 5, № 3. – С. 49-57.

REFERENCES

1. D'yachkova M.A., Shulepova E.A. Professional'noe vygoranie pedagogov i sposoby ego profilaktiki [Professional burnout of the teachers and ways of its prevention]. *Voprosy obrazovaniya: istoriya, teoriya, praktika* [Questions of education: history, theory, practice. Iss. 1]. Ekaterinburg, 2016, pp. 92-95.
2. Ivanova L.A. Professional'noe vygoranie pedagoga [Professional burnout of a teacher]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2016, no. 1, pp. 709-711.
3. Meletichev V.V., Shingaev S.M. Motivaciya professional'noi deyatel'nosti i professional'noe vygoranie pedagogov: teoriya, diagnostika, vzaimosvyaz', profilaktika: monografiya [Motivation of the professional activity and professional burnout of the teachers: theory, diagnostics, intercorrelation, prevention]. Sankt-Peterburg: APPO. 2014. 100 pp.
4. Molchanova L.N. Sostoyanie psikhicheskogo vygoraniya u pedagogov vysshei shkoly v kontekste professional'noi uspehnosti [The state of psychological burnout of the teachers of higher educational establishments in the context of professional success]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State University], 2011, no. 348, pp. 128-132.
5. Salei I.A. Profilaktika sindroma «professional'nogo vygoraniya» pedagogov [Prevention of the syndrome of “professional burnout” of teachers]. *Innovacii v sovremennoi nauke* [Innovations in modern science]. Moscow: Pero, 2015, pp. 24-27.
6. Shakhmanova A.Sh. Specifika professional'noi deyatel'nosti pedagoga detskogo doma [The specifics of the professional activity of the teacher of the orphanage]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafit*, 2011, vol. 72, no. 2, pp. 185-190.
7. Shac I.K. Psikhologicheskie aspekty professional'nogo vygoraniya pedagogov [Psychological aspects of professional burnout of teachers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina* [Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin], 2013, vol. 5, no. 3, pp. 49-57.

УДК 159.96

П.С. Егорова,
студент 4 курса факультета социальной и коррекционной педагогики
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
г. Волгоград, Россия
egorova.polina.95@mail.ru
ORCID: 0000-0001-6119-6551

Е.С. Федосеева,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
г. Волгоград, Россия
feska@mail.ru
ORCID: 0000-0003-4932-7082

Роль психогимнастики в преодолении страхов у детей с задержкой психического развития

В данной статье рассматривается сущность понятия «страх», особенности его проявления у детей с задержкой психического развития. Доказано, что у детей с задержкой психического развития преобладают страхи свойственные детям более раннего возраста, в силу задержанного развития эмоций. Определяется роль психогимнастики как средства преодоления страхов, раскрыто позитивное влияние психогимнастики на эмоциональную сферу детей с задержкой психического развития: психогимнастика помогает ребенку формировать понимание эмоций, действий, отношения других детей, закреплять приемлемые стереотипы поведения, овладевать регуляцией эмоций, преодолевать страхи. Представлены результаты исследования в области преодоления страхов у детей с задержкой психического развития на базе дошкольного образовательного учреждения. В статье описываются способы преодоления страхов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с помощью психогимнастических этюдов и игровых упражнений.

Ключевые слова: психогимнастика, задержка психического развития, дошкольники, страх, этюд, эмоциональная сфера, тревожность, сказка.

P.S. Egorova,
4th year undergraduate student, School of Social and Correctional Pedagogy
Volgograd State Social Pedagogical University
Volgograd, Russia
E.S. Fedoseeva,
Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associated Professor, Department of Special Pedagogy
and Psychology
Volgograd State Social Pedagogical University
Volgograd, Russia

The role of psycho-gymnastics in overcoming fears in children with mental retardation

This article discusses the essence of the concept of "fear", especially its demonstration in children with mental retardation. It is proved that in children with mental retardation, fears peculiar to children of an earlier age prevail, due to the delayed development of emotions. The role of psycho-gymnastics as the means to overcome fears is determined, the positive impact of psycho-gymnastics on the emotional sphere of children with mental retardation is revealed: psycho-gymnastics helps a child to develop an understanding of emotions, actions, attitudes of other children, to fix acceptable behavioral patterns, to master the regulation of emotions, to overcome fears. The results of the research in the field of overcoming fears in children with mental retardation on the basis of pre-school educational institutions are presented. The article describes the ways to overcome fears in children of senior preschool age with mental retardation using psycho-gymnastic sketches and play exercises.

Keywords: psycho-gymnastics, mental retardation, preschoolers, fear, attitude, emotional sphere, anxiety, fairy tale.

Человек, испытывающий страх демонстрирует неуверенность в себе, подавленное настроение, у него наблюдаются затруднения в контактах с окружающим миром, общение становится избирательным, ограниченным. Устойчивые страхи могут привести к нарушениям физического и психического здоровья. Страх может стать причиной развития неврозов, тревожности, вызывает затруднения в социальной адаптации, отрицательно влияет на все сферы жизнедеятельности человека.

Проблема изучения страха раскрыта в психолого-педагогических исследованиях зарубежных и отечественных ученых, таких как: А.И. Захаров, З. Фрейд, Е.П. Ильин, А.С. Спиваковская, И.П. Павлов, Л.С. Выготский, А.М. Прихожан, К. Изард, У. Джеймс, Э. Эриксон и других. Проанализировав данную литературу можно сказать, что страх является одной из базовых эмоций человека. По мнению исследователей, большинство страхов имеют временный характер, а особое внимание следует уделять проявлению страха и его интенсивности, так как страх может являться причиной социальной дезадаптации, отрицательно влияя на все сферы жизнедеятельности: на общение, физическое здоровье и общий уровень психологического благосостояния.

Согласно мнению А.И. Захарова, у детей дошкольного возраста наибольший страх вызывают сказочные персонажи, дикие и домашние животные, темнота. Страх

сопровождается с повышенной тревожностью, боязнью говорить о предмете страха, вегетативными расстройствами, ухудшением самочувствия, нарушением сна и аппетита, агрессией. Если у детей с нормальным эмоциональным развитием в старшем дошкольном возрасте страхи темноты, животных и сказочных персонажей сменяются переживаниями о собственной безопасности, то у детей с задержкой психического развития такие страхи еще присутствуют в силу отставания в развитии эмоций [2].

Дети с задержкой психического развития демонстрируют инфантилизм, слабую дифференцировку эмоций, низкий уровень способности выражения и контроля эмоций, страхи у детей с задержкой психического развития могут сохраняться длительное время. М.Ю. Тиховская подчеркивает, что у дошкольников с задержкой психического развития отмечается повышенное количество страхов, особенно в старшем дошкольном возрасте. Анализ содержательно-динамических особенностей страхов показал, что у дошкольников с задержкой психического развития преобладают страхи свойственные детям более раннего возраста, такие как: страхи животных, страшных снов, темноты, сказочных персонажей, в то время как у дошкольников с нормальным психическим развитием центральное место занимает страх собственной смерти и смерти родителей [4].

Н.И. Дворской и М.И. Чистяковой доказано позитивное влияние психогимнастики на эмоциональную сферу детей дошкольного возраста: психогимнастика помогает ребенку тренировать выражение и переживание своих чувств, формировать понимание эмоции, действий, отношения других детей, закреплять приемлемые стереотипы поведения, овладевать регуляцией эмоций, преодолевать страхи [6].

В начале практического исследования в области преодоления страхов у детей с задержкой психического развития посредством психогимнастики, мы организовали констатирующий этап эксперимента. Исследование осуществлялось на базе: МДОУ «Детский сад № 279 Красноармейского района Волгограда». В основу были положены диагностические методики: «Исследование эмоциональной сферы» С.Д. Чабановой, «Сказка о Тимоше» О.В. Алмазовой, «Лиса и зайчонок» И.А. Горьковой. В исследовании участвовали десять детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с задержкой психического развития. В результате были определены три уровня проявления страхов у детей с задержкой психического развития по трем показателям: умение дифференцировать, выражать и контролировать эмоцию страха. В результате установлено, что 10% детей демонстрируют высокий уровень способности контролировать эмоцию страха. Ребенок свободно выражал данную эмоцию, определял ее среди других эмоций и демонстрировал уверенность в игровой ситуации опасности, искал способы выхода.

Средний и низкий уровни выявлены у большинства обследуемых детей: 30% имеют средний уровень развития способности управлять проявлением страхов. Дети способны демонстрировать эмоцию только по одному или двум компонентам (мимике, жестам, позе), затрудняются ответить, в каких ситуациях испытывали страх, испытывают страх в игре, придумывают, как обмануть лису, планируют свой более безопасный маршрут, придерживаются установленного плана, осуществляют его, несмотря на страх, без затруднений выполняют задание. Низкий уровень способности к преодолению страхов, выявлен у 60% детей. Дети не называют эмоциональных состояний, делают грубые ошибки в определении и дифференцировке эмоций, не могут продемонстрировать эмоцию и ответить, в каких ситуациях испытывали страх, не испытывают страха в игре, не пытаются убежать от источника опасности, не планируют свой более безопасный маршрут, не принимают правил игры.

Результаты исследования показали необходимость организации коррекционно-развивающей работы, направленной на работу с эмоцией страха с целью развития способности к осуществлению сдерживания проявления эмоции страха, ее преодоления в различных ситуациях. Работа проводилась по трем блокам и была основана на программе Е.А. Алябьевой и М.И. Чистяковой. Первый блок был направлен на развитие умения определить эмоцию страха и дифференцировать от других эмоций; второй блок направлен на развитие умения выражать эмоцию страха на основе специально подобранных этюдов; третий блок направлен на овладение приемами регуляции эмоции страха. Каждый блок состоял из приемов психогимнастики: 8-10 этюдов и игровых упражнений.

Опытно-экспериментальная работа началась с реализации первого блока занятий, направлением которого являлось развитие умения определять эмоцию страха и ее дифференциация от других эмоций.

На основе цели развить умения определять эмоцию страха и ее дифференциация от других эмоций были выдвинуты следующие задачи:

- познакомить детей с мимическим выражением базовых эмоций;
- научить распознавать базовые эмоции других людей по различным компонентам (мимике, жестам, позам);
- развивать умение четко дифференцировать эмоцию страха от ряда других базовых эмоций.

Цель данного блока реализовывалась с помощью следующих основных игровых упражнений и этюдов: «Леопольд и мыши», «Кошка и червячки», «Зеркало эмоций» и т.д. В процессе реализации данного блока детям предлагалось разыграть различные эмоции с помощью мимики. Дети изображали эмоции героев, когда те испытывали: гнев, страх, радость. Три ребенка не смогли продемонстрировать ни одну эмоцию. Один ребенок не смог дифференцировать эмоцию страха и гнева. Только два ребенка продемонстрировали все эмоциональные состояния, которые встречались в игровом упражнении.

Далее, было необходимо реализовать второй блок занятий, направлением которого являлось выражение эмоции страха на основе специально подобранных этюдов. На основе выбранного направления были выдвинуты следующие задачи:

- развить умение выражать эмоцию страха с помощью мимики;
- развить умение выражать эмоцию страха с помощью жестов и поз;
- закрепить навыки выразительности мимики, жестов и поз с помощью специально подобранных этюдов.

Данный блок включал в себя следующие основные этюды: «Страх», «Гроза», «Что в углу?». Детям предлагалось принять участие в различных этюдах. Этюды включали в себя рассказы, во время которых дети выражали различные эмоции с помощью мимики, жестов и поз. В играх использовались венгерские народные мелодии. Семь детей справились с заданием, все дети демонстрировали страх с помощью мимики и крика. Четыре ребенка демонстрировали страх, закрывая голову руками, имитировали дрожь.

Далее, было необходимо реализовать третий блок занятий, направлением которого являлось овладение приемами регуляции эмоции страха. На основе выбранного направления были выдвинуты следующие задачи:

- познакомить со способами преодоления страха с помощью специально подобранных этюдов;
- овладеть приемами релаксации для снятия эмоционального напряжения во время страха.

Третий блок включал в себя основные игровые упражнения и этюды: «Растопчи страх», «Выдуманные страшилки», «Зайки и слоны», «Я – лев» и т.д. Суть данного блока заключалась в том, что психолог предлагает способы преодоления страхов с помощью различных игровых упражнений и этюдов. Дети закрывали глаза, представляли себя могучими, сильными, мудрыми, уверенными в себе, демонстрировали свои эмоции с помощью уверенных поз, жестов и мимики. Семь детей во время выполнения задания испытывали трудности, не могли самостоятельно продемонстрировать уверенность, с помощью психолога справились с заданием. Три ребенка не испытывали трудностей с выполнением упражнения, активно использовали жесты и мимику при выполнении задания.

На контрольном этапе эксперимента была проведена диагностика по тем же методикам, что и на констатирующем. Результаты проведенного исследования по трем методикам показывают, что на этапе констатирующего эксперимента 10% детей имели высокий уровень умения дифференцировать, выражать и контролировать страхи, на контрольном этапе данный уровень выявлен у 20% детей. Дети без затруднений называли эмоции, правильно соотносили их, представляли эмоцию страха по трем компонентам (мимика, жест, поза), озвучивали свои страхи, из-за эмоции страха не выполняли задание даже с помощью психолога и отказывались от участия в игре. Констатирующий

эксперимент показал, что 30% имеют средний уровень умения определить, выразить и контролировать страх, контрольный этап выявил данный уровень у 40% детей. Дети способны демонстрировать эмоцию только по одному или двум компонентам (мимике, жестам, позе), затрудняются ответить, в каких ситуациях испытывали страх, испытывают страх в игре, придумывают, как обмануть лису, планируют свой более безопасный маршрут, придерживаются установленного плана, осуществляют его, несмотря на страх, без затруднений выполняют задание. Констатирующий эксперимент выявил, что 60% детей имели низкий уровень умения дифференцировать, выражать и контролировать страх, на контрольном этапе данный уровень был выявлен у 40% детей. Дети не называют эмоциональных состояний, делают грубые ошибки в определении и дифференцировке эмоций, не могут продемонстрировать эмоцию и ответить, в каких ситуациях испытывали страх, не испытывают страха в игре, не пытаются убежать от источника опасности, не планируют свой более безопасный маршрут, не принимают правил игры.

Таким образом, по сравнению с результатами констатирующего эксперимента, результаты контрольного подтвердили эффективность проведенной работы, цель которой являлось развитие способности к осуществлению сдерживания проявления эмоции страха, ее преодоления в различных ситуациях посредством психогимнастики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб. : Речь, 2010. – 240 с.
2. Изард, К.Е. Эмоции человека / К.Е. Изард. – М. : МГУ, 2016. – 439 с.
3. Лебединский, В.В. Эмоциональные нарушения и их коррекция в детском возрасте / В.В. Лебединский. – М. : МГУ, 2017. – 196 с.
4. Тиховская, М.Ю. Динамика страхов у дошкольников с задержкой психического развития / М.Ю. Тиховская // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : сб. ст. по материалам XXXIII междунар. студ. науч.-практ. конф. – Новосибирск : СибАК, 2015. – С. 373-378.
5. Хухлаева, О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников / О.В. Хухлаева. – М. : Академия, 2016. – 56 с.
6. Чистякова, М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова. – М. : ВЛАДОС, 2015. – 160 с.

REFERENCES

1. Zakharov A.I. Dnevnye i nochnye strakhi u detei [Day and night fears in children]. Sankt-Peterburg: Rech', 2010. 240 p.
2. Izard K.E. Emocii cheloveka [Person's emotions]. Moscow: MGU, 2016. 439 p.
3. Lebedinskii V.V. Emocional'nye narusheniya i ikh korrekciya v detskom vozraste [Emotional disorders and their correction in childhood]. Moscow: MGU, 2017. 196 p.
4. Tikhovskaya M.Yu. Dinamika strakhov u doshkol'nikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [The dynamics of fears in preschoolers with mental retardation]. *Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki: sb. st. po materialam XXXIII mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. [Scientific community of students of the XXI century. Humanitarian sciences]*. Novosibirsk: SibAK, 2015, pp. 373-378.
5. Khukhlaeva O.V. Korrekciya narushenii psikhologicheskogo zdorov'ya doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov [Correction of psychological disorders of preschoolers and younger students]. Moscow: Akademiya, 2016. 56 p.
6. Chistyakova M.I. Psikhogimnastika [Psycho-gymnastics]. Moscow: VLADOS, 2015. 160 p.

УДК 159.92

О.С. Ионина,
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Россия
ionina.o@list.ru
ORCID: 0000-0003-2561-2030

Изучение личностной автономии студентов педагогического университета

В статье рассматривается проблема личностной автономии, раскрываются подходы разных авторов к трактовке данного явления, выделены компоненты автономии, уровни развития личностной автономии. В статье описано экспериментальное изучение уровня автономии личности студентов педагогического университета. В исследовании приняли участие студенты первого курса. Диагностическое исследование осуществлялось с применением опросника каузальных ориентаций Э. Деси и Р. Райана (адаптация О.Е. Дергачевой и соавт.) и теста межличностной зависимости Р. Гиршфильда (адаптация О.П. Макушиной). В результате проведенного исследования был сделан вывод о том, что наиболее высокий процент студентов педагогического университета демонстрирует средний уровень личностной автономии, кроме того, большое количество студентов находятся на низком уровне развития данного качества, что является явно недостаточным для их дальнейшей профессиональной деятельности и требует специальной работы по развитию личностной автономии студентов.

Ключевые слова: личностная автономия, самодетерминация, изучение, психодиагностика.

O.S. Ionina,
Ph.D. in Psychologic Sciences, Assosiated Professor, Department of Psychology of
Development and Pedagogical Psychology
Shadrinsk State Pedagogical University
Shadrinsk, Russia

The analysis of personal autonomy of students of pedagogical university

The article deals with the problem of personal autonomy, reveals the viewpoints of different authors to the interpretation of this phenomenon. The article describes the components of autonomy. The article describes the levels of personal autonomy. The author pays attention to the experimental study of the levels of autonomy of students of pedagogical university. The first-year students were involved in the research. The diagnostic research was carried out using the questionnaire of causal orientations of E. Desi and R. Ryan (adaptation by O. E. Dergacheva and others) and the test of interpersonal dependence R. Hirshfeld (adaptation by O. P. Makushina). As the result of the research, it was concluded that the highest percentage of students of pedagogical university demonstrates an average level of personal autonomy, in addition, a large number of students are at a low level of development of this quality, which is clearly insufficient for their further professional activities and requires special work on the development of personal autonomy of students.

Keywords: personal autonomy, self-determination, research, psycho diagnostic.

Проблема развития личностной автономии представляет особый интерес для современной психологии. Вместе с тем можно отметить, что в отечественных исследованиях данное явление стало изучаться относительно недавно, именно по этой причине существует сложность подбора диагностических методик, адекватных исследуемому явлению, ввиду их ограниченного количества, по большей части представляющих собой адаптацию зарубежных методик. Кроме того, присутствует сложность описания личностной автономии, поскольку однозначного понятия и определения автономии не существует, а взгляды на природу и проявления данного феномена у разных исследователей могут существенно расходиться.

Сама идея автономии личности изначально изучалась в русле философии, понималась как свобода воли. Так или иначе идеи независимости мышления, принятия самостоятельных решений, сознательной постановки целей, саморегуляции и самоопределения личности рассматривались в русле экзистенциальной и гуманистической философии, литературе такими авторами как А. Камю, Ж. Сартр, М. Бубер, М.М. Бахтин.

Разнообразные проявления и показатели автономности личности нашли свое отражение в трудах представителей гуманистической психологии, направления экзистенциализма, в частности, в исследованиях У. Джемса, Э. Фромма, А. Маслоу, К. Роджерса и других.

Данная проблема в контексте относительности свободы личности, автономии рассматривается и в психоаналитическом направлении и глубинной психологии в работах К. Хорни, К. Юнга и других авторов.

Отдельные аспекты личностной автономии, ответственности личности, свободы выбора включены в предмет исследования ряда советских и российских авторов: С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.С. Кон, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь и другие.

Особое значение в своих исследованиях проблеме автономии личности отведено в трудах таких ученых психологов, как Э. Деси и Р. Райан, О.Е. Дергачева, Д.А. Леонтьев.

В работах указанных выше исследователей анализу подвергаются разные отдельные аспекты личностной автономии, вместе с тем, очевидным остается тот факт, что рассматриваемый нами феномен до сих пор является недостаточно изученным, не окончательно разработанным как в теоретическом, так и практическом аспекте, поэтому, представляющей особый интерес для изучения.

Отечественные исследователи автономии Д.А. Леонтьев, О.Е. Дергачева указывают на важность и сложность организации данного явления, отмечают отсутствие полных и точных определений автономии [2, с. 212].

Чаще всего в различных исследованиях речь идет о личностной и межличностной разновидностях автономии.

Личностная автономия представляет собой своего рода саморегуляцию (самодетерминацию) поведения, в ситуации, осознания человеком личной ответственности за собственные шаги, действия и решения, которые он совершает с опорой на устоявшиеся внутренние нормы, ценности, с учетом своих истинных потребностей и желаний.

Именно с этой точки зрения личностную автономию раскрывают Э. Деси и Р. Райан в теории самодетерминации. В этом контексте автономия представляет собой явление, противоположное слепому удовлетворению неосознаваемых влечений и потребностей с одной стороны, и безвольному подчинению воздействий извне, с другой стороны.

Раскрывая автономию как феномен, характеризующий межличностную сферу отношений, обычно в качестве основных проявлений автономии отмечается способность устанавливать и поддерживать близкие эмоциональные связи с окружающими, не боясь потерять свою уникальность при этом, с учетом своих личностных границ. При этом подходе автономия противопоставляется эмоциональной зависимости и слиянию с близкими, но не является и синонимом изоляции от людей. Подобный подход можно найти в исследованиях Т.В. Казанцевой [3].

В исследованиях Е.Ю. Федоренко и Е.В. Островской автономия также рассматривается как явление, противоположное отчужденности, изолированности от окружающих. Она является активным механизмом, предполагающим выстраивание взаимодействия с другими людьми и умение инициативно включаться и действовать в различных обстоятельствах [5, с. 84].

Мы также придерживаемся подобной точки зрения, поскольку в условиях современной действительности человек, вряд ли способен проявить себя, реализовать свой потенциал в изоляции от общества людей, избегая контактов с ними. Более того, зрелые и гармоничные отношения с окружающими способен наладить только тот, у кого простроены личностные границы, кто осознает отдельные свойства и проявления своей личности, понимает причины своих проблем и переживаний, не перекладывает их на плечи других, то есть, человек в достаточной степени автономный.

Личность, обладающая высокой степенью автономности способна взаимодействовать с окружающими на равных, выстраивать с ними отношения, лишённые психологических зависимостей и невротических проблем. Навыки оказания поддержки, помощи окружающим, умение просить о помощи также могут считаться показателями личности, обладающей таким качеством как автономность.

Таким образом, человеку с высоким уровнем автономности проще выстроить взаимодействие, наладить контакт с другими, такой личности проще знакомится с людьми, поскольку она не боится утраты собственного Я, без страхов пробует что-то новое, обладает высокой толерантностью к неопределенности. И, соответственно, наоборот, личность с низким уровнем автономности испытывает многочисленные трудности при выстраивании контакта с окружающими, демонстрирует высокий уровень социальной тревожности, дискомфорта, неуверенности в общении.

О.Е. Дергачева указывает на тот факт, что личностная автономия может считаться показателем личностной зрелости, недостаточное развитие которой может приводить к поведенческим, эмоциональным и психическим расстройствам разного рода.

Большинство современных авторов сходятся во мнении в том, что у человека есть врожденное стремление к независимости, но оно присутствует на уровне задатка. В целом же, нельзя говорить о том, что автономия является врожденной чертой, скорее наоборот, на ранних этапах развития организма преобладает стремление к зависимости и подражанию, без которого ребенок просто не способен был бы выжить в условиях окружающей его действительности в силу своей беспомощности. В частности, О.П. Макушева и Н.Н. Поскребышева указывают на то, что личностная автономия является не врожденной чертой, а формируется в детстве при наличии благоприятных внешних условиях жизни.

Наряду с понятием личностной автономии, в научном обиходе широко применяется термин самодетерминация. Авторами данной теории являются Э. Деси и Р. Райан. В данной теории рассматриваются факторы, способствующие росту, реализации человеческого потенциала. Понятие самодетерминации Э. Деси и Р. Райан раскрывают как способность самостоятельно выбирать действия, а не опираться на внешние подкрепления [6].

По мнению О.Е. Дергачевой, личностная автономия является механизмом саморегуляции и самодетерминации личности, которое раскрывается в виде осознанного выбора способа действий, учитывающего как внутренние стремления, так и внешние условия жизни человека [1, с. 5].

Структура личностной автономии изучается в исследованиях Н.Н. Поскребышевой, О.А. Карабановой. Они выделяют поведенческий, эмоциональный, когнитивный и ценностный компоненты автономности личности. При этом когнитивный и поведенческий компоненты отвечают за проявление самостоятельности мыслей и действий, планировании и анализе своих целей и перспектив. Таким образом, этот компонент обнаруживает прочную связь с внутренним локусом контроля личности [4, 36].

Эмоциональный компонент предполагает умение понимать свои чувства, эмоции, наличие рефлексии, эмпатии, эмоциональной саморегуляции, самоконтроля. Ценностный компонент связывается с собственной системой ценностей и убеждений.

Характеризуя личность современного студента педагогического ВУЗа, приходится констатировать что одним из важнейших требований, предъявляемых к ней современной действительностью как раз и будет являться личностная автономия. Этот факт достаточно легко обосновать, поскольку будущий специалист сферы образования должен являться достаточно зрелой личностью, умеющей налаживать контакт со своим ближайшим окружением, уметь адаптироваться в условиях меняющейся окружающей действительности, должен обладать сформированной системой внутренних мотивов, способностью к самоорганизации. Вместе с тем, будущий педагог должны обладать стойкой системой внутренних духовных, ориентиров, сформированным мировоззрением, на основе которых он планирует направления личностного и профессионального развития, содействует личностному росту воспитанников и обучающихся. Будущий педагог должен отличаться высокой степенью личностной осознанности, умением понимать себя и других людей, ценить собственную личность, уважительно и бережно относиться к личности других людей, особенно незрелой личности своих воспитанников. Только в этом случае студент способен будет проявить себя как грамотный педагог, способный учитывать собственные потребности, возможности, ориентироваться на них, в процессе принятия решений.

Таким образом, одним из ведущих личностных качеств студента педагогического ВУЗа можно считать личностную автономию, что и определило тему нашего исследования.

Цель исследования – выявить особенности и уровень личностной автономии у студентов педагогического университета.

В исследовании приняли участие студенты первого курса ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». Возраст испытуемых 18-19 лет, количество испытуемых 144 человека.

Методики исследования:

1. Опросник каузальных ориентаций Э. Деси и Р. Райана (Дергачева и соавт., 2008).

2. Тест межличностной зависимости Р. Гиршфильда (адаптация О.П. Макушиной).

С целью изучения самодетерминирующих установок личности студентов нами использовался Опросник каузальных ориентаций Э. Деси и Р. Райана (Дергачева и соавт., 2008). Авторы данной методики предполагают, что тип внутренней мотивации как сочетание когнитивного, аффективного и поведенческого компонента может быть выражен понятием каузальная ориентация. Выделяются три типа каузальной ориентации: внутренняя (интернальная), внешняя (экстернальная) и безличная.

Выраженная автономная каузальная ориентация проявляется в стремлении ориентироваться на внутренние мотивы, что соответствует внутреннему локусу контроля и самодетерминации. Такая личность хорошо осознает свои внутренние потребности, понимает смысл своих действий, гибко реагирует на изменения во внешней или внутренней среде, меняя поведение.

В случае преобладания внешней каузальной ориентации в поведении наблюдается стремление к сверхдостижениям. Личность ориентируется на поиск внешних признаков подтверждения своей значимости, успешности, что может считаться признаком незрелости самодетерминации. Человек в этом случае ориентируется на внешние мотивы, образцы, что может проявляться в негибком поведении, отсутствии знаний своих внутренних потребностей, опоре на внешний контроль.

В случае безличной каузальной ориентации возникает феномен «выученной беспомощности», поскольку они привыкают к тому, что среда не реагирует на их действия. Самодетерминация не выражена, проявляется автоматическое, бездумное поведение, с присутствием доли внешней мотивации.

По мнению авторов методики, у человека имеется все три типа ориентации, варьируется лишь их соотношение.

Результаты, полученные в ходе диагностического исследования и уровни трех типов каузальной ориентации, предлагаемых авторами опросника представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни каузальной ориентации у студентов, %

Уровни	Внутренняя каузальная атрибуция	Безличная каузальная атрибуция	Внешняя каузальная атрибуция
Низкий	19,5	25	20
средний	30,5	62	66
высокий	50	13	14

Данные таблицы 1 показывают, что у студентов – участников экспериментального исследования преобладает высокий уровень внутренней каузальной атрибуции (50%). Следовательно, им свойственно наличие внутреннего локуса контроля, присутствует чувство самодетерминации и компетентности. Студенты хорошо осознают свои основные потребности, ориентируются на них при принятии решений.

Средний уровень безличной каузальной ориентации демонстрирует 62 процента испытуемых, что говорит о том, что для них характерно периодическое проявление автоматизма и беспомощности в поведении. Достаточно часто они опираются на внешнюю мотивацию, что может вести к отсутствию гибкости в поведении. Принимая решения о выборе действия, они ориентируются не на свои внутренние потребности, а на внешние воздействия, нормы и эталоны. Поведение в большей степени зависит от внешних причин.

В отношении внешней каузальной ориентации у большинства испытуемых отмечается средний уровень 66%, что является достаточно высоким процентом и позволяет сделать вывод о том, что большая часть студентов выбирает способ действий в зависимости от предполагаемых результатов, демонстрируется высокий уровень автоматических и бездумных действий, в напряженных, стрессовых ситуациях может возникать чувство беспомощности, некомпетентности.

В целях определения навыков психологической поддержки самому себе, что необходимо в стрессовых ситуациях, нами использовался тест межличностной зависимости Р. Гиршфильда (адаптация О.П. Макушиной). Кроме того, данная методика позволяет определить выраженность уровня эмоциональной зависимости личности от

окружающих, необходимость эмоциональной поддержки со стороны, уверенность в себе, стремление к независимости и автономии от мнения близких.

Результаты, полученные в ходе экспериментального исследования зависимости студентов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни межличностной зависимости студентов, %

Уровни	Эмоциональная опора на других	Неуверенность в себе	Стремление к автономии	Зависимость
Низкий	3	6,3	16,2	7
средний	29	52	58,8	41
высокий	68	41,7	25	52

Из данных таблицы видно, что для большей части выборки испытуемых преобладает высокий уровень эмоциональной опоры на других (68%), что выражается в стремлении получать положительные оценки своих действий со стороны других людей, отвечать их ожиданиям. Это качество также проявляется в завышенных ожиданиях по отношению к близким, излишней чувствительности к неодобрению и критике со стороны окружающих. В целом это говорит о выраженной потребности в близких людях. 52% студентов характеризует средний уровень неуверенности в себе, что позволяет сделать вывод о том, что студенты часто уступают в споре, не всегда уверены в своих решениях и поступках, стремятся получить совет и поддержку со стороны близких. В отдельные моменты возникает ощущение того, что человек способен справиться самостоятельно с жизненными ситуациями, если они не слишком сложные. Кроме того, достаточно высокий процент испытуемых, испытывающих высокий уровень неуверенности (41,7%). Для них характерна полная неуверенность в себе, ощущение неспособности иметь дело с большинством из жизненных проблем, они не уверены в своих мыслях, стремятся получать советы окружающих.

Абсолютная уверенность в себе проявляется лишь у небольшого процента испытуемых (6,3%), которые способны не прислушиваться к мнению окружающих, уверены в своих силах и способности решить любую жизненную ситуацию.

Большая часть испытуемых демонстрирует средний уровень стремления к автономии (58,8%), что соответствует стремлению в определенной степени отстаивать свои позиции, принимать долю ответственности за свои решения с учетом мнения окружения, вместе с тем это говорит о стремлении достичь определенной независимости в действиях и мировоззрении.

Анализируя интегральный показатель межличностной зависимости отмечаем, что большая часть испытуемых имеет высокий (52%) и средний (41%) уровни зависимости, что проявляется в потребности в эмоциональной близости, любви и принятии со стороны значимых других, тенденции к получению помощи и поддержки со стороны, чувстве беспомощности.

На основе обобщения данных, полученных в результате диагностического исследования по опроснику каузальных ориентаций Э. Деси и Р. Райана (Дергачева и соавт., 2008) и теста межличностной зависимости Р. Гиршфильда (адаптация О.П. Макушиной), нами были выделены 3 уровня личностной автономии студентов.

1 уровень – низкий уровень личностной автономии (25%) – студент опирается на мнение окружающих, близких, слабо развита внутренняя мотивация, присутствует неуверенность в себе. Отмечаются проблемы с отстаиванием личных границ, своего внутреннего мира, собственных ценностей и убеждений. Присутствует низкая степень понимания себя, уважения к собственной личности, своим потребностям, они обесцениваются. Выражены сложности в проявлении себя в творческой деятельности, присутствует страх неудачи, тревожность, трудности в установлении контакта с окружающими. В деятельности предпочитают ориентироваться на внешние стандарты, образцы, задаваемые извне.

2 уровень – средний уровень личностной автономии (52%) – студенты учитывают в своей деятельности внешние ресурсы, внешние обстоятельства, мнения окружающих людей, недостаточно развита внутренняя поддержка. В сложных ситуациях склонны утрачивать веру в собственные силы, стараются избежать ответственности за выполненные

действия и принятые решения, спрятаться за авторитетами. Периодическая зависимость от мнения других, при этом присутствуют навыки отстаивания личных границ, своего мнения. Способны проявить себя с творческой стороны, обращают внимание на свои сильные и слабые стороны, стараются учитывать их в своей деятельности.

3 уровень – высокий уровень личностной автономии (23%) – студенты опираются преимущественно на внутренние ресурсы, преобладает внутренняя поддержка, выражена уверенность в себе, проявляется независимость от мнения других. Способны отстаивать личные границы, способны проявлять себя как гибкая творческая личность, ориентирующаяся на собственные представления об окружающем мире и своем месте в нем. Наблюдается высокий уровень межличностной коммуникации, умение налаживать контакт с окружающими. Отмечается высокая самооценка, принятие себя.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что наиболее высокий процент студентов педагогического университета демонстрирует средний уровень личностной автономии, кроме того, большое количество студентов находятся на низком уровне развития данного качества, что является явно недостаточным для их дальнейшей профессиональной деятельности и требует специальной работы по развитию личностной автономии студентов.

В качестве гипотезы, объясняющей данные результаты можно привести тот факт, что подавляющее большинство студентов педагогического университета (75%) составляют девушки, для которых в большей степени характерна эмоциональная зависимость от мнения окружающих, нежели у юношей, тенденция к автономии может проявляться менее ярко, что и могло сказаться на результатах диагностического исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дергачева, О.Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.Е. Дергачева. – М., 2005.
2. Дергачева, О.Е. Личностная автономия как составляющая личностного потенциала / О.Е. Дергачева, Д.А. Леонтьев // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2011. – С. 210–240.
3. Казанцева, Т.В. Социально-психологические детерминанты межличностной привязанности : дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Казанцева. – СПб., 2011. – 205 с.
4. Поскребышева, Н.Н. Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития / Н.Н. Поскребышева, О.А. Карабанова // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4 (16). – С. 34–41.
5. Федоренко, Е.Ю. Личностная автономия и возможности ее развития средствами групповой гештальт-терапии / Е.Ю. Федоренко, Е.В. Островская // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 5. – С. 84–88.
6. Deci, E.L. Handbook of Self-Determination Research / E.L. Deci, R.M. Ryan. – New York, Rochester, 2004. – 470 p.

REFERENCES

1. Dergacheva O.E. Lichnostnaya avtonomiya kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Personal autonomy as a subject of psychological research. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2005.
2. Dergacheva O.E., Leont'ev D.A. Lichnostnaya avtonomiya kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potenciala [Personal autonomy as a component of personal potential]. In Leont'eva D.A. (ed.) *Lichnostnyi potencial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnosis]. Moscow: Smysl. 2011, pp. 210–240.
3. Kazanceva T.V. Social'no-psikhologicheskie determinanty mezhlichnostnoi privyazannosti. Diss. kand. psikhol. nauk [Social psychological determinants of interpersonal affection. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Sankt-Peterburg, 2011. 205 p.
4. Poskrebysheva N.N., Karabanova O.A. Issledovanie lichnostnoi avtonomii podrostka v kontekste social'noi situacii razvitiya [The research of the personal autonomy of a teenager in the context of the social situation of development]. *Nacional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 2014, no. 4 (16), pp. 34–41.
5. Fedorenko E.Yu., Ostrovskaya E.V. Lichnostnaya avtonomiya i vozmozhnosti ee razvitiya sredstvami gruppovoi geshtal't-terapii [Personal autonomy and the possibilities of its development by means of group gestalt therapy]. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* [International journal of experimental education], 2017, no. 5, pp. 84–88.
6. Deci E.L., Ryan R.M. Handbook of Self-Determination Research. New York, Rochester, 2004. 470 p.

УДК 159.9

О.В. Коновалова,
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
г. Шадринск, Россия
olgak1997@mail.ru
ORCID: 0000-0003-2807-5648

Гендерные различия в характеристиках субъектности у будущих педагогов

Субъектность является одной из важнейших характеристик будущего педагога, так как только личность, которую отличают активность, способность нести ответственность за свои решения, рефлексивность, креативность, самодостаточность, способна воспитать самодостаточного человека. Цель эмпирического исследования – выявление гендерных различий у студентов – будущих педагогов. В исследовании приняли участие 80 юношей и девушек, студентов первого курса, обучающихся по педагогическому направлению подготовки. Были использованы опросник «Уровень развития субъектности личности» М.А. Шукиной и методика «Диагностика субъектности», разработанная Е.Н. Волковой. Анализ данных показал, что у юношей и девушек преобладает средний уровень выраженности субъектности. Полученные результаты показали, что гендерные факторы не влияют на развитие субъектности. Результаты исследования могут быть использованы для более глубокого понимания гендерной детерминации развития субъектности.

Ключевые слова: субъектность, структура субъектности, гендерные различия в показателях субъектности.

O.V. Konovalova,
Ph. D. in Psychologic Sciences, Assosiated Professor, Department of
Psychology of Development and Pedagogical Psychology
Shadrinsk State Pedagogic University
Shadrinsk, Russia

Gender differences in the characteristics of subjectivity in future teachers

Subjectivity is one of the most important characteristics of the future teacher. Only a person who is distinguished by activity, the ability to bear responsibility for his decisions, reflexivity, creativity, self-sufficiency, is capable of bringing-up a self-sufficient person. The purpose of empirical research is to identify gender differences among students - future teachers. The research involved 80 young men and women, first-year students studied in the pedagogical direction. The questionnaires “The level of the development of personal subjectivity” by M.A. Shchukina and the method “Diagnosis of subjectivity” by E.N. Volkova were used. The analysis of the data showed that the average level of expression of subjectivity prevails in boys and girls. The results showed that gender factors do not affect the development of subjectivity. The results of the research can be used to understand the gender determination of the development of subjectivity.

Keywords: subjectivity, structure of subjectivity, gender differences in indices of subjectivity.

В настоящее время общество предъявляет требования к человеку как активному участнику деятельности. От студентов, обучающихся по направлению подготовки педагогическое образование, ожидают активной жизненной и профессиональной позиции, которые проявляются в самостоятельности, решительности, ответственности за принятое решение, стремление к постоянному самосовершенствованию. Так как только педагог обладающий данными качествами способен воспитать и развить субъектность ученика, соответственно одной из основных задач обучения в вузе является становление субъектности будущих педагогов.

Анализ литературы показал, что за последнее десятилетие возросло количество публикаций по данной проблематике. Субъектный подход активно используется в работах, отечественных психологов (К.А. Абульханова-Славская, Л.Ф. Алексеева, М.А. Белоконов, А.Ф. Березин, А.В. Брушлинский, Е.Н. Волкова, Л.С. Глуханюк, В.И. Слободчиков, Ф.Г. Мухаметзянова, В.Д. Шадриков, М.А. Шукина, З.Ш. Яхина и другие).

Рассмотрим различные подходы к данному понятию.

Субъектность как мера воздействия человека на самого себя. Так, В.И. Слободчикова, рассматривает субъектность как способность индивида преобразовывать свою жизнь, управлять своими действиями, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты деятельности. Автор отмечал, что субъектность проявляется в многообразии психологических способностей и механизмов, представленных в мыслях, чувствах, побуждениях, воле, способностях и характере человека [5].

Субъектность как характеристика субъекта, проявляющаяся в возможности осуществлять соответствующую активность (А.В. Брушлинский, А.К. Осницкий, Е.Н. Волкова). Так, Е.Н. Волкова раскрывает сущность человеческого способа бытия, заключающегося в осознанном и деятельном отношении к миру и к себе в нем и способность производить взаимообусловленные изменения в мире и в человеке» [2, с. 38.]

Е.Ю. Коржова, исследуя человека как субъекта жизнедеятельности, выделила феномены, позволяющие рассматривать человека через понятие субъектности. К ним относятся субъект-объектные отношения с жизненной ситуацией, субъектность проявляется во внутренней картина бытия, обусловленной рефлексией, выбор стратегии поведения и их взаимосвязь проявляющаяся как жизненный путь личности [3].

Субъектность, с позиции М.А. Щукиной, рассматривается как способность, дающая человеку возможность самоуправления в социальном контексте своего бытия [6, с.6].

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что большинство авторов в качестве критериев субъектности выделяют способность к самодетерминации, активность и инициативность, стремление к намеченной цели, свободу выбора и принятие ответственности за него, идентичность и индивидуальность, рефлексивность, способность к саморегуляции, креативность, автономность, самодостаточность.

Компоненты структуры субъектности, описанные Т.А. Ольховой, включают субъективную активность, ценностные ориентации, ценностное самоопределение, субъектный опыт [4].

Л.В. Алексеева описала атрибуты субъектности личности: активность, автономность, целостность, опосредованность, креативность, самооценность. В своих исследованиях автор отмечает, что личность можно считать субъектом в полной мере, когда он проявляет себя как субъект на всех уровнях [1].

В своем исследовании мы опирались на подход Е.Н. Волковой, которая к структурным компонентам субъектности относилась активность, сознательность, связанная со способностью к целеполаганию и рефлексии, свобода выбора и ответственность за него, уникальность.

С целью выявления гендерных различий в проявлении субъектности у студентов-первокурсников, обучающихся по педагогическому направлению подготовки нами было проведено исследование на базе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», города Шадринска Курганской области. Экспериментальная выборка составила 80 студентов 1 курса (40 юношей, 40 девушек). Для решения поставленных задач нами были использованы опросник «Уровень развития субъектности личности» М.А. Щукиной и методика «Диагностика субъектности», разработанная Е.Н. Волковой.

Результаты по методике «Уровень развития субъектности личности» (М.А. Щукиной), позволил распределить испытуемых по группам, в зависимости от уровня выраженности данной характеристики.

38,75 % испытуемых продемонстрировали высокий уровень субъектности личности. Для таких студентов характерно преобладание активности, инициатором которой является сама личность. Они самостоятельно выстраивают систему социальных отношений, но при этом учитывают собственные границы и не нарушают границы других, осознают ответственность за собственную жизнь. Юноши и девушки, отнесенные к данной группе, обдумывают свои действия и поступки, способны прогнозировать результаты деятельности, строить жизненные планы. Они открыты новому опыту, владеют разнообразными стратегиями выстраивания социальных отношений, способны изменять поведение, в зависимости от целей.

Средний уровень развития субъектности личности показали 60 % опрошенных. Они показали средние баллы по шкалам.

Низкий уровень развития субъектности личности выявлен у 1 человека, что составило 1,25% от общей выборки. Студент, отнесенный к данной группе, отличается реактивностью, т.е. его активность определяется внешними обстоятельствами, ответственность за события в его жизни перекладывается на случай, судьбу, некоего внешнего «покровителя». Он плохо осознает последствия своих действий и поступков, которые отличаются значительной ригидностью. Обладает заниженной самооценкой, зависит от мнения окружающих.

Целью исследования было выявление гендерных различий в развитии субъектности личности. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень развития субъектности личности у юношей и девушек, %

Уровни развития субъектности личности	Юноши		Девушки	
	человек	%	человек	%
Высокий	18	45	10	25
Средний	21	52,5	30	75
Низкий	1	2,5	-	-

Из таблицы следует, что в данной выборке испытуемых у юношей уровень субъектности личности выше, нежели у девушек, однако низкий уровень развития данного показателя так же был выявлен у юношей.

Для подтверждения статистической значимости полученных данных нами был использован метод математической статистики U – критерий Манна-Уитни. Расчеты позволили выявить значимые различия в уровне развития субъектности между юношами и девушками ($U_{эмп.}=370,5$, при $U_{кр.}=387$ ($p \leq 0.01$) и $U_{кр.}=443$ ($p \leq 0.05$), следовательно гипотеза H_1 принимается.

Применение методики «Диагностика субъектности» (Е.Н. Волковой) позволил выявить уровень выраженности показателя субъектности. Так по шкале «Осознанная активность» высокий уровень сформированности данного показателя выявлен у 45 % будущих педагогов. 38,75% студентов отличаются средним уровнем активности. 16,25 % опрошенных имеют низкий уровень активности.

По шкале «Способность к рефлексии» 45 % юношей и девушек показали высокий уровень. 45 % показали средний уровень способности к рефлексии. Низкий уровень выявлен у 10 % испытуемых.

Данные по шкале «Свобода выбора и ответственность за него» показали, что лишь 5% студентов от общей выборки показали высокий уровень выраженности данного показателя. Значительную часть (55%) составили юноши и девушки со средним уровнем. 40% респондентов продемонстрировали низкий уровень сформированности данной характеристики.

23,75% будущих педагогов продемонстрировали высокий уровень осознанности собственной уникальности. Средний уровень выраженности данной характеристики выявлен у 55 % опрошенных. 26,25 % респондентов продемонстрировали низкий уровень.

Высокий уровень понимание и принятие другого выявлен у 17,5 % студентов, обучающихся по направлению подготовки педагогическое образование. 43,75% со средним уровнем сформированности данного показателя. Низкий уровень показали 33,73% респондентов.

Высокую степень выраженности стремления к саморазвитию продемонстрировали 24,2% будущих студентов. 33,8 % средний уровень. 42% низкий уровень.

Результаты представлены в таблице 2.

Из таблицы следует, что в данной выборке испытуемых юноши более склонны проявлять активность, нежели девушки. Большая часть юношей показали высокую склонность к рефлексии, у девушек преобладают показатели по шкале «Понимание и принятие другого».

Таблица 2
Выраженность показателей субъектности у юношей и девушек, %

	девушки			юноши		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Активность	39	39	22	53	38,2	8,8
Способность к рефлексии	34,8	52,2	13	58,8	35,3	5,9
Выбор и ответственность	4,3	50	45,7	5,8	61,8	32,4
Осознанность собственной уникальности	19,6	56,5	23,9	29,5	52,9	17,6
Понимание и принятие другого	26,3	38	35,7	8,8	55,9	35,3
Саморазвитие	17,5	40	42,5	32,4	26,5	41,1

Подтвердить наличие статистически значимых гендерных различий в показателях субъектности позволил метод математической статистики U – критерий Манна-Уитни. По показателю «Активность» между юношами и девушками значимых различий не выявлено, т.к. $U_{эмп.}=798$, при $U_{кр.}=588$ ($p \leq 0.01$) и $U_{кр.}=662$ ($p \leq 0.05$), следовательно принимается гипотеза H_0 об отсутствии различий.

По шкале «Способность к рефлексии» выявлены значимые различия между юношами и девушками ($U_{эмп.}=581$, при $U_{кр.}=588$ ($p \leq 0.01$) и $U_{кр.}=662$ ($p \leq 0.05$). Юноши показали более высокую способностями к рефлексии, нежели девушки.

Статистически достоверных различий по шкале «Выбор и ответственность» в ходе обработки данных выявлено не было, т.к. $U_{эмп.}=825$, при $U_{кр.}=588$ ($p \leq 0.01$) и $U_{кр.}=662$ ($p \leq 0.05$) не попадает в зону значимости.

Анализ данных показал, что по шкале «Осознанность собственной уникальности» присутствует различия между юношами и девушками, т.к. $U_{эмп.}=487,5$, при $U_{кр.}=527$ ($p \leq 0.05$), что позволяет принять гипотезу H_1 о наличии значимых различий.

Данные по шкале «Понимание и принятие других» показали отсутствие значимых различий между юношами и девушками. $U_{эмп.}=611,5$, при $U_{кр.}=413$ ($p \leq 0.01$) и $U_{кр.}=471$ ($p \leq 0.05$), что позволяет принять гипотезу H_0 об отсутствии различий.

Подобные результаты были получены по шкале «Саморазвития», $U_{эмп.}=626$, при $U_{кр.}=480$ ($p \leq 0.01$) и $U_{кр.}=544$ ($p \leq 0.05$), т.е. полученное эмпирическое значение попадает в зону незначимости, соответственно может быть принята гипотеза об отсутствии гендерных различий в стремлении к саморазвитию у юношей и девушек.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило в след за М.А. Щукиной сделать вывод о незначительном влиянии фактора половой принадлежности испытуемых на характеристики их субъектности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, Л.В. Психологическая характеристика субъекта и субъекта приступника / Л.В. Алексеева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2003. – № 4. – С. 216-228.
2. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е.Н. Волкова. – М., 2003. – 41 с.
3. Психология человека как субъекта жизнедеятельности и жизненного пути личности: основные итоги исследования / Е.Ю. Коржова, Е.Н. Волкова, О.В. Рудыхина, Е.Н. Туманова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2018. – № 187. – С. 40-50.
4. Ольховая, Т.А. Становление субъектности студента университета / Т.А. Ольховская. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2006. – 186 с.
5. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъектности : учеб. пособие / В.П. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995.
6. Щукина, М.А. Особенности развития субъектности личности в подростковой возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.А. Щукина. – СПб., 2004. – 20 с.

REFERENCES

1. Alekseeva L.V. Psikhologicheskaya kharakteristika subekta i subekta pristupnika [Psychological characteristics of the subject and the subject of the criminal]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta* [Tyumen State University Herald], 2003, № 4, pp. 216-228.
2. Volkova E.N. Subektnost' pedagoga: teoriya i praktika. Avtoref. diss. d-ra psikhol. nauk [Subject teacher: theory and practice. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2003. – 41 s.
3. Korzhova E.Yu., Volkova E.N., Rudykhina O.V., Tumanova E.N. Psikhologiya cheloveka kak subekta zhiznedeyatel'nosti i zhiznennogo puti lichnosti: osnovnye itogi issledovaniya [Human psychology as a subject of life and life activity of a person: main results of the research]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercina* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science], 2018, no. 187, pp. 40-50.
4. Ol'khovaya T.A. Stanovlenie subektnosti studenta universiteta [Formation of subjectivity of a university student]. Orenburg: GOU OGU, 2006. 186 p.
5. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya cheloveka. Vvedenie v psikhologiyu subektnosti: ucheb. posobie [The foundations of psychological anthropology. Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity]. Moscow: Shkola-Press, 1995.
6. Shchukina M.A. Osobennosti razvitiya subektnosti lichnosti v podrostkovoii vozraste. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Features of the development of personality subjectivity in adolescence. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Sankt-Peterburg, 2004. 20 p.

УДК 376

Н.А. Никольская,
студентка 4 курса, направления 44.03.03 «Специальное (дефектологическое)
образование», профиля «Специальная психология»
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
г. Волгоград, Россия
nadezda79377330371@mail.ru

Т.П. Малкова,
кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»
г. Волгоград, Россия
tatiana_malkova@mail.ru
ORCID: 0000-0002-5714-8482

Развитие предметных представлений у детей с нарушением зрения средствами игровых технологий В.В. Воскобовича

В статье представлен анализ психолого – педагогических исследований отечественных тифлологов, по проблеме развития предметных представлений у детей с нарушением зрения. Рассматривается значение развития предметных представлений у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, представлены специфические особенности предметных представлений детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения. В статье описываются результаты исследования уровня развития предметных представлений у младших дошкольников с нарушением зрения. Представлены результаты коррекционно – развивающей работы, направленной на развитие предметных представлений у детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения, для которой была специально разработана серия коррекционно – развивающих занятий с использованием технологии «Фиолетовый лес», входящей в серию игровых технологий В.В Воскобовича «Сказочные лабиринты игры».

Ключевые слова: предметные представления, ограниченные возможности здоровья, дошкольники с нарушением зрения, игровые технологии, технология В.В. Воскобовича «Сказочные лабиринты игры», «Фиолетовый лес».

N.A. Nikolskaya,
4th year undergraduate student
Volgograd State Socio-Pedagogical University
Volgograd, Russia

T.P. Malkova,
Ph.D. in Psychologic Sciences, Assosiated Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology
Volgograd State Socio-Pedagogical University
Volgograd, Russia

The development of subject representations in children with visual impairment by means of gaming technology by V.V. Voskobovich

The article presents the analysis of psychological and pedagogical researches of the national tiflogist, devoted to the issue of development of subject representations in children with visual impairment. The importance of the development of subject representations in preschool children with visual impairment is considered, the features of subject representations of preschool children with visual impairment are presented. The article describes the results of subject representation level of development in younger preschoolers with visual impairment. The article presents the results of correctional and developmental work aimed to the subject representation development in preschool children with visual impairment, for which a set of correctional and developmental activities using the technology of "Purple forest", which is part of a series of gaming technologies by V.V. Voskobovich "Fabulous game labyrinths".

Keywords: *subject perception, limited health, preschool children with visual impairment, gaming technology, technology by V.V. Voskobovich "Fabulous game labyrinths", "Purple Forest".*

Важнейшим фактором успешного освоения окружающей действительности детьми дошкольного возраста является овладение ими знаниями о предметных представлениях того мира, в котором они живут. В связи с этим вопросы развития предметных представлений всегда находились и находятся в центре внимания психолого – педагогических исследований.

Как известно, познание окружающей действительности составляет фундамент общего развития ребенка как нормально развивающегося, так и ребенка с различными нарушениями. В то же время достаточный объем знаний об окружающем мире имеет самостоятельное значение, так как он необходим как для успешного обучения ребенка в школе и его дальнейшей активной деятельности, так и для развития полноценной личности, в последующем.

В отечественной психологии и педагогике признано отношение к дошкольному возрасту детей как к этапу, определяющему его дальнейшее развитие. В многочисленных трудах отечественных педагогов и психологов отмечается, что наиболее активно предметные представления развиваются в младшем дошкольном возрасте, именно в этом возрасте происходят особенно большие успехи в развитии ребенка. Он активно начинает действовать с предметами, усваивает способы применения их, и все это значительно расширяет познавательный опыт ребенка.

По утверждениям большинства отечественных педагогов и психологов, ознакомление младших дошкольников с предметным миром является одной из важных задач, для решения которой в свое время предлагались различные методические разработки, направленные на более успешное освоение материала в данном направлении. Все это относится и к детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и к детям с различными нарушениями зрения, для которых характерны неточность, неполнота, слабая дифференцированность, фрагментарность представлений о предметах и их существенных признаках. Сфера сопоставления и сравнения предметов у младших дошкольников с нарушением зрения более сужена, чем у нормально видящих сверстников. Ограниченный практический опыт оперирования предметами затрудняет формирование представлений о назначении некоторых предметов, особенностях их использования в жизнедеятельности человека [7].

Ведущие отечественные тифтологи, такие как М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева, Л.И. Плаксина, В.А. Феоктистова неоднократно подтверждали в своих исследованиях, что в условиях зрительной депривации ребенок испытывает значительные трудности в восприятии внешних свойств предметов, что искажает представления об окружающей действительности, отрицательно влияет на развитие личности в целом [6].

Поиск действенных форм организации коррекционно – педагогической работы с дошкольниками, имеющими различные нарушения в развитии, является актуальным направлением совершенствования системы их успешного развития. Современная

методическая база располагает достаточно большим количеством игровых технологий, способствующих повышению объема знаний об окружающем мире, как у нормально развивающихся, так и у детей с ограниченными возможностями здоровья, например, такие как «Технология Никитина», «Логические блоки Дьенеша», «Цветные счетные палочки Кюизенера». Кроме этого в настоящее время набирают популярность игровые технологии В.В. Воскобовича, объединенные под названием «Сказочные лабиринты игры», одна из которых технология «Фиолетовый лес». Игровые технологии В.В. Воскобовича успешно включаются в коорекционно – педагогический процесс работы с детьми, имеющими различные нарушения в развитии, в том числе и с детьми имеющими нарушения зрения.

Анализ психолого – педагогической литературы свидетельствует о том, что в тифлологии раскрыты особенности предметных представлений и закономерности их развития у детей с нарушением зрения, создана теоретическая база для обоснования педагогических путей руководства данным процессом. Так особенностям развития предметных представлений у детей дошкольного возраста с различными нарушениями зрения много внимания в своих работах выделяла М.И. Земцова, психологическим особенностям развития дошкольников с нарушениями зрения посвящены труды Л.И. Солнцевой, Л.И. Плаксина рассматривала вопросы особенностей развития ориентировки в пространствах дошкольников с нарушением зрения. Вопросам успешного развития предметных представлений у детей с нарушением зрения средствами игровых технологий В.В. Воскобовича на сегодняшний день не уделено должного внимания. В связи с этим была определена тема данного исследования: «Развитие предметных представлений у детей с нарушением зрения средствами игровых технологий В.В. Воскобовича».

Цель исследования заключалась в изучении специфических особенностей развития предметных представлений у детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения и определении путей оптимизации данного процесса.

Для достижения цели исследования, были поставлены задачи: провести теоретический анализ психолого – педагогической литературы, направленной на изучение развития предметных представлений у детей с нарушением зрения; изучить особенности развития предметных представлений у детей с нарушением зрения; определить уровень развития предметных представлений у детей с нарушением зрения; разработать и внедрить серию коррекционно – развивающих занятий направленных на более успешное развитие предметных представлений у детей с нарушением зрения с использованием игровых технологий В.В. Воскобовича.

Опытно – экспериментальная работа, длившаяся семь месяцев, проходила на базе «Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 283 Краснооктябрьского района Волгограда». В экспериментальной работе приняли участие десять детей младшего дошкольного возраста, имеющих нарушение зрения.

В констатирующем эксперименте были задействованы методики С.Д. Забрамной, предложенные в сборнике «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособие для психол. мед. пед. комис. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС. – 2005. – 32 с.». Наглядный материал данных методик был адаптирован для детей с нарушением зрения.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у большинства детей низкий и средний уровень развития предметных представлений об окружающем мире. Дети испытывали трудности при выполнении заданий на составление целого предметного изображения из частей, многие дети не узнавали определенные предметы по отдельным характерным признакам, такие как цвет, форма, величина. Малыши затруднялись определять предложенные предметы по трем-четырем характерным деталям. Существенные затруднения у детей вызывали задания, связанные с контурными и силуэтными изображениями предметных картинок.

Далее был проведен формирующий эксперимент, для которого была разработана серия коррекционно – развивающих занятий на основе игровой технологии В.В. Воскобовича «Фиолетовый лес». Содержание разработанных коррекционно – развивающих занятий охватывало семь лексических тем: овощи, фрукты, дикие и домашние животные, дикие и домашние птицы, цветы. В соответствии с перечисленными

темами было разработано двенадцать занятий, каждое из которых включало в себя от четырех до пяти игр, упражнений и заданий. В общей сложности было разработано шестьдесят игр и упражнений, объединённых в один сказочный сюжет «Фифа и Лопушок в поисках ответов». Все занятия были взаимосвязаны и взаимообусловлены, а задания выстроены от простого к сложному. В целях повышения эффективности работы, в коррекционно – развивающий процесс были привлечены и родители детей, которые проявили инициативу в изготовлении раздаточного материала для данного сказочного сюжета. Дома родители вместе со своими детьми проигрывали отдельные сценки данного сюжета, создавали игры с участием главных персонажей (сказочные персонажи, предложенные В.В. Воскобовичем. Фифа – гусеница, Лопушок – цветок растения лопуха) и вместе обыгрывали предложенные ситуации, как в стенах дома, так и на прогулке. Работа с родителями смогла привлечь особое внимание детей, которые были очень рады, что родители знают сказочных героев этого сюжета. Вся эта работа положительно сказалась на результатах коррекционно – развивающего процесса по более успешному усвоению знаний о предметах окружающей действительности.

Таким образом использование в педагогическом процессе технологии «Фиолетового леса» в работе с младшими дошкольниками с нарушением зрения, способствовало более успешному развитию умения осознательно – зрительно обследовать предметы по плану, зрительно соотносить плоское изображение с натуральным объектом, узнавать ранее изученные предметы в новых предметно-логических связях, умения подбирать предметную картинку к натуральному объекту, узнаванию, называнию и показыванию основных частей предмета сложной конфигурации, узнавать предмет по части, узнавать предмет в зашумленном изображении, узнавать предмет в условиях измененного пространственного расположения данного предмета в группе других предметов.

Результаты проведенного контрольного эксперимента, свидетельствовали о положительной динамике в развитии предметных представлений младших дошкольников с нарушением зрения. Если результаты констатирующего эксперимента показали у троих детей низкий уровень развития предметных представлений, то результаты контрольного низкого уровня не показали ни у одного ребенка. Средний уровень был у пятерых детей, а по результатам контрольного эксперимента после формирующей работы стало шесть младших дошкольников. С высоким уровнем количество детей значительно возросло, их стало в два раза больше.

Таким образом, проведенная работа подтвердила гипотезу о том что более успешному развитию предметных представлений у детей с нарушением зрения будет способствовать разработанная и внедрённая в коррекционно – педагогический процесс серия коррекционно-развивающих занятий с использованием игровых технологий В.В. Воскобовича. Кроме этого серия коррекционно-развивающих занятий может быть применена и с другими категориями детей с нарушениями в развитии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адрова, Т.Н. Использование игровой технологии В.В. Воскобовича в детском саду [Электронный ресурс] / Т.Н. Адрова, И.И. Радина // Педагогическая наука и практика. – 2018. – № 1 (19). – С.83–85. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35254653>. – 15.11.2018.
2. Воскобович, В.В. Сказочные лабиринты игры. Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей 3–7 лет [Текст] / В.В. Воскобович, Т.Г. Харько. – СПб., 2007. – 110 с.
3. Игровая технология интеллектуально – творческого развития детей «Сказочные лабиринты игры» : метод. пособие / В.В. Воскобович [и др.] ; под ред. Л.С. Вакуленко, О.М. Вогиной. – СПб. : Развивающие игры Воскобовича ; КАРО, 2017. – 352 с.
4. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Электронный ресурс] / Л.С. Выготский. – СПб. : Лань. – 2003. – 656 с. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0453/1_0453-1.shtml. – 15.10.2018.
5. Дружинина, Л.А. В помощь тифлопедагогу ДОУ [Текст] : учеб.-метод. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений дефектол. фак. / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Челябинск, 2010. – 252 с.
6. Развитие предметных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе творческого конструирования в условиях инклюзивного образования [Текст] : учеб.-метод. пособие / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина, О.И. Власова, Ю.Ю. Стахеева. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 158 с.

7. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения [Электронный ресурс] / Л.И. Плаксина. – М. : ГороД, 1998. – 262 с. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/320176/>. – 13.11.2018.
8. Харько, Т.Г. Методика познавательно – творческого развития дошкольников «Сказки Фиолетового леса». Средний дошкольный возраст / Т.Г. Харько. – СПб. : Детство – Пресс, 2013. – 192 с.

REFERENCES

1. Adrova T.N., Radina I.I. Ispol'zovanie igrovoi tekhnologii V.V. Voskobovicha v detskom sadu [Elektronnyi resurs] [Using gaming technology by V.V. Voskobovich in kindergarten]. *Pedagogicheskaya nauka i praktika* [Using gaming technology by V.V. Voskobovich in kindergarten], 2018, no. 1 (19), pp. 83–85. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35254653> (Accessed 15.11.2018).
2. Voskobovich V.V., Khar'ko T.G. Skazochnye labirinty igry. Igrovaya tekhnologiya intellektual'no-tvorcheskogo razvitiya detei 3–7 let [Fabulous game labyrinths. Gaming technology of intellectual and creative development of 3–7 years old children]. Sankt-Peterburg, 2007. 110 p.
3. Voskobovich V.V., et al. Igrovaya tekhnologiya intellektual'no-tvorcheskogo razvitiya detei «Skazochnye labirinty igry»: metod. posobie [Game technology of intellectual and creative development of children “Fabulous game labyrinths”]. L.S. Vakulenko (eds.). Sankt–Peterburg: Razvivayushchie igry Voskobovicha; KARO, 2017. 352 p.
4. Vygotskii L.S. Osnovy defektologii [Elektronnyi resurs] [Fundamentals of defectology]. Sankt-Peterburg: Lan', 2003. 656 p. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0453/1_0453-1.shtml (Accessed 15.10.18).
5. Druzhinina L.A., Osipova L.B. V pomoshch' tiflopedagogu DOU: ucheb.-metod. posobie dlya studentov vysshikh ped. ucheb. zavedenii defektol. fak. [To the help of tiflopedagogue of the kindergarten]. Chelyabinsk, 2010. 252 p.
6. Osipova L.B., Druzhinina L.A., Vlasova O.I., Stakheeva Yu.Yu. Razvitie predmetnykh predstavlenii u detei doshkol'nogo vozrasta s narusheniyami zreniya v processe tvorcheskogo konstruirovaniya v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya: ucheb.-metod. posobie [The development of subject ideas in preschool children with visual impairments in the process of creative design in the context of inclusive education]. Chelyabinsk: Izd-vo Chelyab. gos. ped. un-ta, 2016. 158 p.
7. Plaksina L.I. Teoreticheskie osnovy korrekcionnoi raboty v detskom sadu dlya detei s narusheniem zreniya [Elektronnyi resurs] [Theoretical foundations of correctional work in a kindergarten for children with visual impairment]. Moscow: GoroD, 1998. 262 p. URL: <https://www.twirpx.com/file/320176/> (Accessed 13.11.2018).
8. Khar'ko T.G. Metodika poznavatel'no-tvorcheskogo razvitiya doshkol'nikov «Skazki Fioletovogo lesa». Srednii doshkol'nyi vozrast [Methods of informative - creative development of preschoolers “Purple Forest Tales”. Middle Preschool Age]. Sankt-Peterburg: Detstvo – Press, 2013. 192 p.

УДК 376

*В.А. Сидельникова,*студент 4 курса факультета социальной и коррекционной педагогики
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

г. Волгоград, Россия

viki.sidelnikowa@yandex.ru

ORCID: 0000-0002-4670-0999

*Е.М. Сафронова,*доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет».

г. Волгоград, Россия

emsafronova@mail.ru

ORCID: 0000-0002-4670-0999

**Формирование готовности к общению у дошкольников с отклонениями
в интеллектуальном развитии через игровую деятельность**

В данной статье рассматривается проблема готовности детей старшего дошкольного возраста с отклонениями в интеллектуальном развитии к общению через игровую деятельность. Общение является важной составляющей в жизни человека в обществе. Особое внимание уделяется игровой деятельности, как важному фактору формирования готовности к общению. Развитие навыков общения происходит через игру, как ведущую деятельность детей дошкольного возраста. Именно в процессе игровой деятельности дети учатся социальному взаимодействию, реализуют свои способности, знания, коммуникативные умения и навыки и учатся жить в обществе. В статье представлены результаты диагностики сформированности

готовности к общению дошкольников с отклонениями в интеллектуальном развитии, формирующего и контрольного эксперимента, а также представлен комплекс игр проведённых для более успешного формирования готовности детей к общению.

Ключевые слова: общение, игра, интеллектуальная недостаточность, старшие дошкольники, социально-коммуникативное развитие.

V.A. Sidelnikova,
4th year undergraduate student, School of Social and Correctional Pedagogy
Volgograd State Social Pedagogical University
Volgograd, Russia
E.M. Safronova,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology
Of the "Volgograd State Socio-Pedagogical University"
Volgograd, Russia

The formation of readiness to communicate with preschoolers with deviations in intellectual development through gaming activities

In this article the issue of readiness of senior preschool age children with deviations in intellectual development to communication through game activity is considered. Communication is an important component in human life in society. Particular attention is paid to gaming activities as an important factor in the formation of readiness for communication. The development of communication skills takes place through the game as a leading activity of preschool children. It is in the process of play activities that children learn social interaction, realize their abilities, knowledge, communication skills and learn to live in society. The article presents the results of the diagnosis of the formation of readiness for communication of preschool children with deviations in intellectual development, forming and control experiment, the authors also present a set of games for more successful formation of readiness of children to communicate.

Keywords: communication, game, intellectual disabilities, older preschoolers, social-communicative development.

Важной составляющей существования человека в обществе является общение. Общение есть основное условие развития ребёнка, важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека.

Как отмечает Волков Б.С., через процесс общения у человека появляется возможность понять себя и других людей, оценить их чувства и действия, что помогает реализовать себя и свои возможности в жизни и занять собственное место в обществе. С первых дней жизни ребёнка общение является одним из важнейших факторов его психического развития. Умения формируются в деятельности, а коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения [1].

Исследованиями общения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья занимались А.Г. Самохвалова, Д.И. Аугене, Л.И. Акатова, Н.Д. Соколова, Ж.Н. Головина и др. Ими было отмечено, что дети старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, в частности дети с интеллектуальными нарушениями, испытывают серьезные трудности в общении с окружающими, особенно со сверстниками. Некоторые дети не умеют по собственной инициативе обратиться к другому человеку, порой даже стесняются ответить соответствующим образом, если к ним обращается кто-либо. Они не могут поддержать и развить установившийся контакт, адекватно выразить свою симпатию, сопереживание, поэтому часто конфликтуют или замыкаются в одиночестве [5]. Трудности в общении у детей возникают не только из-за отклонений в интеллектуальном развитии, но и из-за ряда других причин, таких как: неблагоприятная обстановка в семье, замкнутость детей, находящихся долгое время частично изолированных от общества по причине некомфортного самочувствия родителей из-за отклонений в интеллектуальном развитии у их ребёнка, несформированность мотивов общения, а также недостаточное количество методических пособий по данной теме.

По мнению И.А. Орловой, коммуникативное развитие старших дошкольников происходит через игру как ведущую деятельность детей, важным элементом которой является общение. В игровой деятельности происходит социальное, эмоциональное и психическое становление ребенка. Она дает детям возможность воспроизвести взрослый

мир и участвовать в воображаемой социальной жизни, в ней дошкольники учатся разрешать конфликты, выражать эмоции и адекватно взаимодействовать с окружающими [2].

Известный психолог Л.С. Рубинштейн говорил, что в процессе игры ребенок не просто перевоплощается в другую личность, но, входя в роль, расширяет, обогащает, углубляет собственную. Управляя игрой детей, можно влиять на их отношения и мировоззрение. В ней ребенок познает смысл человеческой деятельности, начинает понимать и ориентироваться в причинах тех или иных поступков людей. Игра стимулирует развитие познавательной сферы ребенка. В процессе игровой деятельности дети учатся социальному взаимодействию, реализуют свои способности, знания, коммуникативные умения и навыки и учатся жить в обществе [3].

В «Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования» (ФГОС ДО) социализация личности дошкольника и его коммуникативное развитие объединены в одну образовательную область «Социально-коммуникативное развитие». Одним из проявлений социально-коммуникативного развития является готовность к общению. В соответствии с пунктом 2.6. Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования коммуникативное развитие предполагает усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых [4].

Цель исследования состояла в том, чтобы изучить научные основы процесса формирования готовности к общению старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и реализовать в практике данный процесс в игровой деятельности. Для достижения цели исследования стало необходимо решение следующих задач исследования: 1) описать сущность готовности к общению старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, компоненты и показатели её сформированности; 2) охарактеризовать возможности игровой деятельности в формировании готовности к общению старших дошкольников с интеллектуальными отклонениями; 3) определить актуальный уровень сформированности готовности к общению старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью; 4) разработать и реализовать систему работы по формированию готовности к общению старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

В основе исследования лежит проведённая опытно – экспериментальная работа, целью которой являлось изучить научные основы процесса формирования готовности к общению старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и реализовать в практике данный процесс в игровой деятельности.

Для определения уровня сформированности навыков общения старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, в констатирующем эксперименте были использованы следующие методики: методика, направленная на выявление уровня сформированности коммуникативного навыка детей дошкольного возраста со сверстниками «Диагностика развития общения дошкольников со сверстниками» (И.А. Орлова, В.М. Холмогорова), опросник для воспитателей, направленный на оценку коммуникативных качеств личности каждого дошкольника с точки зрения педагога «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?» (Р.С. Немов) и методика, направленная на выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществлению сотрудничества (кооперации) между детьми «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

По результатам констатирующего эксперимента не было выявлено ни одного ребёнка, показавшего высокий уровень сформированности готовности к общению. У 80% детей был выявлен низкий уровень развития общения. Дети не вступали в контакт, были не особо заинтересованы действиями сверстников, не пытались договориться, а только агрессивно настаивали на своём, не проявляли инициативу по отношению к сверстникам.

У остальных 20% воспитанников был выявлен средний уровень развития общения: эти дети были заинтересованы действиями сверстника, но не решались подойти, вступить в контакт; иногда стремились согласовать свои действия с действиями партнёра.

В ходе констатирующего этапа эксперимента нами было выяснено, что готовность к общению у детей с интеллектуальной недостаточностью находится на низком уровне сформированности. На основании этого нами была определена необходимость проведения комплекса занятий с использованием игр по формированию готовности к общению. Далее был проведен формирующий эксперимент. Была разработана система коррекционно-развивающих игровых занятий. Формирующий эксперимент был разделён на три этапа условно названных: «эмоциональный», «когнитивный» и «поведенческий», целью каждого из которых соответственно было: а) формирование умений проявлять инициативность в высказываниях и проявлять эмоции во время взаимодействия; б) знакомство с нормами принятыми в обществе (уважительность и доброжелательность), формирование умения пользоваться уважительными словами, обращаясь с просьбой; в) развитие у детей экспрессивно-мимических средств в общении, и умения согласовывать свои действия с действиями партнёра. На первом этапе формирующего эксперимента проводились игры, в которых детям необходимо было проявлять внимательность, инициативу, чтобы высказать своё мнение или подойти к сверстнику и предложить совместную деятельность, например, потанцевать (например, игра «Ау», игра «Активатор», игра «Танцуй с другом» и игра «Подарки»). На втором этапе были задействованы игры, которые способствовали развитию умений обращаться с просьбой уважительно к другому человеку (например игра «Волшебные водоросли», игра «Вежливые слова»). На третьем же этапе эксперимента проводились игры благодаря которым дети научились активно пользоваться экспрессивно-мимическими средствами общения (например игра «Изобрази пословицу» или игра «Разговор через стекло»).

На контрольном этапе эксперимента была проведена диагностика по тем же методикам, что и на констатирующем этапе, которая показала положительную динамику в развитии общения старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Именно в игровой деятельности возникает потребность в обращении с просьбой к сверстнику, в использовании слов, выражающих уважительное отношение к другим людям том, в использовании умений вежливо обращаться с просьбой, так как игра не состоится. Детям необходимо использовать слова, фразы, уметь сосредоточиться на игровом процессе, чтобы понять задание и правильное его выполнить. В игровой деятельности дети взаимодействуют естественным образом, что способствует оптимальному способу приобретения опыта общения. Анализ проведённых нами занятий показал, что дети стали более активными и доброжелательными.

Таким образом, в целом в экспериментальной группе уровень сформированности навыков общения повысился, это говорит о том, что именно в игровой деятельности у дошкольников происходит эффективное развитие общения. Разработанный нами комплекс игр, включённых в коррекционные занятия, свидетельствует об эффективности применения его в практике обучения и воспитания дошкольников с отклонениями в интеллектуальном развитии. Результаты экспериментального обучения продемонстрировали потенциальные возможности дошкольника с данным диагнозом в овладении коммуникативными навыками. Выраженный положительный эффект разработанного нами коррекционно-педагогического процесса, свидетельствует о целесообразности его применения в практике обучения и воспитания старших дошкольников не только с отклонениями в интеллектуальном развитии, но детей с другими нарушениями, а также дошкольников в норме.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Волков, Б.С., Волкова, Н.В. Психология общения в детском возрасте [Электронный ресурс] / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – 3 изд. – СПб. : Мозаика-Синтез, 2008. – 272 с. – Режим доступа: <http://testuser7.narod.ru/Medicine/Volkov/Volkov.pdf>. – 20.05.2019.
2. Орлова, И.А. Учим малышей общаться. Игры с детьми раннего возраста / И.А. Орлова. – М. : Чистые пруды, 2010. – 32 с.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2013. – 705 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] : утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155). – Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot->. – 15.09.2019.
5. Шипицына, Л.М. Азбука общения: развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л.М. Шипицына, О.В. Защирина, А.П. Воронова, Т.А. Нилова. – СПб. : Детство – ПРЕСС, 2010. – 144 с.

REFERENCES

1. Volkov B.S., Volkova N.V. Psikhologiya obshcheniya v detskom vozraste [Elektronnyi resurs] [Psychology of communication in childhood]. 3 izd. Sankt-Peterburg: Mozaika-Sintez, 2008. 272 p. URL: <http://testuser7.narod.ru/Medicine/Volkov/Volkov.pdf> (Accessed 20.05.2019).
2. Orlova I.A. Uchim malyshei obshchat'sya. Iгры s det'mi rannego vozrasta [Teach kids to communicate. Games with young children]. Moscow: Chistye prudy, 2010. 32 p.
3. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of General Psychology]. Sankt-Peterburg: Piter, 2013. 705 p.
4. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart doskol'nogo obrazovaniya: utv. prikazom M-va obrazovaniya i nauki Ros. Federacii ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155 [Elektronnyi resurs] [Federal State Educational Standard for Pre-School Education]. URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-> (Accessed 15.09.2019).
5. Shipicyna L.M., Zashchirinskaya O.V., Voronova A.P., Nilova T.A. Azbuka obshcheniya: razvitie lichnosti rebenka, navykov obshcheniya so vzroslymi i sverstnikami [Alphabet of communication: the development of the child's personality, communication skills with adults and peers]. Sankt-Peterburg: Detstvo – PRESS, 2010. 144 p.

УДК 159.9.07

Т.В. Слотина,
кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии
и педагогики семьи
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени
А.И. Герцена»
г. Санкт-Петербург, Россия
vladislava-97@mail.ru
ORCID: 0000-0002-7304-7446

Е.Р. Пескишева,
бакалавр кафедры возрастной психологии и педагогики семьи
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени
А.И. Герцена»
г. Санкт-Петербург, Россия
E_Peskisheva@mail.ru
ORCID: 0000-0002-8444-7322

Особенности эмоциональной сферы младшего школьника в зависимости от его порядка рождения в семье

В данной статье отражены результаты исследования особенностей эмоциональных модальностей, семейных эмоциональных отношений, тревожности, а также семейного климата младших школьников с разным порядком рождения в семье. Выявлено, что у старших и средних детей уровень развития эмоциональной сферы выше, чем у единственных и младших детей в семье, средние дети имеют более низкий уровень тревожности. Сделан вывод о схожести некоторых особенностей эмоциональной сферы старших и средних детей, младших и единственных детей. Особенностью старших детей является обнаружение в их показателях тревожности как самых максимальных значений, так и минимальных. Уровень личностной тревожности у всех групп детей находится на одинаковом среднем уровне. Отношение к членам семьи у всех групп детей, изучаемых нами позитивное, семейный климат благоприятный. В нашем исследовании эти факторы оказались не связанными с порядком рождения в семье.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, сиблинги, порядок рождения в семье, эмоциональная модальность, тревожность.

T.V. Slotina,
Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Department of Age Psychology and Family
Pedagogy
Herzen State Pedagogical University
St. Petersburg, Russia
E.R. Peskisheva,
undergraduate student, Department of Age Psychology and Family Pedagogy
Herzen State Pedagogical University
St. Petersburg, Russia

Peculiarities of the emotional sphere of the junior schoolchildren according to the birth order in the family

This article reflects the results of the research of the peculiarities of emotional modalities, family emotional relations, anxiety, and the family climate of younger students with different birth order in the family. It is discovered that older and middle children have the higher level of the emotional sphere development than the only and youngest children in the family, the middle children have a lower level of anxiety. The conclusion is made about the similarity of some peculiarities of the emotional sphere of older and middle children, youngest and the only children. The anxiety indices are found at the highest and lowest values among older children. The level of personal anxiety in all groups of children is at the same average level. The attitude to family members in all groups of children studied by us is positive, family climate is favorable. In our research, these factors did not concern to the birth order in the family.

Keywords: *emotional sphere, siblings, birth order in the family, emotional modality, anxiety.*

Введение. Эмоциональная сфера – важная, неотъемлемая составляющая нашей жизнедеятельности. В период детства формируется основа, фундамент эмоциональной сферы. Особо следует отметить развитие эмоциональной сферы в младшем школьном возрасте, поскольку этот период характеризуется переживаниями, связанными с кризисом 7 лет, адаптацией к новому виду деятельности и школьной жизни, сепарацией от родителей. Самооценка младших школьников претерпевает сложные изменения, всё это может привести к появлению к застенчивости, тревожности, отстранённости, агрессии, ухудшению семейных отношений. Более того, психоаналитиками доказано, что многие эмоциональные проявления взрослого человека обусловлены детскими переживаниями и впечатлениями.

Изучением особенностей эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста занимались такие учёные, как Л.С. Выготский, К. Бюлер, А.В. Запорожец, А.И. Захаров, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Д.И. Фельдштейн и другие.

В период младшего школьного возраста семья, будучи малой группой, продолжает создавать определенные условия, в которых каждый ее член чувствует себя достаточно комфортно, спокойно и защищенно. Именно здесь ребенок и взрослый может удовлетворить свои эмоциональные потребности. Каким будет самоотношение ребенка, как он будет общаться со своим окружением вне семьи, как будет реагировать на различные события, зависит от того, как члены семьи относятся к нему, какие установки, ожидания закладываются в детстве.

Важно отметить, что по мнению А. Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина и др. психическое развитие ребенка определяется эмоциональным компонентом взаимодействия с родителями и особенностями отношения к ним. Такие совокупные характеристики семьи как ценности, социальные позиции, система взаимоотношений между членами семьи, порядок рождения в семье определяют будущую семейную жизнь человека.

Альфред Адлер, утверждал, что у детей могут быть абсолютно разные характеры, даже если они родились в одной семье у одних и тех же родителей, и они находились примерно в одинаковой семейной обстановке. Дело в том, что опыт ребенка меняется при появлении в семье последующих детей. Также меняются и особенности семейного воспитания. Все это в значительной степени влияет на формирование стиля жизни ребенка [1]. В дальнейшем, Полит и Фалбо (Polit, Falbo, 1987) пришли к выводу, что наличие или отсутствие сиблингов само по себе не являются детерминантой личностного развития. Основным фактором, определяющим особенности личности ребенка являются родительско-детские отношения.

Э. Эриксон (1996) обращал внимание на такие факты, как семейная ситуация, в которой родился человек; каким по счету ребенком он был в семье. А также,

законнорожденный ребенок или нет; был рожден до брака, сразу после него или, оптимально, через год. Он утверждал, что все эти факты оказывают большое влияние на формирование базового комплекса «доверие-недоверие» по отношению к окружающему миру уже в первые годы жизни. А также влияют на формирование индивидуальных черт личности конкретного человека [9].

Современные исследователи А.Ю. Маленова, А.В. Ляшевская на основании эмпирического исследования обнаружили различия в отношении матерей к старшим и младшим сиблингам младшего школьного [4]. В статье Моисеевой А.А. говорится о том, что сиблинги оказывают большое влияние друг на друга. В частности, это эмоциональная поддержка друг друга. В сиблинговых отношениях развиваются альтруистические черты. В то же время было выявлено, что в семьях, где кроме родителей и детей проживают еще и другие поколения, эти черты практически не развиваются [5].

В работе Н.П. Ковалевой изучены связи структурных компонентов половой идентичности с сиблинговой позицией детей младшего школьного возраста [3]. О.С. Алексеева и И.Е. Ржанова [2] пишут о том, что то, какие отношения сложились между сиблингами, является важным фактором того, как дети будут смотреть на свою будущую семью, сколько детей захотят иметь в будущем. Важно регулировать отношения детей, сводя к минимуму конфликтные ситуации и предупреждая возможные проявления тревожности.

Актуальность. Актуальность нашего исследования обусловлена и тем, что за последние 10 лет наблюдается позитивная динамика в численном составе семей: доля рождений третьих и последующих детей в общем числе рожденных в Санкт-Петербурге увеличилась более чем в 2 раза: с 6,5% в 2006 году до 14,4% на конец 2017 года. Наблюдается также постепенное снижение доли детей, рожденных вне зарегистрированного брака: сегодня этот показатель в Петербурге ниже 20%. По статистике, на 1 января 2018 года было зарегистрировано 38004 многодетных семей, в которых воспитывается 121697 детей. Таким образом, каждый 7 ребенок в Санкт-Петербурге - выходец из многодетной семьи [8].

В то же время число неполных семей в России за последние годы выросло до 30 процентов. В стране 5,6 миллиона матерей одиночек и 634,5 тысячи отцов-одиночек. При этом около 9,5 тысячи одиноких родителей самостоятельно воспитывают пять и более детей [6].

На основании литературного обзора, мы пришли к выводу, что в практическом ключе разноплановое изучение многодетных семей сегодня является не только актуальным, но и востребованным. Долгие годы в нашей стране не было необходимости в психологической поддержке семей с тремя и более детьми, сегодня же статистика отчетливо показывает, что таких семей много и они нуждаются и в рекомендациях психолога и в различного рода программах психолого-педагогического сопровождения.

На наш взгляд, теоретически и практически логично обращаться к изучению фактора, влияющего на эмоциональную сферу ребенка, который с одной стороны объективно задан в нашем случае это – порядок рождения детей, и, с другой стороны субъективен по своему содержанию.

Организация исследования. Таким образом, целью исследования стало: изучить особенности эмоциональной сферы младшего школьника в зависимости от его порядка рождения в семье. Объектом: эмоциональная сфера детей младшего школьного возраста. Предмет исследования: особенности эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста в зависимости от порядка рождения в семье.

Мы предположили, что порядок рождения в семье оказывает влияние на эмоциональную сферу детей, а именно: у старших и средних детей уровень развития эмоциональной сферы выше, средние дети имеют более низкий уровень тревожности.

Общее количество детей, обследованных нами составило 58 учащихся 2-3 классов, 35 девочек, 23 мальчика, средний возраст 8 лет. Выборка бала разбита на 4 группы: 15 детей – единственные в семье, 18 – старших, средних – 9, и 16 младших детей в семье.

Эмоциональная сфера – многокомпонентный феномен, включающий в себя разные характеристики и особенности эмоций и чувств. В нашем исследовании, объектом которого является эмоциональная сфера детей младшего школьного возраста, мы остановились на изучении модальностей эмоций, эмоциональных взаимоотношений в

семье, общего климата внутри семьи и уровня тревожности ребенка внутри семейной ситуации. Тревожность – индивидуальная психологическая особенность ребенка, проявляющаяся в повышенной склонности испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях, в том числе и в таких, которые к этому не предрасполагают. Тревожность имеет прямое отношение к эмоциональной сфере ребенка и связана с семейными взаимоотношениями, где немаловажную роль играют сиблинги и отношение родителей к ним. Для изучения уровня ситуативной тревожности была использована методика «Выбери нужное лицо», для изучения уровня личностной тревожности – «Рисунок несуществующего животного».

Для выявления особенностей идентификации эмоций различных модальностей у детей младшего школьного возраста, мы применяли методику «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова). Диагностика эмоциональных реакций ребенка на некоторые привычные для него жизненные ситуации и выявление тревожности продемонстрировала методика «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен). «Цветовой тест отношений» (А.М. Эткинд, модификация) была использована нами с целью оценки эмоционального состояния, степени удовлетворенности отношениями внутри семьи. Проективная методика «Кинетический рисунок семьи» позволила выявить особенности восприятия ребенком семейной ситуации, своего места в семье, а также его отношений к членам семьи. Также для выявления особенностей эмоциональной сферы, наличия тревожности, негативных эмоциональных проявлений, скрытых страхов, мы включили в работу «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Дукаревич).

Результаты исследования. Результаты исследования идентификации эмоциональных модальностей показали, что уровень развития эмоциональной сферы на достоверном уровне значимости имеет следующие различия: средние и единственные дети ($t = 1,2$, при $p < 0,05$); старшие и младшие ($t = 1$, при $p < 0,05$). Таким образом, мы выявили, что уровень идентификации эмоциональных модальностей, а значит и уровень развития эмоциональной сферы выше у средних и старших детей, ниже у единственных и младших. Возможно, данный результат можно объяснить тем, те сиблинги, которые несут в себе старшинство над другими братьями и сестрами, чаще и глубже стараются понять эмоции других, чтобы быть более эффективными в общении и взаимодействии, а также несут большую ответственность. Это может быть связано с тем, что родители, как правило, возлагают на них больше надежд и ответственности, разговаривая и взаимодействуя с ними как со взрослыми. О влиянии старших детей на своих младших сиблингов, а также о помощи младшим в дальнейшей социализации в обществе пишут А.Г. Тулегенова и В.В. Васильева в своем исследовании «Влияние старших сиблингов на процесс социализации младших детей в семье» [7]. Отметим и тот факт, что старшие дети общаются со своими младшими сиблингами с двух позиций, взрослого и равного по отношению к сиблингу. Это также может влиять на развитие их эмоциональной сферы. Средние же дети находятся в ситуации между двумя сиблингами. Они набираются эмоционального опыта, общаясь и со старшими и с младшими братьями и сестрами. Именно средним детям приходится приспосабливаться и к старшим и младшим, что благоприятно сказывается на развитии их эмоциональной сферы.

Касаемо младших и единственных детей, то именно эти две сиблинговые позиции не предполагают «старшинства» среди братьев и сестер, и, это, возможно, способствует тому, что развитие их эмоциональной сферы идет более медленными темпами. При этом единственные дети реже имеют возможность общаться со сверстниками, что также может способствовать более медленному темпу развития эмоциональной сферы.

В результате, можно сделать вывод о схожести некоторых особенностей эмоциональной сферы старших и средних детей, младших и единственных детей.

Отметим, что в целом характерным для всей выборки является то, что сложности у детей возникли с восприятием негативных эмоций, возможно, это связано с защитной реакцией от «проникновения», «прочувствования» эмоций отрицательного спектра, поскольку дети в этом возрасте многое воспринимают буквально. Проведя качественный анализ, отметим, что для единственных детей, это: скука, грусть, удивление, страх. Для старших детей в семье вызвали сложность определения таких эмоций как скука, грусть, обида. Для средних детей в

семье сложность имели определения таких эмоций как грусть, обида. Для младших детей в семье, сложность вызвали определения таких эмоций как страх, удивление.

Исследование отношения детей к членам семьи показало, что у всех обследованных нами, оно позитивное, семейный климат также у всех детей – благоприятный. Эти факторы, оказались не связанными с порядком рождения в семье.

Сравнение уровня ситуативной тревожности по среднему показателю позволил нам предположить, что существуют достоверные различия между значением уровня тревожности у средних детей по сравнению с младшими, средними и единственными. Использование метода обработки данных t-критерия Стьюдента доказало наши предположения на уровне значимости 0,05. Другими словами, мы можем говорить о том, что средние дети являются менее тревожными относительно младших и единственных. Полагаем, что это связано с одной стороны адаптацией к различного рода семейным сложностям поскольку, с раннего детства средний ребенок имеет старшего сиблинга как более опытного и умелого образца для подражания и младшего, которому самому надо быть примером. Средний ребенок меньше связан с миром взрослых по сравнению с остальными сиблингами и единственным ребенком в семье.

Отличие в показателях старших детей заключается в том, что они могут проявлять как максимум тревожности, так и минимум. Это были самые неоднородные результаты в нашем исследовании: максимальное значение – 79, минимальное – 29, таким образом, в этой группе стандартное отклонение составило 16,2, дисперсия – 263. Этот факт демонстрирует то, что именно старшие дети могут быть как максимально тревожными, так и проявлять минимум тревожности в семейных ситуациях по сравнению с другими сиблингами. Качественный анализ показал, что тревожность может повышаться в ситуациях, когда родители бывают недовольны ими, повышают на них голос. Также многие дети проявляют тревожность, когда родители больше внимания уделяют младшим сиблингам. Самый низкий уровень тревожности проявляется у детей в тех ситуациях, когда они проводят время вместе с родителями, а также в повседневных делах.

Уровень личностной тревожности у всех групп детей находится на одинаковом уровне.

Выводы. Подытоживая вышесказанное, мы сформулировали следующие выводы.

1. Эмоциональная сфера старших и средних детей, младших и единственных имеет черты сходства: уровень идентификации эмоциональных модальностей, а значит и уровень развития эмоциональной сферы более высокий у старших и средних детей на достоверном уровне значимости. Средний уровень идентификации эмоциональных модальностей, а значит, и уровень развития эмоциональной сферы был выявлен у младших и единственных детей в семье.

2. Отношение к членам семьи у всех детей, обследованных нами, преобладает положительное.

3. Во всех группах детей был выявлен благоприятный семейный климат.

4. Уровень личностной тревожности у всех групп детей находится на одинаковом среднем уровне.

5. Показатель ситуативной тревожности более низкий у средних детей по сравнению с младшими и единственными.

6. В группе старших детей выявлены максимальный уровень тревожности, и минимальный. Это единственная группа, обследованных нами детей, где отмечается очень большой разброс в показателях ситуативной тревожности.

Заключение. В заключении отметим, что порядок рождения в семье оказывает влияние на эмоциональную сферу детей, а именно: у старших и средних детей уровень развития эмоциональной сферы выше, средние дети имеют более низкий уровень тревожности. При этом эмоциональные отношения в семье позитивные у всех детей, общий семейный климат – благоприятный. Эти факторы оказались в нашем исследовании не связанными с порядком рождения в семье. Дальнейшее исследование данного направления считаем перспективным и актуальным. Возможно, увеличение числа испытуемых и выравнивание численного состава каждой из групп, сформированных по порядку рождения в семье, покажет новые достоверно значимые результаты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов [Текст] / А. Адлер. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 448 с.
2. Алексеева, О.С. Оценка сиблинговых отношений в дошкольном и подростковом возрасте [Текст] / О.С. Алексеева, И.Е. Ржанова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С. 378-379.
3. Ковалева, Н.П. Связь сиблинговой позиции с половой идентичностью детей младшего школьного возраста [Текст] / Н.П. Ковалева // Экология человека. – 2013. – № 4.
4. Маленова, А.Ю. Сиблинговая позиция и возраст ребенка как факторы материнского отношения [Текст] / А.Ю. Маленова, А.В. Ляшевская // Вестник Омского университета. Сер. Психология. – 2014. – № 2. – С. 48-57.
5. Моисеева, А.А. Взаимосвязь структуры семьи и порядка рождения с альтруистической направленностью личности [Текст] / А.А. Моисеева // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2016. – № 2 (93). – С. 69-72.
6. Процент детей в неполных семьях 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sarblok.ru/2019/02/11/protsent-detej-v-nepolnyh-semyah-2018/>. – 03.05.2019.
7. Тулегенова, А.Г. Влияние старших сиблингов на процесс социализации младших детей в семье [Текст] / А.Г. Тулегенова, В.В. Васильева // Научный вестник Крыма. – 2018. – №1 (12). – С. 15.
8. Шмидт, В.А. Мониторинг динамики многодетности и его значение в оценке демографической ситуации Санкт-Петербурга [Текст] / В.А. Шмидт // Вестник науки и образования. – 2018. – № 4 (40).
9. Эриксон, Э. Детство и общество [Текст] / Э. Эриксон. – СПб. : Ленато, 1996. – 589 с.

REFERENCES

1. Adler A. Vospitanie detei. Vzaimodeistvie polov [Parenting. Gender Interaction]. Rostov na-Donu: Feniks, 1998. 448 p.
2. Alekseeva O.S., Rzhanova I.E. Ocenka siblingovykh otnoshenii v doshkol'nom i podrostkovom vozraste [Evaluation of sibling relationships in preschool age and adolescence]. *Vospitanie i obuchenie detei mladshogo vozrasta [Education and up-bringing of young children]*, 2016, no. 5, pp. 378-379.
3. Kovaleva N.P. Svyaz' siblingovoi pozicii s polovoi identichnost'yu detei mladshego shkol'nogo vozrasta [Communication sibling position with the gender identity of children of primary school age]. *Ekologiya cheloveka [Ecology of man]*, 2013, no. 4.
4. Malenova A.Yu., Lyashevskaya A.V. Siblingovaya poziciya i vozrast rebenka kak faktory materinskogo otnosheniya [Sibling position and age of the child as factors of the maternal attitude]. *Vestnik Omskogo universiteta. Ser. Psihologiya [Review of Omsk State Pedagogical University. Psychology]*, 2014, no. 2, pp. 48-57.
5. Moiseeva A.A. Vzaimosvyaz' struktury sem'i i poryadka rozhdeniya s al'truisticheskoi napravlenost'yu lichnosti [The relationship of family structure and the order of birth with the altruistic orientation of the individual]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. Yaroslava Mudrogo [Vestnik of Yaroslav the Wise Novgorod State University]*, 2016, no. 2 (93), pp. 69-72.
6. Procent detei v nepolnykh sem'yakh 2018 [Elektronnyi resurs] [Percentage of children in single-parent families 2018]. URL: <http://sarblok.ru/2019/02/11/protsent-detej-v-nepolnyh-semyah-2018/> (Accessed 03.05.2019).
7. Tulegenova A.G., Vasil'eva V.V. Vliyanie starshikh siblingov na process socializacii mladshikh detei v sem'e [The influence of older siblings on the process of socialization of younger children in the family]. *Nauchnyi vestnik Kryma [Scientific Journal of Crimea]*, 2018, no. 1 (12), pp. 15.
8. Shmidt, V.A. Monitoring dinamiki mnogodetnosti i ego znachenie v ocenke demograficheskoi situacii Sankt-Peterburga [Monitoring the dynamics of large families and its importance in assessing the demographic situation of St. Petersburg]. *Vestnik nauki i obrazovaniya [Bulletin of Science and Education]*, 2018, no. 4 (40).
9. Erikson E. Detstvo i obshchestvo [Childhood and society]. Sankt-Peterburg: Lenato, 1996. 589 p.

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
PHILOLOGICAL SCIENCES**

УДК 82-3

С.Ф. Бут-Гусаим,
кандидат филологических наук, доцент кафедры белорусской филологии
УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина»
Брест, Республика Беларусь
svfbg@tut.by
ORCID: 0000-0002-4895-6947

И.В. Потапчук,
студентка филологического факультета
УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина»
Брест, Республика Беларусь
i.v.potapchuk@yandex.by
ORCID 0000-0002-1291-8922

**Ономастикон исторического романа Анатолия Бутевича
«Королева не изменяла королю»**

В статье рассмотрены национально-культурные особенности ономастикона исторической прозы Анатолия Бутевича. Лексико-семантическое исследование поэтонимов прозы белорусского автора осуществляется в русле такого направления современной филологической науки, как лингвокультурология. Описаны отражённые в семантике поэтонимов романа «Королева не изменяла королю» культурные представления, составляющие основу менталитета белорусов XV столетия, когда христианская вера взаимодействовала с языческими культами славян. Рассмотрено отражение в структуре и семантике антропонимов социальной иерархии общества. Проведена тематическая классификация периферийных онимов, которые были сопоставлены с современным именованьем белорусов. Выделены типы устаревших имён собственных. Описана прагматическая значимость поэтонимов, определена актуализированная в контексте исторического романа этимологическая семантика «говорящих» имён. Выявлена жанровая специфика именованья исторической прозы Анатолия Бутевича.

Ключевые слова: *оним, ономастическое пространство, поэтоним, антропоним, топоним, геортоним.*

S.F. But-Gusaim,
Ph. D. in Philology, Associate Professor, Department of Belarusian Philology
Brest State A.S. Pushkin University
Brest, Republic of Belarus
I.V. Potapchuk,
undergraduate student, Philological School
Brest State A.S. Pushkin University
Brest, Republic of Belarus

**Onomasticon of the historical novel by
Anatoly Butevich “The Queen didn’t cheat on the King”**

The article views national and cultural peculiarities of the onomasticon in the historical prose by Anatoly Butevich. Lexical and semantic analysis of the poetic names in the historical prose by the modern Belarusian author is based on Cultural Linguistics, which is a new branch of the modern philological study. The authors of the article describe cultural views, illustrated in the semantics of poetic names in the novel “The Queen didn’t cheat on the King”, which are the foundation of mentality of the Belarusians, living in the XV century, when Christian religion interacted with the pagan cults of the Slavic people. Social hierarchy of the society, illustrated in the structure and semantics of anthroponyms, is analyzed in this article. Etymology and pragmatic meaning of anthroponyms are examined. The author gives thematic classification of peripheral onims, compared to the modern naming words of the Belarusians. The types of obsolete proper names are found out. Pragmatic value of poetic names is described, etymological semantics of “talking names” in the context of the historical novel is considered. Genre specifics of the naming words in the historical prose by Anatoly Butevich are defined.

Keywords: *onim, onomastic space, poetonym (poetic name), anthroponym, placename, geortonym.*

Имя собственное, использованное в художественном произведении на историческую тему, – явление, которое позволяет проследить изменения в системе языка, обусловленные культурными трансформациями в социуме. Актуальность представленной работы обусловлена тем, что лексико-семантическое исследование ономастического пространства исторической прозы современного белорусского писателя Анатолия Бутевича проведено с позиций лингвокультурологии.

Цель представленной работы – комплексное лингвокультурологическое описание именованности романа А. Бутевича «Королева не изменяла королю». Для достижения поставленной цели нами были рассмотрены формы личных имен собственных и патронимов, использованных в исторической прозе А. Бутевича, выявлены их происхождение, смысловые оттенки, прагматические возможности как этикетных знаков – показателей социального статуса, рассмотрена этимологическая семантика «говорящих» поэтонимов; выделены тематические группы «периферийных» онимов; рассмотрены виды устаревших поэтонимов, соотнесённых с современным именованностью белорусов; определена жанровая специфика ономастического пространства исторического романа. Новизна исследования в том, что в сферу проблемного поля литературной ономастики введён новый, не исследованный ономастологами материал. Кроме того, в работе представлен комплексный междисциплинарный подход к анализу поэтонимов, который заключается в рассмотрении именованности во взаимосвязи с культурно-исторической и литературоведческой информацией.

Практическая значимость проведённого исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в практике университетского преподавания дисциплин по проблемам языка произведений разных стилей и жанров. Собранный ономастический материал может быть введён в словари языка отечественных писателей, в том числе ономастические словари современных авторов.

Цель исследования и специфика материала предопределили выбор аналитически-описательного и сравнительно-сопоставительного методов в качестве основных.

Как неотъемлемые компоненты художественного текста поэтонимы стали рассматриваться комплексно только в конце XX века. В белорусской литературной ономастике обращение к изучению онимов в произведениях разных жанров произошло в начале XXI века. Среди работ по литературной ономастике следует отметить исследования В.В. Шура, в частности, монографии «Оним в художественном тексте» [8], «Ономастическая лексика в белорусской художественной литературе» [7], «Имя собственное в художественном тексте» [9], в которых обращено внимание на особенности ономастикона произведений разных стилей и жанров. Необходимо отметить и ценные с точки зрения поэтонимологии работы А.Ф. Рогалева «Имя и образ» [4] и «Ономастика художественных произведений» [5]. Исследование О.И. Фояковой – фундаментальная работа, в которой заложены основы литературной антропоники – анализа семантики литературных антропонимов, а также различных способов и вариантов именования действующих лиц в контексте художественного произведения [6]. В белорусской литературной антропонимике следует выделить работы А.И. Басовой, которая обратилась к изучению имени как национально-культурного компонента художественного произведения [1]. И.М. Петрачкова исследовала значимость имени собственного в художественном тексте, жанрообразующую роль поэтонимов в произведениях белорусской литературы XX века [3]. Именованность исторической прозы Анатолия Бутевича пока не становилась объектом ономастического и лингвокультурологического исследования.

В романе «Королева не изменяла королю, или Королевская свадьба в Новогрудке...» Анатолий Бутевич ведёт занимательный рассказ о жизни семнадцатилетней белорусской княжны *Софьи Гольшанской* и семидесятилетнего великого князя литовского и короля польского *Ягайло*. Оживляя образы прошлого, писатель умело использует образно-изобразительные возможности имён собственных, которые являются ценным памятником материальной и духовной культуры белорусов.

Мир художественного произведения антропоцентричен. Потому главное место в ономастике романа занимают *антропонимы* – имена и прозвища людей. Автор повествует читателю об истории средневековой Европы. Поэтому на страницах произведения не раз упоминаются имена реальных исторических деятелей: правителей государств мира (балтских

и славянских князей и королей *Ягайло, Свидригайло, Кейстута, Витовта, Семена Друцкого* и др., английского короля *Генриха IV*, короля венгерского и чешского, императора Священной Римской Империи *Сигизмунда*), полководцев (магистров Тевтонского ордена *Генрика фон Плауэна, Ульриха фон Юнгингена*), религиозных деятелей (пап *Мартина IV, Бонифация IX*, архиепископа *Яна Николая*).

В XV столетии в Великом Княжестве Литовском укрепляла свои позиции христианская религия, сложным образом взаимодействуя с языческими культурами. Многие реальные исторические лица – князья и короли – наряду со старыми, языческими, имели и христианские (православные и католические) имена, что отражено в романе: *Альдона-Анна, Офка-Софья* и др. В произведении мы нередко находим следующие авторские комментарии о смене вероисповедания правителей, которая сопровождается сменой имени: «*Сам Яков-Ягайло, прежде чем воцарился в Короне, в веру латинскую также крестился. Владиславом стал*» [2, с. 45].

В XV веке у славян функционировал такой компонент антропонимической лексики, как патронимическое именование, образованное от имени или прозвища отца или предков по отцовской линии. *Патронимы* не просто выражали отношения родства, они выполняли юридическую функцию, обозначая наследников княжеских родов. Формулы именования 'имя + патроним' встречаются на страницах романа: «*Когда умрет великий князь литовский Сигизмунд Кейстutowич, бояре направят послов к польскому и венгерскому королю Владиславу III*» [2, с. 49]; «*Не скрывает радости друцкая княгиня Александра Дмитриевна, внучка князя Дмитрия Ольгердовича*» [2, с. 56].

Заметим, что многие правители мира названы прозвищами: «*Владислав некогда без вести пропал под Варной, за что получил прозвище Варнейчик*» [2, с. 69]; «*Витовт восемьдесят лет прожил на свете, тридцать восемь из них правил великим княжеством в великолитовском государстве, за что назвали его Витовтом Великим*» [2, с. 9].

Имена персонажей, созданных фантазией писателя, отражают модели именования, которые существовали в XV столетии. Некоторые герои носят языческие имена-пожелания, которые предопределяли счастливую судьбу носителя имени: *Богуслав, Добеслав, Доброслава*. Часть героев (это в первую очередь королевская свита и слуги), которые приняли христианскую веру, носят православные или католические имена: мастер росписи тверской и новгородской школы *Андрей*, королевские рыцари *Петр* и *Стась*, экономки королевы *Катажина* и *Альжбета*. Некоторые персонажи называются христианским и языческим именем. Так, охотник *Шадибор*, став королевским рыцарем, крестился в католическую веру и принял имя *Генрик*.

Особенностью стиля Анатолия Бутевича является приём актуализации этимологической значимости имён реальных исторических лиц. Имя одной из главных героинь романа, королевы польской *Софьи* (от греч. 'мудрость'), имеет глубинный смысл, увиденный любящим мужем: «*В христианстве имя Софии связано с мудростью, о чем даже в Книге притчей Соломоновых сказано: «Мудрость лучше жемчуга, и ничто не сравнится с нею»*» [2, с. 230]. Имя соответствовало характеру королевы, которая, пройдя тяжелые жизненные испытания (дворцовые интриги, зависть приближённых короля и даже обвинения в измене), приобрела *мудрость* – умение отстаивать свою честь, что дало возможность защитить и воспитать сыновей, которые стали разумными и смелыми правителями – представителями всемирно известной династии Ягелонов.

К числу «говорящих» онимов относится имя королевского советника *Гневаши*. Дефинитивная сущность поэтонима раскрывается в контексте, который создает развернутое представление о носителе мотивированного имени. *Гневаш* – хитрый интриган, стремящийся посеять вражду между королем и королевой, вызвав гнев супругов. «*Гневаш упорно пытался вмешиваться в государственные и семейные дела. Пока распознали алчную его сущность, он и людей насмешил, и Бога разгневал, перессорив жену и мужа. Про таких в Креве говорили: устами мед разливает, а за пазухой камень держит. Ягайло долго не мог понять, что к чему. Да вскоре разоблачили уловки Гневаши. Даже королева излила на клеветника справедливый гнев. Дошло до того, что лишили рыцарского звания*» [2, с. 230].

Значительное место в ономастическом пространстве романа занимают так называемые «*периферийные*» **онимы**: названия божеств, культовых сооружений, праздников. Одной из древнейших категорий познания человеком мира является категория времени. Определённые периоды года были связаны в сознании наших предков с магической тайной. Наименования праздников – **геортонимы** – широко представлены на страницах романа А. Бутевича. Это названия как христианских (*Вознесение Господне, Рождество, Успение Пресвятой Девы Марии*), так и языческих (*Ярилки, Купалье, Коляды*) праздников.

Видение мира человеком XV столетия передаётся благодаря использованию названий православных и католических культовых сооружений – **эклезионимов**: *храмы святых Петра, Мартина, Михаила, Георгия, часовня Святой Троицы, монастырь на Лысой Горе, храм Девы Марии, Софийский собор*. Атмосферу средневековых городов, в которых разворачиваются события королевской жизни, передают именованные древних замков: *Вавельский замок, Хэнцинский замок, Кревский замок, Гольшанский замок*.

Благодаря употреблению такого разряда собственных имён, как **теонимы** (именования божеств), передаётся дуализм верований наших предков. Значительную часть теонимов составляют именованные **языческих богов**. Наши предки представляли природные стихии в образах языческих божеств. Так, во время грозы древние люди видели на небе бога **Перуна**: «*На своей роскошной колеснице появился суровый Перун. В одной руке лук огромный держит, в другой возжжи. С одной стороны у него кисет с огненными стрелами, с другой – кожаная сумка с каменными топорами. Остановил Перун колесницу около сонных бородачей-облаков. Достал из сумки топор да как гакнул по самому большому облаку. Порвалось оно на лохмотья. Из каждого куса туча образовалась. Топор же до самой земли долетел и в ржаное поле врезался. Оглушительный грохот потряс все шесть небесных куполов, а слепящее белое пламя до самой земли достало» [2, с. 29]. Весна и лето – время царствования **Ярилы**: «*В свои права вступил «теплый» бог солнца Ярило. Волшебными ключами решительно отмыкал он землю, выпускал на волю росу, звал людей на поле. Махнет Ярило колосом – нива рожью наполняется» [2, с. 59]. Литвины, хоть и навещали во время испытаний капища языческих богов, например, **Перуна**, но обращались за помощью и поддержкой к христианским святым: **Иисусу Христу, Фоме, Деве Марии, Святому Николаю**, напр.: «*Встрепенулся Николай, обнес себя святым крестом, непослушными губами произнес молитву опекуну своему святителю Николаю Чудотворцу» [2, с. 61].***

Созданию исторического колорита способствуют также употребленные в контексте исторического романа **топонимы**. Устаревшие географические наименования были расклассифицированы в соответствии с их отношением к современным названиям. Часть устаревших онимов полностью отличаются от современных фоно-морфологическим составом. Это **собственно-лексические археонимы**, напр.: **Борисфен** (Днепр). Автор объясняет происхождение упомянутого названия: «*Борисфен – так в древности в честь скифского бога называли реку Днепр» [2, с. 32].* Некоторые устаревшие названия отличаются от современных онимов особенностями звучания и словообразовательными аффиксами. Это **фонетико-словообразовательные археонимы**: **Вильно, Новогородок**. **Историонимы** являются именованными объектами, которые исчезли с политической и географической карты, напр.: **Великое Княжество Литовское, Королевство Польское (Куявия), Жмудь** (историческая и этнографическая область на западе Литвы, которая с 1260 года была в составе Великого Княжества Литовского), **Священная Римская Империя**.

Таким образом, именослов исторического романа Анатолия Бутевича отражает особенности менталитета белорусов эпохи Средневековья: в сознании наших предков сложно взаимодействовали языческие представления о мире, населённом божествами, и христианская вера в единого Бога и святых. В романе отражен не только ономастикон периода взаимодействия канонических (христианских) и неканонических имён, но и восприятие нашими предками мира через имя – неотъемлемую часть личности, которая программирует судьбу, защищает от злых сил, обеспечивает помощь ангела-хранителя. С точки зрения литературно-художественной ономастики многие поэтонимы романа – «говорящие» (характеризующие) имена. Дефинитивная сущность таких наименований раскрывается в контексте произведения. Сочетание реалистического отражения фактов и героев далёкого прошлого с романтическим осмыслением истории достигается за счёт

умелого раскрытия Анатолием Бутевичем культурно-исторического содержания онимов, которые являются одним из важнейших средств выражения мировоззрения человека далекого XV столетия.

Изучение в лингвокультурологическом аспекте ономастического пространства романа Анатолия Бутевича может стать началом комплексного исследования особенностей именованности исторической прозы отечественных писателей XX–XXI веков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Басава, Г.М. Уласнае імя як носьбіт нацыянальна-культурнага кампанента значэння слова / Г.М. Басава // Роднае слова. – 2001. – № 10. – С. 40-41.
2. Бутевич, А. Королева не изменяла королю / А. Бутевич. – Минск : Литература и искусство, 2010. – 234 с.
3. Петрачкова, І.М. Жанраўтваральная роля онімаў у гістарычных аповесцях К. Тарасава / І.М. Петрачкова // Известия Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины. – 2001. – № 1 (10). – С. 122-124.
4. Рогалев, А.Ф. Имя и образ / А.Ф. Рогалев. – Гомель : Барк, 2007. – 224 с.
5. Рогалев, А.Ф. Ономастика художественных произведений / А.Ф. Рогалев. – Гомель : Изд-во ГГУ, 2003. – 194 с.
7. Фонякова, О.И. Имя собственное в художественном тексте / О.И. Фонякова. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1990. – 104 с.
8. Шур, В.В. Анамастычная лексіка ў беларускай мастацкай літаратуры / В.В. Шур. – Мінск : Тэхнапрынт, 2002. – 226 с.
9. Шур, В.В. Онім у мастацкім тэксце / В.В. Шур. – Мінск : Кнігазбор, 2006. – 216 с.
10. Шур, В.В. Уласнае імя ў мастацкім тэксце / В.В. Шур. – Мазыр : МДПУ імя І. Шамякіна, 2010. – 207 с.

REFERENCES

1. Basava G.M. Ulasnae imja jak nos'bit nacyjanal'na-kul'turnaga kampanenta znachjennja slova [Proper Name as the bearer of the national cultural meaning of the word]. *Rodnae slova* [Native word], 2001, no.10, pp. 40-41.
2. Butevich A. Koroleva ne izmenjala korolju [The Queen didn't cheat on the King]. Minsk: Literatura i iskusstvo, 2010. 234 p.
3. Petrachkova I.M. Zhanraŭtvaral'naja rolja onimaŭ u gistarychnyh apovescjah K. Tarasava [The genre-forming role of onims in the works of K. Tarasov]. *Izvestija Gomel'skogo gosudarstvennogo universiteta imeni Franciska Skoriny* [Proceedings of the Francis Skaryna Gomel State University], 2001, no.1 (10), pp. 122-124.
4. Rogalev A.F. Imja i obraz [Name and image]. Gomel': Bark, 2007. 224 p.
5. Rogalev A.F. Onomastika hudozhestvennyh proizvedenij [Onomastics of works of art]. Gomel': Izd-vo GGU, 2003. 194 p.
6. Fonjakova O.I. Imja sobstvennoe v hudozhestvennom tekste [Proper Name in Fiction]. Leningrad: Izd-vo LGU, 1990. 104 p.
7. Shur V.V. Anamastychnaja leksika u belaruskaj mastackaj litaratury [Onomastic lexicon in Belarusian fiction]. Minsk: Tjehnaprynt, 2002. 226 p.
8. Shur V.V. Onim u mastackim tjeksce [Onim in the artistic text]. Minsk: Knigazbor, 2006. 216 p.
9. Shur V. Ulasnae imja u mastackim tjeksce [Proper Name in Fiction]. Mazyr: MDPU imja I. Shamjakina, 2010. 207 p.

УДК 811.161.1

Д.К. Ефимов,

доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры славяно-германской филологии

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

г. Шадринск, Россия

vomifemid@mail.ru

ORCID: 0000-0003-3083-9686

Возникновение неологизмов в терминологии

В статье рассматривается проблема терминов-неологизмов в терминологии и средствах массовой информации. Также уделяется внимание таким аспектам как динамика прагматического аспекта новых терминов, заимствование новых слов и терминологических средств образования, появление новых слов в русском и английском языке, их использование, факторы оказывающие влияние на популяризацию новых слов, приводятся примеры и варианты их перевода из различных источников массовой информации, а также описываются основные тенденции, свойственные системе словообразования в целом. Уделяется внимание таким аспектам как орфографическое написание неологизмов, сложностям их произношения, неполной закрепленности в заимствующих языках. Новые слова, заимствованные и активно используемые в профессиональной коммуникации средств массовой информации русского и английского языков, показаны в сравнительно-историческом аспекте.

Ключевые слова: термин, терминологический элемент, профессиональная коммуникация, терминологическая модель, заимствование, неологизм, прагматическое значение термина.

D.K. Yefimov,

Ph. D. of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Slavo-Germanic
Philology
Shadrinsk State Pedagogical University
Shadrinsk, Russia

The emergence of neologisms in terminology

The article speaks about the problems of neologisms in terminology and mass media. Attention is also paid to such aspects as the dynamics of the pragmatic aspect of new terms, the borrowing of new words and term elements. The article examines the structure of terminological means of word-building, the emergence of new words in Russian and English, their use, factors affecting the popularization of new words, gives examples and options for their translation from various media sources, and also describes the main trends in the system of word formation in general. Attention is paid to such aspects as the spelling of neologisms, the difficulties of their pronunciation, incomplete acceptance in borrowing languages. New words, borrowed and actively used in the professional communication of the media of Russian and English, are shown in a comparative historical aspect.

Keywords: term, term element, professional communication, term formation model, borrowing, neologism, pragmatic meaning of the term.

В современном терминоведении принято выделять основополагающие моменты функционально-прагматического подхода к описанию новой терминологии. Адекватный выбор лексической единицы из множества вариантов с целью достижения конечной цели коммуникации – воздействие на партнера диктуется коммуникативно-прагматической нормой, которая отбирает и устанавливает допустимые, подходящие в типовой ситуации единицы и ограничивает их от недопустимых.

В данной статье нами будет предпринята попытка рассмотреть причины возникновения новой терминологии с позиций как внутриязыковых, так и экстралингвистических факторов. На наш взгляд, тщательного рассмотрения заслуживает динамика прагматического аспекта нового слова. В момент возникновения и первоначального употребления нового термина в его значении присутствует прагматическая составляющая, кодирующая модальность «новизна», которая отражает отношение модального субъекта к предполагаемому нормативному действию. Данная составляющая связана с прагматикой говорящего, и относительно прагматики слушающего новый термин кодирует модальность «неожиданность», в данном случае реакцию говорящего на нововведение либо новый термин. Новая терминология ограничена по линии лимита на употребление как точки зрения экстралингвистических факторов, так и с точки зрения факторов внутреннего содержательного порядка.

В терминологическом словообразовании все более явно и заметно проявляются основные тенденции, присущие системе словообразования в целом. Это неудивительно, поскольку в процессе возникновения новых терминов и их проникновении в стандартную терминологию и общелитературный язык, участвуют те же словообразовательные процессы, что и в языке в целом. На динамику терминологического образования оказывают влияние как внутриязыковые процессы, так и процессы, на первый взгляд, не связанные с языком. Это может быть развитие политической ситуации, революционные изменения в науке и

технике, активное влияние на жизнь финансовых структур, даже мода или развитие новых стандартов общения.

В специализации морфем участвующих в словообразовании проходят процессы дифференциации суффиксов, которые выражают схожие или родственные значения, между сферами – общелитературной и терминологической. Одной из причин появления исключительно терминологических средств образования новых терминов можно считать тенденцию к специализации суффиксов на выражении узкоспециальных значений.

Тенденция к регулярности функционирования терминообразовательных моделей в терминологии обеспечивает одно из правил, по которому группы родственных либо схожих понятий стараются выразить однородными терминообразовательными моделями. Следствием реализации этой тенденции становится образование наименований в терминологии по нестандартным по отношению к общелитературному словообразованию образцам.

Прагматическая дифференциация новой терминологии в зависимости от экстралингвистических параметров ситуации общения позволяет нам сделать вывод о том, что тенденция к повышению факторов возрастного, полового и этнических характеристик определяет соответствующий выбор той или иной лексической терминоединицы в процессе профессионального общения. Таким образом, происходит увеличение пласта новых терминов, употребление которых может быть ограничено данными параметрами.

Изучение прагматических аспектов новых терминов обязательно предполагает обращение к тексту, в котором прослеживается употребление данных новых терминов или терминообразований, как к основному источнику, поскольку непосредственно в тексте происходит расшифровка прагматических элементов термина.

Следует отметить, что на современном этапе развития терминологии, процесс появления новых терминов заметно активизировался. Это относится не только к русскому языку, но также характерно и для других языков мира, а в качестве возможных причин неологизации в терминотворчестве, многие ученые указывают на активное расширение международных связей, растущую роль НТР, СМИ, особенно интернет. Одним из видов неологизмов называют заимствования. В широком лингвистическом понимании, заимствования это «все новые слова, взятые из какого-либо языка», и при таком понимании термин «заимствование» практически идентичен термину «иностранный язык».

В узком смысле, заимствование - это иностранное терминослово, которое отвечает критериям особенности, разработанным рядом ученых. Поскольку в работе используются новые термины, которые только еще начинают входить в систему современной русской терминологии, то говорить об освоении можно лишь по отношению к немногим терминам. Поэтому, предпочтем здесь термин «иностранный термин». Стоит отметить, что подобные заимствования и неологизмы нельзя в полной мере отнести к терминам, поскольку они обладают невысокой степенью терминологичности. Тот факт, что данные терминоединицы при первоначальном использовании в заимствующем языке не всегда однозначно понимаются носителями и зачастую требуют объяснения, дефиниции на родном языке, ставит их в один ряд с терминами в процессе становления, или «терминоидами» как их называют в некоторых источниках. В последствии, употребление этих слов может принимать лавинообразный характер и они переживают все этапы становления терминов. Также как в случае с нормативными терминами, подобные терминоединицы могут уходить из употребления и переживать повторное рождение и активное использование в связи с использованием в смежном терминопле либо возрождении к ним интереса связанном с неязыковыми причинами.

Иноязычные термины-заимствования уже давно исследуются учеными-терминологами. История данной проблемы исследована достаточно подробно, в отличие от актуального состояния данной части лексической системы языка. В материалах прессы обнаружен ряд подобных вкраплений, не зафиксированных словарями русского языка. Для русского языка и многих других языков мира, становится характерным заметное использование и зачастую доминирование новых терминов образованных от английского языка, либо при помощи словообразовательных моделей, характерных для английского языка. Эти термины используются в журналах и газетах. Однако они еще не освоены русской речью и, может быть, никогда не будут освоены полностью.

Для них очень характерны неустойчивость написания, употребление в кавычках, или без них, объяснение иноязычного термина авторами статей. Однако описание этих терминов в данный период их употребления представляет определенный интерес для исторической терминологии, т.к. появление таких терминов в русских источниках указывает на своеобразие определенного этапа в отношениях русского и английского языков

Иностранные термины могут также квалифицироваться как стилистическая примета современного публицистического стиля. Слова разделены на две группы по функциональному признаку: 1. англицизмы, которые активно используются для наименования как западных, так и распространившихся в нашей стране реалий и понятий (диверсификация, овердрафт, лизинг, бартер, фьючерсы; 2. англицизмы, которые используются для наименования западных реалий (истэблшмент, денье, даун-тик) [2].

Терминология свободнее и легче, по сравнению с общелитературным языком, создает многоосновные образования, многоэлементные термины. Такие внешние факторы, как длина слова, неудобство его чтения, в терминологии во внимание не принимаются, поэтому количество сочетаемых компонентов в терминологических наименованиях может быть гораздо большим, чем в общелитературной речи.

Например: house – to – house – distribution, stock – flow – model, over – the – shoulder – shot, packet – message – switching, high-end character-generator, депозитная процентная ставка, делистинг ценных бумаг [2].

Используя из средства общелитературного словообразования все основные продуктивные (а иногда и непродуктивные), терминология создает и активно владеет собственным терминологическим фондом терминообразовательных средств.

Процесс проникновения новых заимствований может зачастую носить системный характер и быть связанным с политическими, культурными или иными переменами в обществе. Многие неологизмы, образованные от русских слов, активно используются и в англоязычных средствах массовой информации. Так, например, в последнее время в англоязычных средствах массовой информации стало возникать все большее количество русскоязычных неологизмов и терминов отражающих характер перемен, происходящих в современной жизни российского общества. Важность понятий, обозначаемых этими словами, сложность их адекватного перевода на английский язык, популярность явлений и понятий, которые они называют, все эти факторы обуславливают их активную интернационализацию.

Волна заимствований из русского языка в новейшей истории была связана с развитием науки и техники, успехами в космонавтике. Позднее, новые слова из русского языка популяризировались благодаря общественным изменениям, стремлением к открытости во всех областях, начиная от общественной жизни, науки, заканчивая сотрудничеством в сфере военно-промышленного комплекса.

Убедительнее всего процесс пополнения словарного состава терминологии новыми терминами можно проследить на страницах прессы, поскольку она в первую очередь освещает современные события. Также, появление термина на страницах газет, журналов знакомит с этим словом широкие круги читателей, популяризирует его использование и тем самым создает условия для закрепления его лексического значения. Употребление в средствах массовой информации англицизмов-неологизмов, свидетельствует о том, что они могут приобрести качество интернационального термина.

Пожалуй, первым русским заимствованием современного периода можно назвать слово *glasnost*. Оно проникло в английский язык в 1986 году и стало очень активно употребляться во всех англоязычных СМИ. В словаре неологизмов можно найти такую дефиницию этого слова: «The willingness of the Soviet government to be more open about its affairs». («Готовность советской власти быть более открытой в своих делах») [5].

Подавляющее число СМИ западных стран, писали о гласности как о «готовности быть более открытым», давали дефиницию этого слова, или использовали синонимы *openness, frankness*.

Например: *Glasnost, Mr.Gorbachev's policy of openness, frankness, caused an even bigger buzz (Economist, 1997)*. (Гласность, политика открытости, откровенности господина Горбачева, вызвала еще больший шум).

Некоторые примеры также указывают на то, что слово *glasnost* может употребляться в английском языке и вне русского контекста, превращаясь из иноязычного

вкрапления в заимствованное слово. Например: Spain: more glasnost. Cool unconcern is Mr. Gonzalez' reaction to the mutterings... (Economist, 1997). (Испания: больше гласности. Прохладная безразличная реакция мистера Гонсалеса на бормотание ...).

На страницах западных средств массовой информации появились и другие слова, отражающие реалии нашей страны, например: *novoe myishlenie*, *departizatsia*, *zachistka*, *sylovik*, *FSBshnik*, но говорить о полной ассимиляции этих слов или компонентов слов в английском языке пока еще не стоит. Для дефиниции слова *khozraschot* (*hozraschot*) часто используют английское слово *cost-counting*: «*Khozraschot* means the end of huge subsidies to inefficient enterprises, which will result in closures and lay-offs» (Times, 1991-1992). («Хозрасчет означает прекращение огромных субсидий неэффективным предприятиям, что приведет к закрытию и увольнениям».)

Для дефиниции другого популярного заимствования *uskorenie* используют слово *acceleration*, хотя оно и обозначает несколько более глубокое явление. Например: «*Uskoreniye* means the Soviet state is turning to the people to create for themselves the preconditions for scientific transformations». («Ускорение означает, что Советское государство обращается к народу, чтобы создать для себя предпосылки для научных преобразований».)

Относительно более новых заимствований, можно отметить как повторный интерес к уже укоренившимся в английском языке единицам (*vozhd*, *ukazy*), так и появление новых терминослов (*sylovik*, *fsbshnik*).

Среди примеров, попадающихся на страницах англоязычных газет или иных средств массовой информации, заслуживают внимания такие, как *ukasy*, *zakonnost*, *tsar*, *Black Berets*, *apparatchick*, *dacha*, *priviligentsia*, *Putinism*, *vozhd*, *boeviks* etc.

Вот примеры с некоторыми из них: «*Last Friday, Black Berets burned a Lithuanian customs post on the Latvian border and federaly beat an unarmed guard*» (Times, 1991-1992). («В прошлую пятницу черные береты сожгли литовский таможенный пост на границе Латвии и федералы избили безоружного охранника».)

«*Gorbachev originally blocked Nazarbaev's appointment as a leader of the republic because he wanted a Moscow apparatchick as a local boss*» (Times, 1991-1992). («Горбачев изначально заблокировал назначение Назарбаева руководителем республики, потому что он хотел московского аппаратчика в качестве местного начальника».)

His all the time loyal party members contain the largest core of unreconstructed apparatchiks of any party. (Его постоянные лояльные члены партии содержат самое большое ядро нереконструированных аппаратчиков любой партии) (Times, 1991-1992).

It can be assumed however that these benevolent communist apparatchiks who flourished under Gorbachev were not the same people they had been. (Однако можно предположить, что эти доброжелательные коммунистические аппаратчики, которые процветали при Горбачеве, были не теми людьми, которыми они были) (Times, 1991-1992).

No doubt that the government reached the end of the endurance with the omnipresent and all-powerful communist apparatchiks who ruled in their workplaces, factories, even places of rest. (Нет сомнений в том, что правительство достигло конца выносливости с вездесущими и всемогущими коммунистическими аппаратчиками, которые правили на своих рабочих местах, фабриках и даже домах отдыха) (Times, 1991-1992).

«*He speaks often now about the importance of zakonnost, legality - in the aftermath of the coup*» (Times, 1991-1992). («Он часто говорит сейчас о важности законности, законности - после переворота».)

«*Unlike Gorbachev, Eltsyn has shown no hesitation in forcing the pace of democratic changes of ukasy*» (Times, 1991-1992). («В отличие от Горбачева, Ельцин не колебался, форсируя темпы демократических перемен в Украине».)

«*Mr. Gorbachev has to front the entrenched interests of the privilegentsia and stretch the rules of Marxism-Leninism*» (Times, 1991-1992). («Мистер. Горбачев должен противостоять укоренившимся интересам сторонников привилегий и расширить правила марксизма-ленинизма».)

The assault on the office was believed to have been supported by syloviks [3]. (Предполагалось, что нападение на офис было поддержано силовиками).

Many exfsbshniks are found among the chief executives of the Russian banks [3]. (Многие эксфсбшники встречаются среди руководителей российских банков).

In accordance with its obligations to suppress and prevent terrorism, the Russian Government had launched an anti-terrorist operation in the Pankisi Gorge, which had driven out Chechen boeviks. (В соответствии со своими обязательствами по пресечению и предотвращению терроризма российское правительство начало антитеррористическую операцию в Панкисском ущелье, которая изгнала чеченских боевиков) (Times, 1991-1992).

В английском языке вновь стали активно появляться такие заимствования из русского языка как «вождь» – «vozhd», «царь» – «tsar». Это связано прежде всего с критичным отношением в англоязычных средствах массовой информации к российскому президенту В.В. Путину. Слово «vozhd», заимствованное из русского языка буквально означает лидер, но в политике оно всегда было неразрывно связано с культом личности Иосифа Сталина. Теперь, когда многие россияне считают, что их страна подвергается нападкам со стороны Запада, некоторые ссылаются на этот термин в знак солидарности с Путиным и вопреки его критикам.

With Russians feeling besieged, some give Putin a loaded title: vozhd. (Когда русские чувствуют себя осажденными, некоторые дают Путину титул: вождь.)

The headline reads: "Rising Tsar." (Заголовок гласит: «Восходящий царь».) [6].

Being president of Russia is often caricatured as being like a tsar, but the powers of President Vladimir Putin are more constrained than the Kremlin's former autocrats and Politburo chieftains. But whether Putin is master of this system or its prisoner – a tsar or a doge – is something even he may not know. (Быть президентом России часто карикатурно изображают как быть царем, но полномочия президента Владимира Путина более ограничены, чем бывшие автократы Кремля и вожди Политбюро. Но является ли Путин хозяином этой системы или ее пленником – царем или дожем - это то, что он может даже не знать.) [6].

As a result, there is now no real sense of what, if anything, the vozhd will do with his mandate. (В результате теперь нет реального смысла в том, что будет делать Вождь со своим мандатом.) [4].

Russian vozhd pointed out the need to integrate into general economic processes. (Российский Вождь указал на необходимость интеграции в общеэкономические процессы) (Economist, 1997).

But Russians, too, seem to increasingly view their long-time leader as something much more than a standard politician, though the image some are reaching for is not that of a czar. (Но россияне, похоже, все чаще считают своего давнего лидера чем-то большим, чем просто политический деятель, хотя образ, к которому стремятся некоторые, не похож на царя.) [6].

Vozhd is an old Russian word for chieftain, most commonly applied to Soviet rulers like Lenin and Stalin. (Vozhd – это древнерусское слово «вождь», которое чаще всего применяется к советским правителям, таким как Ленин и Сталин.) (Economist, 1997).

The word that keeps cropping up is vozhd, an ancient term imbued with mythic connotations that signifies a chieftain who stands above history, one who embodies the enduring will of the entire nation. (Слово, которое продолжает появляться, – это вождь, древний термин, наполненный мифическими коннотациями, который обозначает вождя, стоящего над историей, того, кто воплощает непреходящую волю всей нации.) [6].

The siloviki, however, prefer Russia isolated and authoritarian, with power securely in their hands. (Силовики, однако, предпочитают Россию изолированную и авторитарную, с надежной властью в руках.) (Economist, 1997).

The Kremlin wants a new strategic arms control agreement, but the siloviki desire nothing more. (Кремль хочет нового соглашения о контроле над стратегическими вооружениями, но силовики не желают ничего более.) (Economist, 1997).

Everybody likes this myth of the siloviki, because it's so easy to explain Russian developments by ascribing events to a "KGBization" of power. (Всем нравится этот миф о силовиках, потому что российские события очень легко объяснить, приписав события «власти КГБ».) (Economist, 1997).

Как видим, слово "KGBization", являющееся производным от сокращения КГБ, хотя и знакомо англоязычному читателю, тем не менее, взято в кавычки. Также в нем используется словообразовательная модель свойственная английскому языку, однако при

переводе данного неологизма предпочтительнее воспользоваться сочетанием «власть КГБ», нежели словом «КГБизация».

Westerners often see Russian politics in terms of a high-level struggle between liberals and conservatives: Ligachev and Yakovlev under Gorbachev; reformers and nationalists under Yeltsin; siloviki and economic liberals under Putin. (Западники часто видят в российской политике борьбу на высоком уровне между либералами и консерваторами: Лигачев и Яковлев при Горбачеве; реформаторы и националисты при Ельцине; силовики и экономические либералы при Путине.) (Economist, 1997).

“Now he is our *vozhd*. And we will not let that be changed.” («Теперь он наш вождь. И мы не позволим этому измениться».) [3].

Although reformers themselves, both leaders distrusted their revolutionary predecessors. The Yeltsin Family ostracized Putin's siloviki. (Несмотря на то, что сами реформаторы, оба лидера не доверяли своим революционным предшественникам. Семья Ельцина подвергла остракизму путинских силовиков.) (Economist, 1997).

«Since this is essentially an authoritarian regime, the tendency will always be to view the first person as *vozhd*». («Поскольку это по сути авторитарный режим, тенденция всегда будет рассматривать первого человека как вождя».) [1].

Многие из подобных слов, не имеют устойчивого орфографического написания, что отчасти свидетельствует об их неполной закреплённости в заимствующем их языке. Также это связано со сложностью их произношения людьми, говорящими на английском языке. К подобным примерам можно отнести такие слова как *царь*, (*czar-tsar, uskorenie-uskorenye, silovik-sylovik*). Интересно отметить также слово *sputnik*, история возникновения которого связана с запуском первого искусственного спутника земли, выполненного в Советском Союзе. Несмотря на наличие в английском языке слова для обозначения данного понятия, активно использовалось именно это слово, которое само этимологически восходит к греческому языку. Позднее слово исчезло из активного употребления, будучи вытесненным англоязычным аналогом. На сегодняшний момент при использовании слова *sputnik* даже в авторитетных средствах массовой информации, его произношение будет звучать в соответствии с произношением большинства слов английского происхождения, то есть [*spatnik*], а не так, как оно произносилось ранее [*sputnik*], когда еще было у всех на слуху.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что термины-неологизмы, обозначающие новые реалии жизни и особенности той или иной страны, могут распространяться в другие языки. На это в большей степени оказывают влияние экстралингвистические факторы, такие как политические процессы, происходящие в стране дающей подобные заимствования, экономические изменения, развитие дружеских либо наоборот эскалация враждебных отношений между странами. Но необходимо заметить, что лишь часть слов может ассимилироваться в языке полностью, а иногда стать интернациональными, другие же слова ассимилируются частично или вообще не ассимилируются в другом языке.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Колесников Андрей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://twitter.com/kolesnikov_gp.
2. Курьянов, Е.И. Англо-русский словарь по средствам массовой информации [Текст] / Е.И.Курьянов. – М. : Московская международная школа переводчиков, 1993. – 320 с.
3. Симоньян Маргарита [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://twitter.com/M_Simonyan?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor.
4. MacFarquhar Neil New York Times [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.nytimes.com/2018/03/19/world/europe/russia-putin-vote-president.html>.
5. Webster's New World College Dictionary / Victoria Neufeldt, David Bernard Guralnik (red.) : Macmillan, 1996. – 1574 p.
6. Weir Fred With Russians feeling besieged, some give Putin a loaded title: *vozhd* [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.csmonitor.com/World/Europe/2018/0402/With-Russians-feeling-besieged-some-give-Putin-a-loaded-title-vozhd>.

REFERENCES

1. Kolesnikov Andrey [Elektronnyy resurs]. URL: https://twitter.com/kolesnikov_rp.
2. Kurjanov E.I. Anglo-russkij slovar' po sredstvam massovoj informacii [English-Russian dictionary of Mass media]. Moscow: Moskovskaya mezhdunarodnaya shkola perevodchikov, 1993. 320 p.
3. MacFarquhar Neil New York Times [Electronic resource]. URL: <https://www.nytimes.com/2018/03/19/world/europe/russia-putin-vote-president.html>.
4. Simonyan Margarita [Electronic resource] [Simonyan Margarita]. URL: https://twitter.com/M_Simonyan?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor.
5. Webster's New World College Dictionary / Victoria Neufeldt, David Bernard Guralnik (red.) : Macmillan, 1996. – 1574 p.
6. Weir Fred With Russians feeling besieged, some give Putin a loaded title: vozhd [Electronic resource]. URL: <https://www.csmonitor.com/World/Europe/2018/0402/With-Russians-feeling-besieged-some-give-Putin-a-loaded-title-vozhd>.

УДК 821.161.1

*Е.Ю. Козлова,
И.А. Иваничкина,
С.В. Королевская,*
студентки 4 курса филологического факультета
ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского»
г. Брянск, Россия
Eliz.cozlova2014@yandex.ru
А.Л. Голованевский,
доктор филологических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского»
г. Брянск, Россия
bryanskgu@mail.ru
ORCID: 0000-0001-8953-1892

Типология событий И.С.Тургенева (на материале романов «Рудин», «Дворянское гнездо», «Отцы и дети»)

Исследование лексической семантики приводит нас к выводу, что в русском языке можно выделить событийные слова, которые имеют свои денотаты-абстракции типа встреча, схватка, смерть, то есть то, что произошло. В данной работе мы остановимся на значении и употреблении слова-события, ибо именно события, раскрывая сущность сюжета, служат одним из средств создания художественного текста. Слова-события, перемещиваясь из одного семантического поля в другое, создают условия для раскрытия новых сюжетных линий в произведении. И эту особенность мы пытаемся продемонстрировать, анализируя известные художественные тексты. Настоящая работа посвящена анализу слов-событий в романах Тургенева И.С. «Рудин», «Дворянское гнездо», «Отцы и дети», с целью выявить типологию событий романов.

Ключевые слова: слова-события, подсобытия, семантическое поле, фактическое значение, явление, событийное значение.

*Е.Ю. Козлова,
И.А. Иваничкина,
С.В. Королевская,*
4th year undergraduate students
Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky
Bryansk, Russia
А.Л. Голованевский,
Doctor of Philological Sciences, Professor
Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky,
Bryansk, Russia

Typology of events of I.S.Turgenev (on the material of the novels “Rudin”, “Home of the Gentry”, “Fathers and Sons”)

The study of lexical semantics leads to the fact that in Russian it is possible to distinguish events that have their own denotations, abstractions, such as meetings, fights, death, which is what happened. In this paper, we paid attention to the essence of the plot, using one of the means of creating an artistic text. Words-events originating from one semantic field in another, create conditions for the disclosure of new storylines in the work. We are trying to demonstrate famous literary texts. This paper is devoted to the analysis of word-events in the novels of Turgenev I.S. “Rudin”, “Home of Gentry”, “Fathers and Sons”, in order to identify the typology of events of the novels.

Keywords: event words, sub-events, semantic field, actual meaning, phenomenon, event meaning.

В монографии «Русский язык» В.В.Виноградов приводит такие слова Ф. де Соссюра из «Курса общей лингвистики»: «Слово есть единица, неотступно представляющаяся нашему уму, нечто центральное во всем механизме языка» [1, с.15]. А по утверждению Н.Ю. Шведовой: «Слово – самая сложная единица языка... Слово является центральной единицей языковой системы» [12, с.375]. Являясь «центральной единицей языковой системы», слово всегда выступает в языке значимым знаком, то есть обладает лексическим значением. В семантике слов возможно выделять *фактическое* значение, *событийное* значение и значение *явления* [2, с.4].

Мы здесь остановимся на значении и употреблении слова-события, ибо именно события, раскрывая сущность сюжета, служат одним из средств создания художественного текста. Само слово *событие* может означать ситуацию, выражая комплекс событий. В связи с этим следует обратить внимание на такое суждение американского лингвиста Ч. Филлмора, процитированное в статье А.Л. Голованевского: «Некоторые ситуации строятся из других ситуаций, другие не поддаются разложению, но их надо просто знать..., т.е. большое количество слов и фраз нашего языка мы можем понять только при условии, что мы предварительно обладаем некоторой совокупностью знаний, и эти знания не всегда поддаются анализу» [4, с.7]. В языке прозы классификатор *событие*, так или иначе, подсказывается автором.

Ю.М. Лотман считает, что слово-событие всегда относится к такому семантическому полю, которое задаёт возможности его перемещения в другое семантическое поле. Семантическое поле – это совокупность слов и выражений, составляющих тематический ряд, который хранится в долговременной памяти человека и возникает всякий раз в случае необходимости общения в определенной области [6]. Создание семантического поля в памяти человека – важное условие свободного общения в соответствующей сфере и области знаний [5, с.304].

Как события в нашем исследовании мы будем рассматривать такие слова в произведении Тургенева, как *приезд, знакомство, рождение, дуэль, смерть, свадьба, отъезд*.

В настоящей работе тексты романов «Рудин», «Дворянское гнездо» и «Отцы и дети» рассмотрен с научно-профессиональной точки зрения. Текст наполнен событиями, указывающих на выражение конкретных мыслей автора, но в то же время он поддается выделению в нём обязательных слов-событий.

С точки зрения лингво-литературоведческой мы рассмотрим компонент текста слово-событие. Надо сказать, что слова, обозначающие события, на материале художественного текста почти не исследовались, и поэтому школьникам и студентам будет интересно узнать, как в романе слово-событие организует текст. Мы понимаем, что наши попытки теоретически обосновать роль слов-событий в тексте ещё несовершенны, но предполагаем перспективность данного направления.

В результате проведенного исследования были выявлена типологизация событийности в романах И.С.Тургенева «Рудин», «Дворянское гнездо» и «Отцы и дети», что формирует собой определенную типологию в развитии сюжета.

Так, в начале каждого романа И.С.Тургенев знакомит своего читателя с главными героями через событие-приезд и событие-знакомство. Тургеневские главные герои всегда возвращаются откуда-то в родные места, чем производят различные слухи вокруг своего приезда. В романе «Рудин» мы видим первоначальное событие-приезд, что порождает следующее событие-знакомство, то есть создаётся событийный ряд, связанный с главным героем – Рудиным Дмитрием Николаевичем: «*Но вот раздался стук экипажа, небольшой тарантас въехал на двор, и через несколько мгновений лакей вошел в гостиную и подал Дарье Михайловне письмо на серебряном блюдечке*» [8, с.25]. За событием-приездом следует знакомство всех героев романа с главным героем: «*вошел человек лет тридцати пяти, высокого роста, несколько сутуловатый, курчавый, смуглый, с лицом неправильным, но выразительным и умным, с жидким блеском в быстрых темно-синих глазах, с прямым широким носом и красиво очерченными губами*» [8, с.26].

Встреча – наиболее частотное событие на протяжении всего романа. Обусловлено это любовными и дружескими перипетиями, которыми пестрит произведение: «*когда Рудин встретил ее на террасе, она вместе с m-lle Wopcourt шла в комнату, чтобы надеть шляпку и отправиться в сад*» [8, с.44]. *Встреча* Натальи и Дмитрия Николаича расширяет событийность слова *встреча*, при этом изменяя семантическое поле. А в романе «Дворянское гнездо» непосредственно сам приезд не показан. Об этом событии сообщает Геденовский: «...– Нет ли чего новенького?»

– Как не быть-с, как не быть-с, – возразил гость, медленно моргая и вытягивая губы. – Гм!.. да вот пожалуйте, есть новость, и преудивительная: Лаврецкий Федор Иваныч приехал.

– Федя! – воскликнула Марфа Тимофеевна. – Да ты, полно, не сочиняешь ли, отец мой?

– Никак нет-с, я их самолично видел...» [10, с.120].

Нужно заметить, что это не просто приезд: данное событие – возвращение. Это мы понимаем из следующего контекста: «...– Это отчего? – перебила Марья Тимофеевна, – это что за вздор? Человек возвратился на родину – куда ж ему деться прикажете? И благо он в чем виноват был! ...»

Эта двойственность расширяет событийность слова. В связи с этим само событие принимает более эмоциональную окраску и иначе воспринимается героями художественного произведения. Мы узнаём об их отношении к Лаврецкому и его приезду.

В словаре Ушакова находим значение слова возвращение – действие по гл. возвращаться-возвратиться. Возвратиться – «...прийти, приехать обратно, вернуться. Возобновить прежние отношения с кем-нибудь, прежние занятия чем-нибудь, вернуться к чему-нибудь прежнему» [14].

Действительно, возвращение Лаврецкого домой говорит нам о возобновлении старых отношений героя, а это является важной составляющей для дальнейшего развития сюжета.

Проза И.С. Тургенева событийна. Так, начало романа «Отцы и дети», то есть приезд Кирсанова и Базарова, порождает многособытийность. Любой приезд, то есть прибытие куда-либо, передвигаясь на чём-нибудь, является событием, так как у человека приезд всегда ассоциируется с началом чего-то нового. В романе приезд как событие занимает у И.С. Тургенева небольшое место: «*Показался тарантас, ... в тарантасе мелькнул околыш студентской фуражки, знакомый очерк дорогого лица... Несколько мгновений спустя его губы уже прильнули к безбородой, запыленной и загорелой щеке молодого кандидата*» [9, с.197]. Однако приезд сына расширяет событийность слова приезд, а значит, семантическое поле меняется. Каждое событие в романе обозначается словом, а за словом событие стоит ряд подсобытий. Ч. Филлмор так характеризует создавшуюся ситуацию: «Слово, словосочетание, предложение или текст идентифицируют ситуацию. Идентификация ситуации может происходить на разных

уровнях: например, событие может состоять из некоторого количества «подсобытий» и в свою очередь представлять лишь часть более крупного события» [11, с.76].

Событие-приезд порождает событие-знакомство Базарова с Кирсановыми, что является основополагающим событием для сюжетной линии. Само слово знакомство означает – “делать знакомыми людей” [7, с.208]. Знакомство, в котором, с одной стороны, выступают Кирсановы, а с другой, – Базаров, осуществляет друг Евгения, Аркадий. При знакомстве с Базаровым раскрываются внешние и внутренние черты характера героя: *«Николай Петрович... крепко стиснул его обнаженную красную руку, которую тот не сразу ему подал»* [9, с.197].

Мы видим, что событие-приезд всегда порождает собой событие-знакомство главного героя с остальными персонажами того или иного романа. Обязательным условием каждого романа Ивана Сергеевича Тургенева является и то, что мы узнаем о свадьбе каких-то героев, например, свадьба Натальи и Волынцева (роман «Рудин») и свадьбы Аркадия и Кати, а также сожительство, которое перерастёт в свадьбу в эпилоге романа, Николая Петровича и Фенечки (роман «Отцы и дети»). Однако в противительные отношения с типологией событийности на данном этапе вступает роман «Дворянское гнездо», где вслед за приездом главного героя мы узнаём об измене жены Лаврецкого, именно оно даёт нам понять, почему герой вернулся на родину. Данное событие порождает два предыдущих. Это косвенно говорит об особом эмоциональном состоянии героя. После этого события происходит смена главных участников общения, их ролевых отношений и фокуса их внимания. Меняется полностью жизнь Лаврецкого.

И.С.Тургенев в своих романах доводит главных героев до кульминационного момента, решением которого может стать исключительно событие-дуэль, которое, как правило, разрешается без жертв. В романе «Рудин» событие-дуэль чуть было не состоялось между Волынцевым и Рудиным. Дуэль как событие всегда семантически негативно – это “поединок между двумя противниками по вызову одного из них, происходивший с применением оружия, что подразумевает отрицательный исход (ранение, убийство и т.д.) с одной, а, возможно, и с двух сторон” [7, с.164], но неприятному событию не суждено сбыться из-за события-отъезда главного героя. В романе «Отцы и дети» после события-приезда происходит ряд событий как приятных, так и неприятных. Одним из неприятных событий является событие-дуэль Базарова с Кирсановым Павлом Петровичем. Дуэль в своём лексическом значении имеет негативную семантику, а во внутреннем содержании слова дуэль находятся цели, которые отстаивает каждый из дуэлянтов, как правило, это защита своей или чьей-либо чести путём убийства своего противника. Павел Петрович отстаивает честь своего брата и его сожительницы, Фенечки, Базаров же – свою. Несмотря на то, что и Базаров, и Павел Петрович понимали бессмысленность дуэли, они не отступили. Цель их дуэли – доказать и тем самым защитить свою идею и честь, но об убийстве одного из дуэлянтов никто не помышлял. Павел Петрович своим выстрелом даже не задел Базарова, а тот в свою очередь, не целясь, попал Кирсанову в ляжку.

В «Рудине» и «Отцах и детях» с помощью дуэли И.С.Тургенев показывает своё отношение к типу «лишнего человека», сосредоточивая внимание на его душевной нестабильности, нерешительности, как определяющей черте.

Романы «Рудин», «Дворянское гнездо» и «Отцы и дети» оканчиваются смертью главных героев по тем или иным обстоятельствам. В «Рудине» главный герой умирает на чужбине, смерть его случайна и нелепа. *«Венсенский стрелок прицелился в него – выстрелил... Высокий человек выронил знамя – и, как мешок, повалился лицом вниз, точно в ноги кому-то поклонился... Пуля прошла ему сквозь самое сердце»* [8, с.148].

В «Отцах и детях» Евгений Базаров в любом своем событии всегда поражал непримирением того, чем жили его знакомые. Этим одних он отталкивал от себя, других

приближал. С именем *Базаров* связан в русском языке термин *нигилизм*. Данная характеристика принимается не всеми, хотя после появления романа слово стало широко употребляться. Так, Ю.И. Айхенвальд утверждает: что «*Базаров – это не нигилист, а скептик. Нигилисты... разрушали для будущего строения, горячо верили, а Базаров не знал, что строить, и нисколько не вдохновляла его та бодрящая и созидательная эпоха русской общности, в которую ему пришлось жить*» [13]. Тургенев, собственно говоря, не знал, что делать с Базаровым, поэтому он находит причину, приводящую его к смерти.

Смерть всегда событие для многих людей, особенно для родных и друзей. Восприятие смерти Евгения Базарова Одинцовой Анной Сергеевной: «*Прощайте... Послушайте... ведь я вас не поцеловал тогда... Дуньте на умирающую лампаду, и пусть она погаснет... Анна Сергеевна приложила губами к его лбу*» [9, с.375], – единственный и прощальный поцелуй, о котором Базаров мечтал при жизни. Для родителей Базарова смерть сына – это страшная трагедия: «*Когда же наконец он испустил последний вздох и в доме поднялось всеобщее стенание, Василием Ивановичем обуяло внезапное исступление... Но Арина Васильевна, вся в слезах, повисла у него на шее, и оба вместе пали ниц*» [9, с.376].

В «Дворянском гнезде» *событие-лжесмерть* жены Лаврецкого помогает не только раскрыть духовность главного героя, но и показать читателю, что вымирание дворянства неизбежно.

Событийность тургеневских романов всегда циклична, а значит, за смертью всегда идёт *рождение*: в «Рудине» рождение сына Лежнёвых, в «Отцах и детях» появление на свет сына Катерины Сергеевны Коли, а вот в романе «Дворянское гнездо» вместо рождения читателю показан другой выход из сложившейся ситуации – это *постриг*. Так, автор показывает Лизу как натуру цельную, твёрдую и стойкую, в отличие от Базарова и Рудина.

Следует сказать, что событийность – это явление темпоральное [3, с.8]. Оно начинается в определённое время и заканчивается. Все романы Тургенева заканчиваются *эпилогом, а эпилог* для Тургенева – это способ показать ряд событий. Мы встречаем следующие наиболее частотные события в эпилоге – *отъезд, свадьба, смерть, рождение*. В эпилоге романа «Рудин» И.С. Тургенев выразил своё отношение к типу «лишнего человека», сосредоточил внимание на его душевной нестабильности, нерешительности, как определяющей черте. Показал, к чему пришёл широко образованный человек, страдающий от сознания практической ненужности тех сведений, которыми он обладает. Участь «Рудиных» печальна, они не могут устроить личное счастье, поскольку боязнь решительных поступков и страх не дают следовать поставленным целям.

Вот что сообщает о своих героях писатель в эпилоге романа «Дворянское гнездо»:

1. *Повышение в должности* Михалевича и Паншина.
2. *Отъезд* Варвары Павловны в Париж.
3. *Смерть* Марьи Дмитриевны и Настасьи Карповны.
4. *Свадьба* сына Марьи Дмитриевны.
5. *Смерть* Лемма.
6. *Приезд-возвращение* Лаврецкого.
7. *Посещение* Лаврецким монастыря и *мимолётная встреча* там с Лизой.

Так, в романе «Отцы и дети» мы узнаём в тургеневском *эпилоге*, являющемся комплексом темпоральных событий:

1. *Две свадьбы* (Аркадия с Катей и Николая Петровича с Фенечкой).
2. *Отъезд* в Москву Павла Петровича, а затем и за границу.
3. *Отъезд* в Москву Анны Сергеевны.
4. *Смерть* княжны Х...ой.
5. *Рождение* у Катерины Сергеевны сына Коли.

Связь событий обозначается одним словом, а разворачивается событие в высказывание. Следует заметить цикличность событий романов: приезд – отъезд, сожительство – свадьба, смерть – рождение нового поколения, что является важнейшим событием романов.

Таким образом, нам удалось показать, что событийность И.С.Тургенева разнообразна, циклична и значима для каждого героя в частности, почти каждое событие наполнено подсобытиями, а это значит, что романы «Рудин», «Дворянское гнездо» и «Отцы и дети» многособытийны.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айхенвальд Ю. И. Собрание сочинений [Электронный ресурс] // Lib.Ru. Классика. – Режим доступа: http://az.lib.ru/a/ajhenwalxd_j_i/.
2. Виноградов, В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове) [Текст] / В.В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 1972. – 720 с.
3. Голованевский, А.Л. Концепт «Слово» в религиозном, лексикографическом и художественном дискурсе [Текст] / А.Л. Голованевский // *Мать и Дитя в Кузбассе*. – 2001. – № 2. – С. 7-12.
4. Голованевский, А.Л. Слово и словосочетание как событие в поэтическом, политическом и лексикографическом дискурсах [Текст] / А.Л. Голованевский. – М., 2016. – С. 3-10.
5. Голованевский, А.Л. Факт, событие, явление как предмет лексикографического, грамматического и дискурсивного исследования [Текст] / А.Л. Голованевский. – М. : Общее и прикладное языкознание, 2015. – С. 3-8.
6. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста [Электронный ресурс] / Ю.М. Лотман // Лотман Ю.М. Об искусстве. – СПб. : Искусство – СПб, 1998. – С. 14-285. – Режим доступа: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_Index.php.
7. Лотман, Ю.М. Художественный текст по общему развитию [Электронный ресурс] / Ю.М. Лотман. – Режим доступа: http://ec-dejavu.ru/1-2/Yuri_Lotman_text.html.
8. Фразеологический словарь русского языка [Текст] : свыше 4000 слов. ст. / А.И. Молотков, Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Фёдоров ; под. ред. А. И. Молоткова. 4-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1986. – 543 с.
9. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – М., 1952.
10. Тургенев, И. С. Полное собрание сочинений и писем [Текст]. В 30 т. Т. 6 / И.С. Тургенев. – М. : Наука, 1981.
11. Тургенев, И.С. Отцы и дети / И.С. Тургенев. – М. : Дрофа, 2007.
12. Тургенев, И.С. Рудин. Дворянское гнездо. Накануне [Электронный ресурс] / И.С. Тургенев. – М. : Дрофа, 2006. – Режим доступа: (file:///C:/Users/home/AppData/Local/Temp/Rar\$DIa2400.43472/Turgenev%20Ivan.%20Rudin%20-%20BooksCafe.Net.fb2).
13. Филлмор, Ч. Дело о падеже. Новое в зарубежной лингвистике [Текст]. Вып. 10. Лингвистическая семантика / Ч. Филлмор. – М. : Прогресс, 1981. – 567 с.
14. Шведова, Н.Ю. Лексическая система языка. Слово. Его описание в словаре [Текст] / Н.Ю. Шведова // Шведова, Н.Ю. Русский язык. Избранные работы. – М. : Языки славянских культур, 2005. – С. 375-376.

REFERENCES

1. Aikhenval'd Yu. I. Sbranie sochinenii [Elektronnyi resurs] [Collected Works]. *Lib.Ru. Klassika*. – URL: http://az.lib.ru/a/ajhenwalxd_j_i/.
2. Vinogradov V.V. Russkii yazyk (grammaticheskoe uchenie o slove) [The Russian language (grammatical study of the word)]. Moscow: Vysshaya shkola, 1972. 720 p.
3. Golovanevskii A.L. Koncept «Slovo» v religioznom, leksikograficheskom i khudozhestvennom diskurse [Concept “Word” in religious, lexicographical and artistic discourse]. *Mat' i Ditya v Kuzbasse* [A mother and a child in Kuzbass], 2001, no. 2, pp. 7-12.
4. Golovanevskii A.L. Slovo i slovosochetanie kak sobytie v poeticheskom, politicheskom i leksikograficheskom diskursakh [The word and phrase as an event in poetic, political and lexicographical discourses]. Moscow, 2016, pp. 3-10.
5. Golovanevskii A.L. Fakt, sobytie, yavlenie kak predmet leksikograficheskogo, grammaticheskogo i diskursivnogo issledovaniya [Fact, event, phenomenon as a subject of lexicographical, grammatical and discursive research]. Moscow: Obshchee i prikladnoe yazykoznanie, 2015.
6. Lotman Yu.M. Struktura khudozhestvennogo teksta [Elektronnyi resurs] [Artistic text structure]. *Ob iskusstve* [About art]. Sankt-Peterburg: Iskusstvo – SPB, 1998, pp. 14-285. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Lotman/_Index.php.

7. Lotman Yu.M. Khudozhestvennyi tekst po obshchemu razvitiyu [Elektronnyi resurs] [Artistic text on the general development]. URL: http://ec-dejavu.ru/1-2/Yuri_Lotman_text.html.
8. Molotkov A.I., Voinova L.A., Zhukov V.P., Fedorov A.I. Frazеologicheskii slovar' russkogo yazyka: svyshe 4000 slov. st. [Phraseological dictionary of the Russian language]. In A.I. Molotkova (ed.). 4-e izd., stereotip. Moscow: Rus. yaz., 1986. S. 543.
9. Ozhegov S.I. Tolkovyi slovar' russkogo yazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow, 1952.
10. Turgenev I.S. Polnoe sobranie sochinenii i pisem [Complete Works and Letters: in 30 vol. Vol. 6]. Moscow: Nauka, 1981.
11. Turgenev I.S. Otcy i deti [Fathers and sons]. Moscow: Drofa, 2007.
12. Turgenev I.S. Rudin. Dvoryanskoe gnezdo. Nakanune [Elektronnyi resurs] [Rudin. Home of Gentry. On the Eve]. Moscow: Drofa, 2006. URL: (file:///C:/Users/home/AppData/Local/Temp/Rar\$DIa2400.43472/Turgenev%20Ivan.%20Rudin%20-%20BooksCafe.Net.fb2).
13. Fillmor Ch. Delo o padezhe. Novoe v zarubezhnoi lingvistike. Vypusk 10. Lingvisticheskaya semantika [The case of the case. New in foreign linguistics. Issue 10. Linguistic semantics]. Moscow: Progress, 1981. 567 p.
14. Shvedova N.Yu. Leksicheskaya sistema yazyka. Slovo. Ego opisaniye v slovare [Lexical system of language. Word. Its description in the dictionary]. *Russkii yazyk. Izbrannye raboty* [Russian language. Selected Works]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2005, pp. 375-376.

УДК 811.111

И.А. Курбанов,
кандидат филологических наук, профессор, кафедра лингвистики и переводоведения
БУ ВО «Сургутский государственный университет»
г. Сургут, Россия
ibragimkurbanov@mail.ru
ORCID: 0000-0002-0081-5360

Д.Р. Горшелев,
студент 4 курса, институт гуманитарного образования и спорта
БУ ВО «Сургутский государственный университет»
г. Сургут, Россия
dmitrymusician@gmail.com

Идеографическое описание фразеологических единиц с соматическим компонентом в английском языке

Настоящая статья посвящена исследованию идеографического описания фразеологических единиц, содержащих в себе соматизмы. В ходе исследования мы выяснили, какие явления, предметы и понятия обозначаются фразеологизмами с соматическим компонентом, что такое идеографический словарь, и каким образом происходит членение внеязыковой действительности с помощью идеографического описания. Для полноты описания соматических фразеологизмов мы произвели количественную и смысловую характеристику названий частей тела, а затем описали особенности их употребления в понятийных классах. Выявленные особенности членения внеязыковой действительности позволяют производить сравнительное изучение материала в многоязыковом плане, применяя единую логическую и семантическую классификацию. Мы также выяснили, что идеографическое описание может также выступать в роли критерия для проведения фразеологического среза.

Ключевые слова: фразеологизм, соматизм, соматический фразеологизм, идеография, идеографическое описание.

I.A. Kurbanov,
Ph. D. in Philology, Professor, Department of Linguistics and Translation Studies
Surgut State University
Surgut, Russia
D.R. Gorshelev,
an undergraduate student, Institute for the Humanities and Sport
Surgut State University
Surgut, Russia

Ideographic description of phraseological units with a somatic component in the English language

This article is devoted to the study of ideographic description of phraseological units containing somatisms. We have found out what phenomena, objects and concepts are designated by phraseological units with a somatic component, what is an ideographic dictionary, and how ideography divides non-linguistic reality. We have also made quantitative and semantic characteristics of somatisms, and described their use in conceptual classes. Revealed features of the division of extra-linguistic reality allow us to make a comparative study of the material in multilingual terms, using a logical and semantic classification. We also found that ideographic description can also serve as a criterion for carrying out a phraseological section.

Keywords: *phraseological unit, somatism, somatic phraseological unit, ideography, ideographic description.*

Актуальность исследования обусловлена малой степенью изученности области идеографического описания соматической фразеологии английского языка как сложной формы выражения действительности, а также попытками предложить лингвистически обоснованный принцип словарной организации материала, который позволил бы четко проследить, каким образом происходит членение внеязыковой действительности данными языковыми средствами.

С учетом вышеизложенных положений цель данного исследования можно сформулировать следующим образом: установить, какие явления, предметы, понятия обозначаются фразеологизмами с компонентом соматизм и каким образом происходит членение внеязыковой действительности данными языковыми средствами.

Английский язык имеет тысячелетнюю историю. За это время в нем накопилось большое количество выражений, которые люди нашли удачными, меткими и красивыми. Так и возник особый слой языка – фразеология, совокупность устойчивых выражений, имеющих самостоятельное значение.

Фразеология представляет собой особый раздел языкознания, в котором изучаются семантические, морфолого-семантические и стилистические особенности фразеологизмов. В задачи фразеологии как лингвистической дисциплины входит всестороннее изучение фразеологического фонда того или иного языка.

Фразеологизм возникает тогда, когда, по меньшей мере, два слова, участвующих в его формировании, оказываются семантически преобразованными в такой мере, что полностью или частично утрачивают собственное лексическое значение.

Фразеологизм не тождественен слову и не эквивалентен ему полностью. Доктор филологических наук Савицкий В. М. считает, что: «Он представляет собой лексическую единицу более сложного типа, так как смысловое значение, представляемое фразеологическим оборотом, выражается не одним словом, а сочетанием двух и более слов». От слова фразеологизм отличается своей структурой: слово состоит из морфем, а любой фразеологизм – это, прежде всего сочетание слов, объединенных по законам грамматики того или иного языка [4].

Большая часть фразеологизмов связана с деятельностью человека. Со своим телом, душой, чувствами и мыслями, он стоит в центре мира [2]. Человек наделяет разные объекты, в том числе и неодушевленные, человеческими чертами. Ш. Балли утверждал: «Извечное несовершенство человеческого разума проявляется также и в том, что человек всегда стремится одухотворить то, что его окружает. Он не может представить себе, что природа мертва и бездушна; его воображение постоянно наделяет жизнью неодушевленные предметы, но это ещё не всё: человек постоянно приписывает всем предметам внешнего мира черты и стремления, свойственные его личности» [5].

Системный подход к анализу семантических особенностей фразеологических единиц обусловил необходимость разработки принципов идеографического описания словосочетаний. Созданию идеографической классификации фразеологизмов с соматическим компонентом предшествовало изучение имеющегося теоретического и практического опыта лексической идеографии. Как свидетельствует практика составления и использования тезаурусов, они тесно связаны со всей системой словарей языка, а по отношению к толковым выступают и в качестве объекта, и в качестве субъекта лексикографии.

Тезаурусы могут рассматриваться в роли объекта по отношению к толковым словарям в связи с тем, что последние уже на заре системных исследований в области лексики воспринимались как надежный источник выявления постоянных семантических связей и системной обусловленности единиц словарного состава языка [1].

Анализ семантики фразеологических словосочетаний наиболее полно и всесторонне может быть произведен через описание семантических полей. Поскольку идеографическая классификация основывается на группировке слов, объединенных общим, инвариантным значением, и существует теория поля, в которой множество языковых единиц трактуется через системность групп такого же рода, то, следовательно, и принципы идеографического описания фразеологизмов необходимо определить в контексте теории поля. Однако этот вопрос решается неоднозначно; составители словарей и теоретики идеографии либо выступают в роли критиков теории поля, например, Ф. Дорнзайф, либо вообще игнорируют эту теорию, решая конкретные задачи идеографии. С другой стороны, многие исследователи теории поля считают проблемы идеографического описания только предметом лексикографии, автономной областью, не имеющей к ним отношения [1].

Подробный анализ общей и русской идеографии содержится в работах Ю.Н. Караулова [1] и В.В. Морковкина [3]. Коротко остановимся на основных положениях и выводах этих монографий.

Семантическое поле представляет фразеологию и лексику как систему со сложной иерархической структурой. Воссоздание тезауруса как раз и имеет целью отражение этой структуры. Ю.Н. Караулов, разрабатывая общую концепцию лингвистических словарей – тезаурусов, предлагает их теоретическое обоснование на основе синтеза теории семантического поля и принципов ономаσιологического подхода к изучению лексики. Он показал, как отражаются в таком словаре системные закономерности лексики, и на материале русского языка разработал методику получения идеографической классификации из семантически неупорядоченного, алфавитного списка слов [1].

Ю.Н. Карауловым были также определены лингвистические приемы установления иерархических зависимостей при создании идеографической классификации. По его мнению, классификация должна создаваться, «двигаясь снизу, от слова, от исходного списка слов, без обращения к априорным схемам, привносимым извне» [1]. Он считает, что наличие системных отношений в самом объекте, т.е. в языке в целом, позволяет говорить о применимости строгих процедур, основанных на «принципе сокращения».

Таким образом, идеографический словарь – это словарь, в котором статьи упорядочены не по алфавиту, а по лексическому значению, смыслу. Это не просто реализация ономаσιологического принципа во фразеологии, т.к. по своим результатам в описании материала он выходит за рамки ономаσιологии. Поэтому и вопросы, связанные со структурой словаря, выходят за пределы фразеологии, являются фразеологическими, т.е. вопросами системности самого объекта.

Итак, мы знаем, что идеографическая классификация соматических фразеологизмов строится на их способности входить в разные смысловые группы. Рассмотрим особенности этих групп.

Например, в семантическую группу «обозначение времени» входят фразеологизмы, обозначающие временной отрезок малой/большой длительности (*in the twinkling of an eye* – в мгновение ока; *time hangs heavily on one's hands* – время тянется медленно).

В пределах каждого понятийного класса выделяются более частные объединения – понятийные группы. Например, в классе «Человек как разумное существо» – это группы: эмоциональные, волевые, интеллектуальные действия и состояния, и т.д.; в классе «Человек как общественное существо» – группы: деятельность, поведение, положение в обществе, и т.д. [3].

Понятийные группы, в свою очередь, разделяются на подгруппы. Например, группа «Внешний облик» представлена фразеологизмами, отражающими общую характеристику (*easy on the eye* – приятный на вид), а также многообразными частными определениями: лицо (*smb's face is heavily made up* – лицо очень сильно накрашено); фигура (*mere skin and bone* – кожа да кости); глаза (*black eye* – подбитый глаз);

Для более полного описания соматических фразеологизмов, целесообразно дать количественную и смысловую характеристику названий частей тела, а затем описать особенности их употребления в понятийных классах.

Количественная характеристика включает в себя определение продуктивности наименований различных частей тела. Под продуктивностью понимается статистически вычисленное количество фразеологических единиц, содержащих определенное название части тела.

Статистической обработке было подвергнуто 65 названий частей тела человека в английском языке. В ходе проведенного анализа выяснилось, что названия частей тела в составе фразеологизмов в разной степени продуктивны: одни используются очень редко (*eyelash, ankle*) или совсем не используются (*liver, nostril*) а другие, наоборот, очень часто (*head, eye, nose, mouth, tongue, neck, leg*). Наиболее продуктивным в английском языке является соматизм «head» (59 ФЕ).

При выполнении смысловой характеристики наблюдается некоторая функциональная специализация названий частей тела. Соматические стержни чаще всего входят в состав тех фразеологизмов, содержание которых связано с характеристикой деятельности. Например, *gain the upper hand* – одержать победу, быть хозяином положения; *have a head of steam* – приложить большие усилия, быть активным.

От значения, важности функции частей тела зависит количество, смысловое многообразие групп, включающих в себя соответствующие соматизмы. Наибольшей в количественном отношении является группа «Человек как разумное существо» (37 %). Соматические фразеологизмы выражают отношение человека к окружающей среде и другим людям, а также характеризуют взаимоотношения людей: *oil one's tongue (to ~)* – льстить к-л; *have a foot in both camp (to ~)* – служить и нашим и вашим; *shoulder to cry on (a ~)* – отзывчивый, добрый человек, которому можно поплакаться (в жилетку), излить душу; *heart of gold (a ~)* – золотое, благородное сердце; *bite the hand that feeds (to ~)* – отплатить к-л черной неблагодарностью; *stab in the back (to ~)* – нанести предательский удар; *do in the eye (to ~)* – нагло обманывать, дурачить; *give a knee to smb (to ~)* – помогать к-л, оказывать поддержку к-л; *man of heart (a ~)* – отзывчивый человек.

Менее продуктивны соматизмы, которые составляют группу «Человек как общественное существо» (35 %). Они, как правило, дают качественно-оценочную, образную характеристику деятельности человека: *sweat blood (to ~)* – работать до седьмого пота, работать не покладая рук; *put one's feet up (to ~)* – бездельничать; *work at arm's length (to ~)* – работать себе в убыток, неумело; *win hands down (to ~)* – выиграть без труда, легко одержать победу.

Значительное количество соматических фразеологизмов насчитывает группа «Человек как живое существо» (20 %), так как соматизмы отражают знания носителей языка об окружающем мире, их представления о природе человека, строении его организма: *healthy body (a ~)* – здоровый человек; *be on one's feet (to ~)* – оправиться после болезни; *get a frog in the throat (to ~)* – простудиться.

Группа «Абстрактные категории и понятия» (5 %) не имеет антропоцентрическую направленность и, следовательно, менее плодотворна. Сюда включены фразеологизмы, характеризующие время, движение, место расположения, качество и количество: *in the twinkling of an eye* – в мгновение ока; *back of beyond (the ~)* – отдаленное, глухое место, глушь, у черта на куличках; *belly-landing* – посадка с убранными шасси.

Наименьшими по продуктивности являются группы «Органический мир» (2 %): *full blood* – чистокровная лошадь; *have a good mouth (to ~)* – хорошо слушаться узды; и «Неорганический мир» (1 %): *eye of day (the ~)* – солнце, небесное око.

На Рисунке 1 наглядно представлена проведенная смысловая характеристика соматических фразеологизмов:

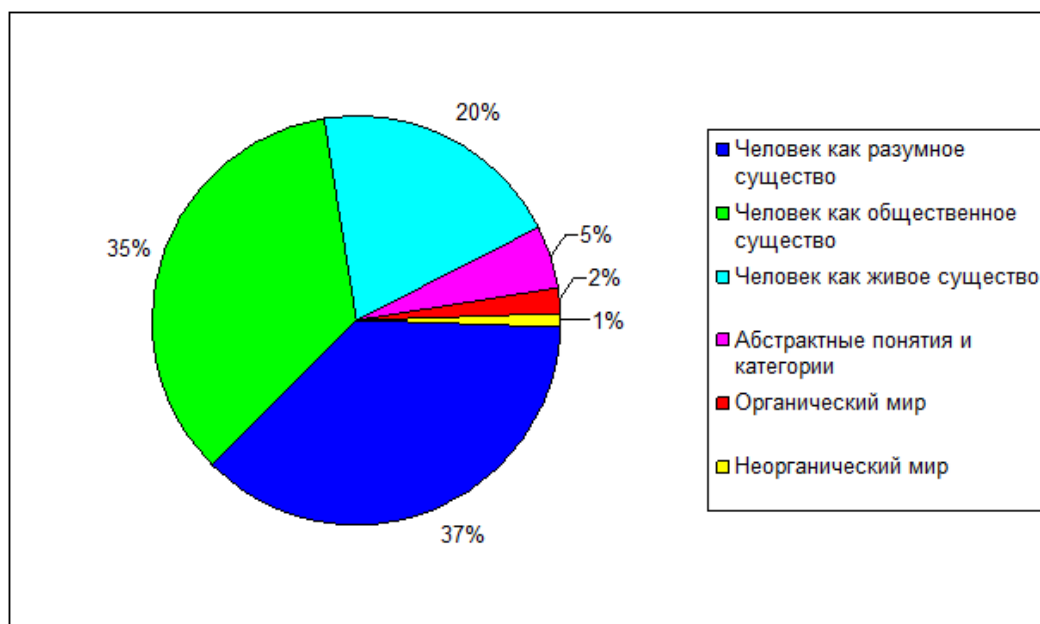


Рис. 1. Смысловая характеристика соматических фразеологизмов

Стержневые соматические компоненты в составе фразеологизмов в зависимости от присущего им содержания выполняют различные функции. Они способствуют, во-первых, отражению проблематики отношений в мире людей: *father figure (a ~)* – *руководитель, пользующийся авторитетом*; *set one's foot on the neck of smb (to ~)* – *поработить к-л*; во-вторых, выражению универсальных качеств: *be all thumbs (to ~)* – *быть неловким, неуклюжим*; в-третьих, отражению отвлеченных идей, абстрактных понятий и категорий *back of beyond (the ~)* – *у черта на куличках, отдаленное, глухое место*; *up to the ears (to be ~)* – *по уши*; *pay through the nose (to ~)* – *платить бешеную цену, переплачивать*; в-четвертых, выполняет оценочную функцию: *have one's feet on the ground (to ~)* – *стоять на реальной почве, обладать здравым смыслом, быть практичным человеком*; *be an old hand at smth (to ~)* – *быть опытным в ч-л*; *work at arm's length (to ~)* – *работать себе в убыток, неумело*.

Выявленные особенности членения внеязыковой действительности средствами соматической фразеологии позволяют производить сравнительное изучение материала в многоязыковом плане, применяя единую логическую и семантическую классификацию. Идеографическое описание может также выступать в роли критерия для проведения фразеологического среза. Это позволит проводить работу целенаправленно и более эффективно, подвергнув анализу прежде всего те понятийные сферы, классы и группы, которые в наибольшей степени заполнены фразеологизмами.

Итак, при идеографическом описании соматических фразеологизмов, части тела человека выполняют важные функции. Проведенный количественный и смысловой анализ стержневых компонентов показал, что они играют важную роль в формировании значения и структуры фразеологических единиц, определяют направление развития их образного смыслового содержания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Караулов, Ю.Н. Общая и русская идеография / Ю.Н. Караулов. – М., 1976. – 354 с.
2. Маслова, В.А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
3. Морковкин, В.В. Идеографические словари / В.В. Морковкин. – М., 1970. – 70 с.
4. Савицкий, В.М. Основы общей теории идиоматики / В.М. Савицкий. – М. : Гнозис, 2007. – 208 с.
5. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – 2-е изд., дораб. – М. : Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.

REFERENCES

1. Karaulov Yu.N. Obshchaya i russkaya ideografiya [General and Russian ideography]. Moscow, 1976. 354 p.

2. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenii [Linguoculturology]. Moscow: Akademiya, 2001. 208 p.
3. Morkovkin V.V. Ideograficheskie slovari [Ideographic dictionaries]. Moscow, 1970. 70 p.
4. Savickii V.M. Osnovy obshchei teorii idiomatiki [Basics of the general theory of idiomatics]. Moscow: Gnozis, 2007. 208 p.
5. Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezkul'turnaya kommunikaciya [Language and Intercultural Communication]. 2-e izd., dorab. Moscow: Izd-vo MGU, 2004. 352 p.

УДК 37.016:81

Н.И. Павлова,
учитель немецкого языка
МАОУ СОШ №65
г. Тюмень, Россия
natalapatamus@mail.ru

Методы формирования лексической компетенции

В статье рассматриваются наиболее актуальные, на взгляд автора, методы формирования лексической компетенции. Их использование на уроках иностранного языка могут значительно увеличить результативность обучения в рамках школьной программы и создать базу для творчества педагогам. Среди многообразия методов формирования лексической компетенции автором были выделены упражнения, работа со словарем, флэш-карточки, интеллект-карты, стихотворения и рифмовки, лексические игры, метод секретных слов, использование Интернета, метод мобильного обучения, метод ассоциаций.

Ключевые слова: лексическая компетенция, иностранный язык, методы, метод ассоциаций, Mindmaps, использование Интернета, метод секретных слов.

N.I. Pavlova,
German language teacher
School №65
Tyumen, Russia

Methods of formation of lexical competence

The article deals with the most modern methods of formation of lexical competences according to the author's viewpoint. Their use in the lessons of foreign language can significantly increase the productivity of the school curriculum and provide the foundation for teachers' creativity. Among the variety of methods of lexical competence formation, the author has underlined exercises, work with a dictionary, flash cards, poems and rhymes, lexical games, the method of secret words, the use of the Internet, the method of mobile learning, the method of associations.

Keywords: lexical competence, foreign language, methods and techniques, Association method, Mindmaps, Internet usage, secret word method.

Успешное развитие умения читать, говорить или понимать со слуха невозможно без прочных знаний и умений в области лексики, ибо с ее помощью происходит прием и передача информации. В связи с этим на занятиях иностранным языком необходимо уделять большое внимание работе над лексикой.

Стоит отметить, что во время работы над лексикой учащийся должен быть готов не только правильно и ситуационно использовать свой словарный запас. Здесь речь идет также о его подготовке к работе с пробелами в знаниях, которые могут быть устранены как во время коммуникации и выполнения упражнений, так и во время работы со словарями разного типа. Стоит отметить, что во время изучения иностранного языка у учащихся может сложиться впечатление, что изучение лексики означает освоение лексики (что, конечно, неправильно) или они могут прийти к мнению, что словарный запас представляет собой всего лишь переплетение определенных слов, и использование слова часто требует использования конкретной лексической единицы. Поэтому важно с самого начала подготовить учащихся к правильному приобретению словарного запаса.

В процессе формирования лексической компетенции большое значение имеет отработка слов, то есть систематическая практика, которая должна быть построена по определенным принципам. При этом предполагается, что упражнения на формирование лексической компетенции направлены на то, чтобы сделать лексические единицы, служащие для реализации коммуникации, доступными не только в рецептивном плане, но и продуктивном. Таким образом, использование различных методов и приемов формирования лексической компетенции позволит учащимся извлекать из памяти слова, запечатленные ранее в определенных ситуациях общения, либо для понимания, либо для выражения содержания, смысла.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в процессе обучения иностранному языку большое значение приобретают методы и приемы формирования лексической компетенции. Рассмотрим их подробнее.

Упражнения остаются главным помощником в обучении на любом этапе овладения иностранным языком. В упражнении всегда есть цель. Безусловно, какое-то упражнение может давать и побочный эффект. Но одно упражнение никогда не дает конечного эффекта. Чтобы облегчить ученику поставленную перед ним задачу, упражнения носят игровой характер, например, «Buchstabensalat», «Streik der Vokale», «Silbentausch», «Rätsel». После того, как единицы словарного запаса были введены, их следует повторять несколько раз, чтобы они запомнились и не забывались.

Лексические упражнения предполагают контроль уже известного словарного запаса и его связь с новыми структурами. При этом такие упражнения могут выступать в качестве контроля со стороны учителя (например, лексические тесты), а также со стороны учеников (самостоятельно, например, с помощью компьютерной программы).

Работа со словарем является очень важным методом формирования лексической компетенции. Словарь играет важную роль не только в создании словарного запаса, но и в правильном запоминании и написании изученных слов. Учащиеся учатся определять правильное значение каждого слова, фразы и их грамматическое использование, начинают употреблять различные обороты во всей их полноте. Учащиеся средней школы могут самостоятельно работать со словарем, а учащиеся с 10 класса могут использовать уже одноязычный словарь.

С помощью *флэш-карточек* можно также формировать у учащихся словарный запас, ставить произношение, интонацию и даже грамматику (бессознательно). Изображения, помимо значимости слова, несут культурную составляющую и особенности, могут отображать традиции, а также выявлять сходства и различия разных культур, что также необходимо для понимания ситуаций, когда нужно употреблять то или иное слово. Использование флэш-карточек предлагает множество возможностей для формирования лексической компетенции в процессе обучения иностранному языку.

Как известно, изолированное изучение отдельных слов неэффективно, поэтому рекомендуется использовать так называемое ассоциативное (сетевое) обучение. Используя метод *Mindmaps*, ученики вместо простого запоминания отдельных слов, изучают тематические группы слов, которые находятся в определенных связях друг с другом. Данный метод можно использовать как в индивидуальной работе, так и в группах или со всем классом на доске. Но важно, чтобы каждый ученик понимал этот метод и мог выполнять его самостоятельно.

В качестве примера можно привести тему «Tiere». Каждый ученик берет для себя лист бумаги и посередине записывает основное понятие в центр листа. Теперь, исходя из этого термина, ему нужно добавить ветви, которые будут заполнены дочерними терминами, например, «Zoo», «Affe», «Bär». Таким образом, постепенно возникает многоуровневая сеть слов, связанных с основным понятием.

Стоит отметить, что дети формируют у себя лексическую компетенцию даже при создании этих сетей слов, так как они смотрят, какое слово подходит для этой темы и в какой логической связи оно находится к другим словам.

Стихотворения и рифмовки также могут способствовать формированию лексической компетенции. После тщательной проработки текста учащиеся запоминают слова и структуры предложения благодаря множеству повторений. Как правило, работа со стихами приносит неожиданные результаты даже для учителя. Используя данный метод,

он может понять, насколько творческие дети в его группе, так как он отличается от иногда жестких форм учебной работы, а также получить хорошие возможности для дифференцированной работы. При работе со стихотворениями и рифмовками все учащиеся могут чему-то научиться, и все получают определенный продукт, вне зависимости от того, насколько хорошо ученик знает иностранный язык.

Стихотворения и рифмовки легко заучиваются, обладают такими признаками, как ритмичность, звуковая повторяемость. Разучивание стихов обычно доставляет ученикам удовольствие. А то, что пережито эмоционально положительно, надолго остается в памяти, оставляя след в сознании ребенка. Задача учителя в такой ситуации – проконтролировать, правильно ли учащийся проговаривает материал.

Дидактические лексические игры представляют собой очень хорошее и эффективное средство для запоминания и укрепления словарного запаса. Любая игра представляет собой веселое, естественное, добровольное занятие, то, что дети делают с удовольствием. Однако через игры учащиеся могут также распознавать и укреплять свои базовые навыки.

Игры на уроках иностранного языка значительно активизируют и мотивируют учеников. Дидактические игры создают естественную ситуацию, помогают более застенчивым ученикам преодолеть психологические препятствия при использовании иностранного языка и эффективно увеличивают время, проведенное студентом в условиях активного использования иностранного языка в классе. Они помогают создать дружескую атмосферу в классе, которая способствует деятельности учащихся, вызывают у них радость и помогают на протяжении всех игр тренировать, укреплять и повторять лексические единицы.

Существуют различные варианты лексических игр для создания и закрепления словарного запаса. Это могут быть быстрые игры для разогрева, различные вариации классических игр, таких как Мемо-Spiel, Reihenspiele, «Квартет»; игры на поиск слов и угадывание – квадрат букв, кроссворды, пантомимы; игры на словообразование; игры с контекстуализированными словами – поиск прилагательных для существительных, тексты с пробелами, истории и т.д.

Интересный метод для лучшего запоминания лексики предлагает А.А. Миролубов под названием «*Секретные слова*». Учащимся сообщается несколько «секретных слов» с транскрипцией и переводом, которые будут нужны им на следующем уроке. Учащиеся должны их выучить дома для того, чтобы потом пользоваться ими на уроке. Ученики любят тайны и поэтому выучивание лексики превратится для них в увлекательное дело. Даже самые ленивые будут стараться запомнить эти слова, чтобы оказаться в выигрышном положении на следующем уроке (ситуация успеха). Иногда можно немного усложнить задание: выдать листы с секретными словами, но в некоторых местах вместо транскрипции или перевода нарисовать кляксы или дождевые капли, как будто испорченное послание. Детям в такой ситуации приходится самостоятельно восполнять пробелы.

Обучение иностранному языку, основанное на успехе, поможет эффективно использовать потенциал всех доступных подходов к работе над лексикой, дать учащимся возможность грамотно выбирать собственные стратегии изучения иностранного языка. С быстрым развитием возможностей *Интернета* инструменты для более неформального обучения зарекомендовали себя с лучшей стороны, тем более сейчас они пользуются большой популярностью у учащихся и представляют собой интересное дополнение к более формализованному школьному обучению. В интернете существует множество возможностей для отработки лексики, например, словарные базы данных, статьи по определенным темам, кроссворды, рабочие листы и упражнения на расширение словарного запаса, загадки, игры, форумы на иностранном языке и т.д.

Мобильные телефоны все чаще становятся важной частью нашей повседневной жизни. Таким образом, масштабы использования цифровых носителей постоянно растут. Сегодня можно с уверенностью сказать, что практически все ученики имеют в доме телевизор, компьютер, Интернет и мобильный телефон. Понятие «*мобильное обучение*» обозначает обучение с помощью мобильных устройств и программных приложений и используется как синоним английскому термину «M-Learning». Это означает, что

учащиеся благодаря мобильным устройствам могут учиться практически в любом месте и в любое время.

Существует множество приложений, направленных как на формирование лексической, так и на любой другой компетенции. Разработчики создают свои материалы для изучения иностранных слов, используя для лучшего запоминания изображения, видео, определение и произношение слова, которое ученик хочет выучить. Как показывает практика, мобильное обучение не может полностью заменить работу на уроке, но в качестве метода формирования лексической компетенции, употребляемого периодически, достаточно эффективен.

Одним из нетрадиционных методов обучения является *метод ассоциаций* или *метод ключевых слов*. На наш взгляд, он является особенно актуальным при изучении второго иностранного языка. Данный метод недостаточно широко распространен среди приемов и методов, традиционно используемых на уроках иностранного языка, и не слишком подробно описан в методической литературе.

В ассоциативном методе применяются ассоциативные образы. Одним из главных требований к ассоциативным образам является их связь каким-то общим признаком. Ассоциативная связь может быть, например, по цвету (black – white / schwarz – weiß), форме (square / quadratisch), размеру (big – small / groß – klein).

Что касается второго иностранного языка, то здесь процесс овладения новыми словами может быть еще легче. Например, во время изучения темы «Цвета» учитель может провести ассоциативную линию между немецким и английским языком (white – weiß, red – rot, blue – blau и т.д.).

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать следующий вывод: использование на уроках иностранного языка эффективных методов и приемов по формированию лексической компетенции позволяет улучшить качество знаний и добиться улучшения успеваемости, повысить мотивацию к изучению иностранного языка, развить познавательные интересы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Иностранный язык в системе школьного филологического образования (концепция) / И.Л. Бим, М.З. Биболетова, А.В. Щепилова, В.В. Копылова // Иностранный язык в школе. – 2009. – № 1. – С. 4-8.
2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 307 с.

REFERENCES

1. Bim I.L., Biboletova M.Z., Shchepilova A.V., Kopylova V.V. Inostrannyj yazyk v sisteme shkol'nogo filologicheskogo obrazovaniya (konceptiya) [Foreign language in the system of school philological education (concept)]. *Inostrannyj yazyk v shkole* [Modern methods of teaching foreign languages], 2009, no. 1, pp. 4-8.
2. Gal'skova N.D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam [Modern methods of teaching foreign languages]. Moscow: ARKTI, 2003. 307 p.

УДК 811.111

Н.Ю. Филистова,
кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения
БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет»
г. Сургут, Россия
nataliafilistova@yandex.ru
ORCID: 0000-0003-3342-905
Л.Р. Шагалиева,
Студент
БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет»
г. Сургут, Россия
leysan-shagalieva@mail.ru

Лингвистические особенности перевода бытовых реалий (на материале романа А. Кристи «Десять негритят» и его перевода на русский язык)

В статье рассматривается проблема перевода реалий, в частности, бытовых реалий. Материалом исследования послужил текст популярного детективного романа А. Кристи «Десять негритят» и его перевод на русский язык. Представлено подробное изучение наиболее эффективных способов передачи реалий, без которых невозможно отразить все оттенки и аспекты содержания оригинала. Цель статьи – изучение способов классификации реалий и наиболее эффективных способов их передачи на русский язык. Актуальность исследования состоит в том, что художественный текст изобилует словами-реалиями, которые, в свою очередь, осложняют задачу переводчика в достижении адекватного перевода. Поставленная цель достигается с использованием таких общенаучных и специальных методов исследования, как описательный метод, метод сравнительно-сопоставительного анализа, метод количественного анализа. Особое внимание уделяется существующим способам передачи реалий с английского языка на русский язык, выделяются наиболее частотные приемы. Результаты исследования показали, что для достижения адекватности перевода при передаче бытовых реалий, а также для правильной передачи их смысла, переводчику необходимо не только уметь применять трансформации, но и обладать фоновыми знаниями.

Ключевые слова: *реалия, способ перевода реалии, бытовая реалия, транскрипция, транслитерация, детективный жанр.*

N.Yu. Filistova,
Ph. D. in Philology, Associate Professor, Department of Linguistics and Translation
Studies
Surgut State University
Surgut, Russia
L.R. Shagalieva,
undergraduate student
Surgut State University
Surgut, Russia

The ways of translating of the household realia (based on the novel of A. Christie “And Then There Were None” and its translation into Russian)

The article considers the issue of translating realia, in particular the household realia. The material of the study was the text of the popular novel by A. Christie "And Then There Were None" and its translation into Russian. A detailed study of the most effective ways to convey the realia is being presented, because it is impossible to render all the shades and aspects of the content of the original without them. The aim of the research is to study the ways of classification of realia and the most effective ways of their translation into the Russian language. The relevance of the study is that the literary text abounds in words-realities, which, in turn, complicate the task of the translator in achieving an adequate translation. The goal is achieved by using such general scientific and special research methods as descriptive method, method of comparative analysis, method of quantitative analysis. Special attention is paid to the existing methods of transmitting realia from English into Russian, the most frequent strategies are determined. The results of the study showed that in order to achieve the adequacy of translation in the transfer of household realia, as well as for the correct transfer of their meaning, the translator must not only be able to apply transformations, but also have background knowledge.

Keywords: *realia, way of translating realia, the household realia, transcription, transliteration, detective genre.*

В последнее время проблемы перевода художественных текстов, в частности произведений детективного жанра, все чаще становятся предметом исследования ученых-лингвистов.

Как отмечает Н.Ю. Филистова, «в сфере лингвистических наук существует достаточно предвзятое отношение к детективу как к жанру низкопробному и второстепенному. В нашей стране наиболее значительными работами, в которых детектив рассматривается как тип литературы, существующей всерьез, являются работы таких авторов, как А.З. Вулис, В.Б. Смиренский, Ю.К. Щеглов. Тем не менее, детективный жанр изучен все еще фрагментарно, в основном, в рамках литературоведческой проблематики, не систематизированы основные лингвистические параметры этого вида текста, до сих пор идут бесконечные споры вокруг определения жанра, его специфики» [7, с. 112].

Согласно данным, полученным в ходе опроса института Гэллапа (США), было установлено, что среди взрослого населения число людей, регулярно читающих детективы, равно примерно 70%. Тем не менее, несмотря на такую популярность, этот жанр по-прежнему остается малоизученным. Между тем, наряду с другими жанрами, детективу присущи свои особенности, в том числе в плане используемой в них лексики.

Реалии, являясь важной частью произведений детективного жанра, играют особую роль не только в процессе создания автором определенных художественных образов, но и в сохранении национального колорита. Однако данный слой лексики может вызывать трудности при его передаче на другой язык и потому представляется необходимым подробное изучение существующих стратегий, при помощи которых возможно добиться наиболее адекватного перевода реалий. Этот факт обосновывает как выбор темы, так и ее актуальность, и значение для лингвистической науки в широком смысле.

Целью данной работы является исследование наиболее эффективных приемов передачи реалий на русский язык.

Следует отметить, что в нашей работе детективный роман рассматривается как литературное произведение с богатой лексикой и высоким содержанием лексических единиц, не имеющих эквивалентов в переводящем языке.

К безэквивалентной лексике, как считает Л.С. Бархударов, можно отнести следующие группы слов: имена собственные, случайные лакуны и реалии [1, с. 24]. По его мнению, реалии – это понятия, которые отражают предметы материальной и духовной культуры.

Тем не менее, для данного понятия существует множество других определений. Так, например, М.Л. Вайсбурд называет реалией слова, обозначающие понятия или ситуации, которые не существуют в практическом опыте носителей других языков [3, с. 18]. Ученые С. Влахов и С. Флорин, на наш взгляд, дают наиболее полное определение. По их мнению, «реалии – это слова (или словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни одного народа, и чуждые другому, требующие особого подхода при переводе в силу того, что не имеют точных соответствий в других языках» [5, с. 47].

На данный момент известно множество классификаций реалий, предложенных различными учеными. Однако мы возьмем за основу вариант, разработанный В.С. Виноградовым по принципу предметного деления реалий. Согласно этой классификации, слова-реалии необходимо делить на следующие группы:

1. Бытовые реалии. К ним относятся названия жилищ, имущества, одежды, уборов, пищи, напитков, видов труда и занятий, денежных знаков, единиц мер, музыкальных инструментов, народных танцев и песен, исполнителей, народных праздников, игр, обращений.

2. Этнографические и мифологические реалии, включающие в себя названия этнических и социальных общностей и их представителей, божеств, сказочных существ, легендарных мест.

3. Реалии мира природы: названия животных, растений, ландшафтов, пейзажей.

4. Реалии государственно-административного устройства и общественной жизни (актуальные и исторические). В эту категорию попадают названия административных единиц и государственных институтов, общественных организаций, партий и т.п., их функционеров и участников, промышленных и аграрных предприятий, торговых заведений, основных воинских и полицейских подразделений и чинов, гражданских должностей и профессий, титулов и званий.

5. Ономастические реалии, включающие в себя как реальные, так и вымышленные имена собственные, которые встречаются в литературных произведениях и других текстах: антропонимы, топонимы, имена литературных героев, названия компаний, достопримечательностей, магазинов, пляжей и так далее [4, с. 71].

Однако, как известно, процесс перевода – это не просто замена единиц одного языка единицами другого. Напротив, это сложный процесс, предполагающий преодоление переводчиком ряда трудностей. Для того чтобы справиться с ними, необходимо применение переводческих трансформаций [2, с. 4]. Рассмотрим их классификацию на примере, предложенном Т.А. Казаковой. Согласно ей, все трансформации можно разделить на лексические и грамматические.

К лексическим трансформациям относятся: транслитерация, транскрипция, калькирование, эмфатизация, описательный перевод, комментарий, добавление, опущение, контекстуальная замена и ее разновидности [6, с. 20].

Что касается грамматических трансформаций, то их необходимо рассматривать как на синтаксическом, так и морфологическом уровнях [6, с. 92]. К морфологическим трансформациям относят нулевой перевод и конверсию, ко вторым синтаксическое уподобление, перестановку, расщепление и стяжение.

Наше исследование было посвящено изучению способов передачи бытовых реалий с английского языка на русский язык на примере перевода детективного романа Агаты Кристи «And Then There Were None». В данной работе мы рассмотрим наиболее интересные примеры и попытаемся выявить особенности их передачи в данном произведении. Всего в рамках исследования было найдено и проанализировано 15 пар примеров перевода бытовых реалий.

В текстах, проанализированных в рамках данного исследования, наиболее обширной подгруппой бытовых реалий стали обращения. Так, по ходу повествования встречаются традиционные для английской речи такие формы вежливого обращения как “Mr”, “Miss” и “Mrs”, для передачи которых переводчик использовал уже устоявшиеся в переводящем языке варианты перевода: «мистер», «мисс» и «миссис» соответственно. Следует обратить внимание на то, что в отличие от оригинала, данные единицы в ПЯ всегда пишутся с маленькой буквы. Интересным с точки зрения перевода является пример передачи следующей реалии: *my dear girl*, для которого переводчик подобрал более привычное для русского человека соответствие *голубушка*. Оно в свою очередь ощущается как устаревшее, поэтическое, что вполне подходит времени и месту описываемым в романе. Таким образом, можно сделать вывод, что в данном случае переводчик воспользовался приемом культурной адаптации, опустив при этом в ПЯ притяжательное местоимение *my*. Обратим внимание на перевод другого обращения – «Madam». Предложение, в котором оно употребляется, *Rogers addressed Miss Brent: «Will you begin, Madam, or will you wait?»* было передано на русский язык следующим образом: «Прикажете начинать или еще немного подождем? — обратился к мисс Брент Роджерс». Отсюда видим, что в данном случае при переводе этой реалии, переводчик прибег к опущению. Мы предполагаем, что это могло быть сделано с целью избежать избыточности информации в тексте ПЯ.

Другой обширной подгруппой бытовых реалий в тексте романа является – имущество. При описании окружающих героев пейзажей и местности А. Кристи использует слово *hedge*, обозначающее живую изгородь – ограду, представляющую собой посадку растений, служащую для ограждения, защиты и обозначения границы той или иной территории. Однако переводчик передал данную реалию с помощью генерализации и использовал вариант «забор», что, по нашему мнению, создает совершенно отличный, от того каким его хотел создать автор, образ в голове читателя. Это связано с тем, что «заборы» в сознании русского человека ассоциируется скорее с сооружениями, выполненными преимущественно из других материалов (дерево, металл). Встречающееся в англоязычном тексте понятие «*Coronation machine*» переводчик передал так: *пишущая машинка «Коронейшн»*. Данная реалия также относится к группе имущества. В данном случае трансформацией, которая была использована переводчиком, стала конкретизация. Л.Г. Беспалова конкретизировала значение слова «*machine*». Также в этом примере наблюдается перестановка. При этом название устройства является ономастической реалией и переведено при помощи транскрипции. При передаче реалии *cairngorm brooch* переводчик обратился к приему описательного перевода – «брошь из дымчатого хрусталя». В примере *the gong* – *гонг* наблюдается опущение определенного артикля «*the*».

В детективном романе Агаты Кристи достаточно часто встречаются реалии, обозначающие различные помещения. Например, реалия *the smoking-room* была передана на русский язык с помощью описательного перевода – *салон для курящих*, а *consulting room* генерализацией – кабинет. С нашей точки зрения, такой выбор переводчика вполне оправдан и является наиболее удачным.

Реалию, относящуюся к группе напитков, *brandy*, Л.Г. Беспалова передала на русский язык как «коньяк», прибегнув в этом случае соответственно к конкретизации. По сравнению с русским словом «коньяк», «*brandy*» имеет более широкое значение: это общий термин для обозначения продуктов дистилляции виноградного вина, фруктовой или ягодной браги, в то время как русский эквивалент является его разновидностью.

Анализируя бытовые реалии, обратим внимание на пример, относящийся к группе одежды. Так, реалия *wig and gown* была передана Л.Г. Беспаловой на русский язык как *парик и мантия*, используя прием конкретизации, что как, мы считаем, является удачным решением, поскольку далее в контексте становится понятно, что упомянутые атрибуты принадлежат судье.

Кроме описанных выше приемов, использованных для перевода бытовых реалий, можно также встретить другие. Так, например, при передаче реалий из категории напитков Л.Г. Беспаловой был использован прием транскрипции: *gin* – *джин*, *whiskey* – *виски*, а при переводе предложения, где упоминаются денежные единицы – антонимический перевод: *I've not got a penny*. – *У меня нет ни гроша*.

Таким образом, в ходе анализа бытовых реалий в детективном романе А. Кристи, было установлено, что автор старался использовать больше реалий, передающих культурную специфику Англии для создания в произведении особого национального колорита и атмосферы.

Итак, из описанных в научной литературе трансформаций автором перевода Л.Г. Беспаловой были использованы следующие приемы: транскрипция (20%), генерализация (13.33%), конкретизация (20%), антонимический перевод (6.67%), описательный перевод (13.33%), опущение (20%), выбор переводческого соответствия (20%), адаптация (6.67 %). Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод о том, что для достижения адекватности перевода при передаче бытовых реалий, а также для правильной передачи их смысла, переводчику необходимо не только уметь применять трансформации, но и обладать фоновыми знаниями, уметь творчески подходить к решению переводческих задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. – М. : ЛКИ, 2008. – 240 с.
2. Баскакова, Е.С. Письменный перевод : учеб. пособие / Е.С. Баскакова ; Сургут. гос. ун-т ХМАО – Югры. – Сургут : Изд-во СурГУ, 2011. – 52 с.
3. Вайсбурд, М.Л. Реалии как элемент страноведения / М.Л. Вайсбурд // Русский язык за рубежом. – М., 2006. – 156 с.
4. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В.С. Виноградов. – М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2011. – 105 с.
5. Влахов, С.Я. Непереводимое в переводе / С.Я. Влахов, С.Б. Флорин. – М. : ВШ, 1986. – 416 с.
6. Казакова, Т.А. Практические основы перевода. English ↔ Russian / Т.А. Казакова. – СПб. : Союз, 2001. – 320 с.
7. Филистова, Н.Ю. Концептуально-структурное пространство детективного нарратива (на материале текстов английских и русских рассказов) / Н.Ю. Филистова // Естественный и виртуальный дискурс: когнитивный, категориальный и семиолингвистический аспекты : доп. материалы Междунар. науч. конф. 16-17 октября 2009 г. / отв. ред. Н.Н. Лыкова. – Тюмень : Вектор Бук, 2009. – С. 112-117.

REFERENCES

1. Barkhudarov L.S. Yazyk i perevod [Language and translation]. Moscow: LKI, 2008. 240 p.
2. Baskakova E.S. Pis'mennyyu perevod: ucheb. posobiye [Translation]. Surgut: State University KHAMAO – Ugra. – Surgut: Izd-vo SurGU, 2011. 52 p.
3. Vaisburd M. L. Realii kak element stranovedeniya [Realia as an element of regional studies]. *Russkij yazyk za rubezhom* [Russian language abroad]. Moscow, 2006. 156 p.
4. Vinogradov V.S. Vvedenie v perevodovedenie (obshchiye i leksicheskiye voprosi) [Introduction to translation (general and lexical issues)]. Moscow: Institute of General secondary education RAO, 2011. 105 p.
5. Vlahov S.Ya., Florin S.B. Neperevodimoe v perevode [Untranslatable in translation]. Moscow: Vysshaya shkola, 1986. 416 p.
6. Kazakova T.A. Prakticheskiye osnovi perevoda. English ↔ Russian [translation techniques]. Saint-Petersburg: Soyuz, 2001. 320 p.

7. Filistova N.Yu. Konceptual'no-strukturnoe prostranstvo detektivnogo narrativa (na materiale tekstov anglijskih i russkih rasskazov) [Conceptual and structural space of detective narrative (based on the texts of English and Russian stories)]. *Estestvennyj i virtual'nyj diskurs: kognitivnyj, kategorial'nyj i semiolingvisticheskiy aspekt: dop. materialy Mezhdunar. nauch. konf. 16-17 oktyabrya 2009 g. [Natural and virtual discourse: cognitive, categorical and semiolinguistic aspects]*. In Lykova N.N. (ed.). Tyumen', 2009, pp. 112-117.

**ИСТОРИЯ И АРХЕОЛОГИЯ
HISTORY AND ARCHEOLOGY**

УДК 94(470)

М.К. Елисафенко,
кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой истории России,
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
г. Екатеринбург, Россия
elisafenko@bk.ru
ORCID: 0000-0002-4628-9757

**История Российского земства в зарубежной историографии второй
половины XIX – XX в.**

Автор статьи дал оценку степени изученности истории земского самоуправления в России зарубежными историками. Интерес к становлению и развитию отечественных органов самоуправления был обусловлен запозданием процесса становления гражданского общества. С позиции продвинувшихся в этом направлении западных обществ можно было более точно определить успешность российского реформаторства либо усомниться в правильности некоторых решений. В представленной работе используется компаративный метод, сравниваются выводы иностранных и отечественных исследователей о темпах и эффективности работы земских учреждений в Российской империи. Автор сделал вывод о преемственности оценок деятельности органов земского самоуправления в зарубежных и российских исследованиях либеральной направленности. В настоящее время историческая наука нуждается в дискуссии по вопросам деятельности земств с различных методологических позиций.

Ключевые слова: историография, либеральная парадигма, органы земского самоуправления.

М.К. Elisafenko,
Ph. D. in History, Associate Professor, Department of Russian History,
Department Chair of Russian History
Ural State Pedagogical University
Yekaterinburg, Russia

**The history of Russian zemstvo in foreign historiography of the second half of
the XIX - XX centuries.**

The author of the article assessed the level of study of the history of Zemstvo self-government in Russia by foreign historians. The interest in the formation and the development of domestic self-government concerned the delay in the process of formation of civil society. From the positions of Western societies it was possible to determine more accurately the success of Russian reformism or to doubt the correctness of some decisions. The paper compares the findings of foreign and domestic researchers on the pace and efficiency of Zemstvo institutions in the Russian Empire. The comparative method is used in the article, the conclusions of foreign and domestic researchers on the pace and efficiency of Zemstvo institutions in the Russian Empire are compared. The author made a conclusion about the continuity of assessments of the activities of the Zemstvo self-government in foreign and Russian studies of the liberal orientation. At present historical science requires debate on the activities of the Zemstvos of different methodological positions.

Keywords: historiography, liberal paradigm, bodies of Zemstvo self-government.

Выборные органы самоуправления являются свидетельством движения к гражданскому обществу и утверждения начал демократии. Однако время их формирования, полномочия и характер деятельности, механизм выборов отличаются в разных социально-политических системах. Изучение и сопоставление этих проблем на межрегиональном, тем более, межгосударственном уровне, помогает осознать эффективность реформаторской деятельности центральной власти, степень гражданской зрелости населения.

Проблемы земского самоуправления в России активно изучаются отечественными историками в новейший период, обзоры научной литературы содержатся в многочисленных диссертационных исследованиях, часть из них носит историографический характер [2, 7, 17]. Однако авторы ограничились анализом главным образом отечественных исследований, зарубежные труды остались вне поля их внимания,

исключением являются статья М.Д. Карпачёва и введение к диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук М.К. Елисафенко [11, 9].

Знакомство с зарубежными исследованиями российской истории позволяет «посмотреть» на привычные процессы и явления со стороны, «услышать» оценки отечественного прошлого, не отягощенные идеологическими и любыми другими стереотипами.

История земского самоуправления в России позволяет раскрыть степень напряженности процесса исторического выбора, проявившегося в борьбе между центральной властью и органами местного самоуправления. Каждое поколение исследователей изучало его в пределах, ограниченных реалиями, культурными ценностями, социальными ориентирами и политическим опытом своего времени.

Историческая наука не дает рецептов решения современных проблем, но историческое знание помогает определить значимость научных и практических достижений в различных сферах жизни социума, выявить причины ускорения или торможения процесса развития. Осознание потенциальных возможностей, заключенных в идее земских органов самоуправления, предопределяет актуальность как исторического, так и историографического обзора.

Отечественная историография второй половины XIX – начала XX в. весьма разнообразна по глубине и степени изучения проблемы земского представительства, авторы имели разный уровень научной подготовки, среди них были историки, правоведы, собственно земские деятели, они придерживались различных идейно-политических концепций. Пореформенная ситуация вызвала бурные дискуссии в политических и научных кругах, что определялось борьбой между традиционными представлениями о государственной власти и идеей парламентаризма.

Если для российских исследователей земско-либеральное движение рассматривалось с точки зрения реакции на внутривнутриполитический кризис 1850-1860-х гг., то в зарубежной историографии проблема была поставлена шире. Реформы середины XIX в. были определены как пролог социально-политической модернизации России. Зарубежные коллеги придерживались идее о том, что «все последующее развитие России – экономическое, социальное, политическое и культурное – имело своей отправной точкой те действия и движения, которые возникли в конце 50-х, в 60-х гг. XIX в.» [19]. Пристальное внимание к истории второй половины XIX в. был вызван не только научным интересом, но и стремлением объяснить на примере России пути обновления развивающихся стран Азии, Африки и Латинской Америки.

Наконец, часть зарубежных исследователей отнесли к земско-либеральному движению, как к началу политического диссидентства. Историки Запада много внимания уделили социально-психологическому облику русской интеллигенции, что до последнего времени выходило за рамки отечественной исторической традиции.

В дооктябрьскую эпоху профессиональные историки Запада не проявляли большого интереса к внутривнутриполитическому развитию России. Проблемы земского либерализма затрагивались в редких общих работах и отличались поверхностной описательностью.

Одним из самых ранних было сочинение М.И. Шнитцлера «Государственные учреждения в России со времени реформ Александра II», которое носит преимущественно справочный характер [35]. Автор видел в земской реформе продолжение екатерининского законодательства о местном управлении, не связанного с идеей представительства или другими политическими задачами.

В середине 1870-х гг. вышла работа «Земля царя», ее автор О. Уол много лет прожил в России, что помогло ему дать подробное описание географии, климата, политического строя [37]. Однако внутреннюю ситуацию автор оценил с позиций европоцентризма, чем можно объяснить сделанный вывод о необходимости реформирования России по образцу европейской цивилизации.

Подобная точка зрения была высказана в кругах российских либералов-западников. По мнению В.Ю. Скалона, как и О.К. Нотовича, нет таких вопросов местного значения, в которых государство не было бы заинтересовано, поэтому оно должно заботиться о беспрепятственном функционировании органов земского самоуправления,

взаимодействии с другими правительственными и сословными учреждениями. Такое решение в самодержавном государстве возможно посредством введения земств в общую систему государственных учреждений при законодательной гарантии избирательных прав населения [15, 16, 14].

Значительная часть высшей аристократии и бюрократии сделала ставку на самобытность развития российского общества. Подвергая сравнительно-историческому анализу организацию и характер деятельности органов местного самоуправления Англии, Франции, Пруссии и России, князь А. Васильчиков подчеркнул, что европейская цивилизация являлась по своему духу городской в отличие от патриархально-деревенского российского общества. Заимствование европейских образцов нарушит традиционный специфический уклад общинной организации жизни большинства населения, которое к тому же не слишком и стремилось к политической деятельности. Поскольку в России «аристократия и демократия сливаются в землевладении» [4], то в основе системы местного самоуправления должна лежать понятная народной массе идея общинности, сплочения вокруг внеклассовых земских учреждений, руководимых наиболее образованным и пользующимся доверием дворянством. Органы местного самоуправления должны были иметь довольно широкий круг полномочий при сохранении в руках государства контроля за соблюдением законности в деятельности земств.

По мере введения земских учреждений в различных губерниях России, накопления опыта их практической деятельности, политизации земского движения реакция на него в зарубежной науке стала более оживленной.

Наиболее обстоятельное и оригинальное исследование русского земства содержится в трехтомной монографии Леруа-Болье «Империя царей и русские» [29]. В третьей части исследования автор проанализировал положение органов земского самоуправления, перспективы развития, отношения с правительственными учреждениями, место в структуре управления государством, их политическое значение. Он подчеркнул, что по составу земства были многословны, но дворянство играло ведущую роль. Земские учреждения функционировали в неизменной административной системе, поэтому неизбежно попали под власть бюрократии. Одновременно Леруа-Болье дал высокую оценку практической деятельности органов земского самоуправления, объем которой сдерживалась отсутствием прочной финансовой базы. В перспективе автор видел в земствах основу политической модернизации российского общества, путь к установлению конституционного порядка в соответствии с европейскими образцами.

Леруа-Болье не единственный, кто видел слабость земского либерализма в отсутствии в стране «среднего класса». Этот тезис подвергся всестороннему анализу в работах отечественных историков рубежа XIX–XX вв.: И. Белоконского, Б. Веселовского, А. Кизеветтера и других [3, 5, 10, 12]. Специфика социального строя при неразвитости политического сознания большинства населения привели, с точки зрения большинства исследователей, к надклассовому составу земских учреждений в России (отечественные исследователи использовали определение «внеклассовый»).

По мнению Д. Тредгольда и Е. Ламперта местное представительство не столько встало на путь поддержки прав личности, сколько стремилось к модификации государственного строя [27, 36]. Эта мысль в отечественной историографии прозвучала в пору реализации земской реформы. Историки-государственники считали, что организационные и функциональные ограничения поставили перед самоуправлением задачу защитить государство от «бурь и потрясений», которую они поняли, как объединение земств с государственным аппаратом для проведения плодотворной преобразовательной программы [1, 6, 8, 13, 18].

На Западе мысль о либеральном, реформаторском характере земства сохранилась на протяжении всего XX в., в то время как в СССР идеологические установки государства нацеливали ученых-историков искать факты и доказательства, опровергавшие успешность деятельности учреждений местного представительства. Объективная оценка роли русского либерализма в общественной жизни России была осложнена прочными стереотипами, канонизированными официальной идеологией. Застойные явления в отечественной исторической науке были наиболее заметны в сравнении с западными

исследованиями по отечественной истории, в коих продолжилась прерванная в российской науке дискуссия между сторонниками различных концептуальных подходов.

На рубеже 1950–1960-х гг. в отечественной историографии все заметнее стала проявляться тенденция отхода от устоявшихся идеологических штампов, что сказалось на выборе тем исследований, выводах, к которым пришли молодые ученые. Исследователи все больше стали обращаться как к дореволюционной «либерально-буржуазной» историографии, так и зарубежной. Новые тенденции в общественно-политической жизни СССР не освободили исследователей от предвзятости, но обозначили поворот к диалогу.

Наступившая в результате хрущевской «оттепели» эра открытости, позволила западным историкам познакомиться с трудами советских коллег, изучить архивные материалы, пройти стажировку в научных учреждениях СССР, принять участие в дискуссиях на международных конференциях. Новые условия породили повышенный интерес к истории России за рубежом.

Исследователи не ограничились, как прежде, использованием эмигрантской мемуаристики, повторением выводов уже известных историков XIX в. (например, уже упоминавшегося Леруа-Болье). Вышел ряд работ, авторы которых на базе архивных источников попытались дать новое прочтение таким проблемам, как роль интеллигенции в процессе обновления ценностей традиционного общества. Проблемы российского либерализма в зарубежных исследованиях были рассмотрены двояко: с точки зрения накопления практического опыта либерализма в условиях замедленного или неклассического развития капиталистических отношений, а также как альтернативы социалистической модели, т.е. преобладали политические и идеологические мотивы изучения земского движения [26, 28].

В 1980-е гг. в зарубежной историографии стали преобладать монографические работы, в которых внимание было акцентировано на изучении этапов либерального движения, его политическом, социальном и философском содержании [20, 25, 30, 32, 33, 34]. Был подготовлен и издан аннотированный указатель к архивному фонду Гуверовского института Колумбийского университета, в котором содержались описания 646 из четырех тысяч дел, содержавших материалы по истории российского либерализма [24]. Работы новой волны носили полемический характер, поэтому отличались разнообразием подходов к оценке уже известных событий.

В качестве примера такой полемики приведем позиции широко известных русистов К. Фролиха и Т. Эммонса. Первый рассматривал земско-либеральное движение, как следствие начавшегося процесса модернизации, поскольку именно социально-экономический кризис способствовал политизации общества. «Буржуазная элита... заменила прежнюю интеллигенцию прединдустриального общества, состоящую из дворянства, чиновничества и духовенства» и стала носителем конституционной идеи, которая не стала частью духовной жизни так называемого «третьего элемента» [23].

Напротив, Т. Эммонс основой российского либерального движения видел интеллектуальную элиту, сформировавшуюся под влиянием европейских социально-политических теорий, т.е. русский либерализм представлял не классовую точку зрения, а все общественное мнение в целом посредством союза земцев и служащей интеллигенции [21].

Прошло немного времени, в течение которого мы имеем возможность достаточно свободно знакомиться с образцами зарубежной историографией. Первоначально это вызвало определенную эйфорию. Новые для нас исследования поражали «свежестью» взглядов и оценок, сегодня же мы смело можем констатировать о неоригинальности наших зарубежных коллег, т.к. они во многом повторили мысли, давно высказанные на страницах отечественных изданий. К счастью, такие русисты как Дж. Фишер, Я. Уолкин, Д. Тредгольд и не скрывали, что теоретическим фундаментом для них послужили труды русских либералов.

Хотелось бы избежать уничижительности в отношении советской науки, она внесла свою лепту в разработку проблемы земско-либерального движения, дополнив выводы предшественников и западных коллег. На Западе введение земских учреждений рассматривается как логическое звено в цепи «великих» преобразований, стимулом к чему явилось желание правительства компенсировать дворянам утрату их вотчинной власти,

забота о расширении социальной опоры самодержавия, необходимость модернизации системы местного самоуправления. Российские историки, не отвергая сказанного, добавляют фактор подъема общественной активности на рубеже 1850–1860-х гг.

За рубежом формирование органов местного самоуправления оценивается как первый шаг к конституционализму, формированию открытой оппозиции самодержавию. «Земства были школой представительных учреждений. Однако с самого начала они оказались под стеснительным контролем самодержавия, лишившего их необходимой инициативы», – написал Б. Пейрес [31]. Такой подход не лишен идеализации, а, кроме того, авторы не желают видеть специфику российской истории и общественного сознания.

Политическая оппозиционность земства – это скорее желаемое или уникальное явление (характерно для отдельных регионов и конкретных временных рамок), обусловленное комплексом разнообразных факторов. Население страны восприняло его не как гарант правовых отношений, а как дополнительную бюрократическую структуру, участвовать в работе которой было крайне обременительно, т.к. не хватало знаний, грамотности, опыта, политической культуры. С другой стороны, работа гласных носила общественный характер, отрывая от повседневного крестьянского труда. Большинство населения от земства ожидало улучшения условий жизни, конституционные идеи были ему чужды.

Автор данной работы далек от мысли дать в коротком обзоре всеобъемлющую характеристику зарубежной историографии по земско-либеральной проблематике. Свою задачу я вижу в привлечении внимания всех заинтересованных сторон к истории земских органов самоуправления. С конца 1980-х гг. развитие отечественных гуманитарных наук отмечено поиском новых парадигм, сосуществованием различных методологических подходов к анализу социальных процессов. Осуществляются попытки вариантного ответа на вопрос о возможностях и перспективах буржуазного реформирования российского общества. В этом смысле не обойтись без широкой научной дискуссии по проблемам земского либерализма.

В отечественной историографии накоплен большой фактический материал, проведен анализ широкого круга источников по истории земско-либерального движения, практической деятельности органов местного самоуправления. Дабы накопленный материал не превратился в коллекционирование фактов, продолжал эффективно воздействовать на современную ситуацию необходимо, во-первых, выявить все имеющиеся позиции по ключевым проблемам, как в отечественной, так и зарубежной науке, во-вторых, осуществить сравнительно-исторический анализ либерального движения, систем местного самоуправления не только в масштабах России, но и в масштабах европейского континента. Главное же – поддержание диалога, отказ от принципа универсализма.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Безобразов, В.П. Земские учреждения и самоуправление / В.П. Безобразов. – М., 1874.
2. Богатырева, О.Н. Земское самоуправление в Вятской и Пермской губерниях в пореформенный период (60-90-е гг. XIX в.) : дис. ... канд. истор. наук / О.Н. Богатырева. – Екатеринбург, 1995.
3. Белокопский, И. Земское движение / И. Белокопский. – СПб., 1914.
4. Васильчиков, А.И. О самоуправлении. Сравнительный обзор русских и иностранных земских и общественных учреждений. В 3 т. Т. 3 / А.И. Васильчиков. – СПб., 1869–1871.
5. Веселовский, Б.Б. История земства за 40 лет. Т. 1–4 / Б.Б. Веселовский. – СПб., 1909–1911.
6. Гессен, В.М. Русское государственное право / В.М. Гессен. – СПб., 1909.
7. Горнов, В.А. История земства России второй половины XIX-начала XX вв. и ее отражение в отечественной исторической науке (1946–1995) : автореф. дис. ... канд. истор. наук : 07.00.02 ; 07.00.09 / В.А. Горнов ; Моск. гос. открытый пед. ун-т. – М., 1996. – 20 с. : ил. РГБ ОД, 9 96-3/238-5.
8. Градовский, А.Д. История местного самоуправления / А.Д. Градовский // Собрание сочинений. – СПб., 1908. – Т. 2.
9. Елисафенко, М.К. Земство и начальное образование на Урале (вторая половина XIX — начало XX в.) : дис. ... канд. истор. наук / М.К. Елисафенко. – Екатеринбург, 1996.
10. Иорданский, Н.И. Земский либерализм / Н.И. Иорданский. – М., 1905.
11. Карпачёв, М.Д. Земство и земское движение в англо-американской исторической литературе / М.Д. Карпачёв // Истоки российской революции: легенды и реальность. – М., 1990. – С. 220.

12. Кизеветтер, А.А. Местное самоуправление в России IX-XIX ст. : истор. очерк / А.А. Кизеветтер. – М., 1910.
13. Кокошкин, Ф.Ф. Русское государственное право. В связи с основными началами общего государственного права / Ф.Ф. Кокошкин. – М., 1908.
14. Нотович, О.К. Основы реформы местного и центрального управления / О.К. Нотович. – СПб., 1882.
15. Скалон, В.Ю. Земские взгляды на реформу местного управления. Обзор земских отзывов и проектов / В.Ю. Скалон. – М., 1884.
16. Скалон, В.Ю. Земские вопросы. Очерки и обозрения : сб. ст. / В.Ю. Скалон. – М., 1882. \
17. Чернышева, Е.В. Отечественная историография истории земства в России, 1864–1904 гг. : дис. ... канд. истор. наук / Е.В. Чернышева. – Екатеринбург, 2000.
18. Чичерин, Б.Н. О народном представительстве / Б.Н. Чичерин. – М., 1866.
19. Adler, Ch. The Revolutionary Situation 1859-1861: The Uses of Historical Conception / Ch. Adler // *Canadian Slavic Studies*. – 1969. – Vol.3, № 2. – P. 383.
20. Emmons, T. The formation of political parties and the first national elections in Russia / T. Emmons. – *Cambridg (Mass.)*, 1983.
21. Emmons, T. The Russian Landed Gentry and the Peasant Emancipation of 1861 / T. Emmons. – *Cambr. (Mass.)*, 1967.
22. Fallows, Th.S. The Russian fronde and the Zemstvo movement: Economic agitation and politics in the mid-1890's / Th.S. Fallows // *The Russian review*. – 1985. – Vol. 44, № 2. – P. 19-138.
23. Frolich, K. The emergence of Russian constituationalism, 1900-1904: The revolutionship between social mobilization and political group formation in prerevolutionary Russia / K. Frolich. – *The Hague etc.*, 1981.
24. Guide to the collection in the Hoover institution archives relaing to imperial Russia, the Russian revolutions and civil war, and the first imigration. – *Stanford (Col.)*, 1986. – XX, 208 p.
25. Hamburg, C.M. Politics of the Russian nobility, 1881–1905 / C.M. Hamburg. – *New Brunswweek*, 1984. – XII, 296 p.
26. Harcave, S. Russia: A History / S. Harcave. – 3d ed. – *Chicago*, 1956.
27. Lampert, E. Sons against Fathers: Studies in Russian Radicalism and Revolution / E. Lampert. – *L.*, 1965.
28. Leontovitsch, V. Geschichte das libealismus in Russland / V. Leontovitsch. – *Frankfurt a M.*, 1957.
29. Leroy-Beaulieu, A. L'emperie des tsars et les Russes / A. Leroy-Beaulieu. – *Paris*, 1893.
30. Manning, R.T. The crisis of the old order in Russia: Gentry and goverment / R.T. Manning. – *Princeton (N.J.)*, 1982. – XV, 555 p.
31. Pares, B. A History of Russia / B. Pares. – *L.*, 1926.
32. Raeff, M. Understanding imperial Russia: State and social in the old regime / M. Raeff. – *N.Y.*, 1984. – XIX, 248 p.
33. Rogger, H. Russia in the age of modernization and revolution. 1881-1917 / H. Rogger. – *L. ; N. Y. :* Longman, 1983. – VIII, 323 p.
34. The zemstvo in Russia: An experiment in local self-government / Ed. by T. Emmons, W.S. Vicinich. – *Cambridg*, 1982. – 452 p.
35. Schnitzler, M.I. Les institutins de la Russie depuis les reformes de l'empereur Alexander II / M.I. Schnitzler. – *Paris*, 1866.
36. Treadgold, D. The Constitutional Democrats and the Russian Liberal Tradition / D. Treadgold // *The American Slavic and East European Review*. – 1951. – Vol. 10, № 2.
37. Whol, O.W. The Land of Czar / O.W. Whol. – *L.*, 1875.

REFERENCES

1. Bezobrazov V.P. Zemskie uchrezhdeniya i samoupravlenie [Zemstvo institutions and self-government]. *Moscow*, 1874.
2. Bogatyreva O.N. Zemskoe samoupravlenie v Vyatskoi i Permskoi guberniyakh v poreformennyi period (60-90-e gg. XIX v.). Diss. kand. istor. nauk [Zemstvo self-government in the Vyatka and Perm provinces in the post-reform period (60-90s of the XIX century.). Ph. D. (History) diss.]. *Ekaterinburg*, 1995.
3. Belokonskii I. Zemskoe dvizhenie [Zemstvo movement]. *Sankt-Peterburg*, 1914.
4. Vasil'chikov A.I. O samoupravlenii. Sravnitel'nyi obzor russkikh i inostrannykh zemskikh i obshchestvennih uchrezhdenii [About self-government. Comparative review of Russian and foreign rural and public institutions: in 3 vol. Vol. 3]. *Sankt-Peterburg*, 1869–1871.
5. Veselovskii B.B. Istoriya zemstva za 40 let [History of Zemstvo for 40 years. Vol. 1-4]. *Sankt-Peterburg*, 1909-1911.
6. Gessen V.M. Russkoe gosudarstvennoe pravo [Russian state law]. *Sankt-Peterburg*, 1909.
7. Gornov V.A. Istoriya zemstva Rossii vtoroi poloviny XIX-nachala XX vv. i ee otrazhenie v otechestvennoi istoricheskoi nauke. (1946-1995). Avtoref. diss. kand. istor. nauk [The history of the zemstvo of Russia in the second half of the XIX-early XX centuries. and its reflection in the national historical science (1946-1995). Ph. D. (History) Thesis]. *Moscow*, 1996. 20 p.

8. Gradovskii A.D. Istoriya mestnogo samoupravleniya [Local Government History]. *Sobranie sochinenii* [Collected Works. Vol. 2]. Sankt-Peterburg, 1908.
9. Elisafenko M.K. Zemstvo i nachal'noe obrazovanie na Urale (vtoraya polovina XIX — nachalo XX v.). Diss. kand. istor. nauk [Zemstvo and primary education in the Urals (second half of the XIX - beginning of the twentieth century.)]. Ph. D. (History) diss.]. Ekaterinburg, 1996.
10. Iordanskii N.I. Zemskii liberalizm [Zemsky liberalism]. Moscow, 1905.
11. Karpachev M.D. Zemstvo i zemskoe dvizhenie v anglo-amerikanskoi istoricheskoi literature [Zemstvo and zemstvo movement in the Anglo-American historical literature]. *Istoki rossiiskoi revolyucii: legendy i real'nost'* [The origins of the Russian revolution: legends and reality]. Moscow, 1990, pp. 220.
12. Kizevetter A.A. Mestnoe samoupravlenie v Rossii IX-XIX st.: istoricheskii ocherk [Local government in Russia IX-XIX Art.]. Moscow, 1910.
13. Kokoshkin F.F. Russkoe gosudarstvennoe pravo. V svyazi s osnovnymi nachalami obshchego gosudarstvennogo prava [Russian state law. In connection with the basic principles of general state law]. Moscow, 1908.
14. Notovich O.K. Osnovy reformy mestnogo i central'nogo upravleniya [Foundations of local and central government reform]. Sankt-Peterburg, 1882.
15. Skalon V.Yu. Zemskie vzglyady na reformu mestnogo upravleniya. Obzor zemskikh otzyvov i proektov [Zemstvo views on the reform of local government. Review of Zemsky reviews and projects]. Moscow, 1884.
16. Skalon V.Yu. Zemskie voprosy. Ocherki i obozreniya: sb. st. [Zemsky questions. Essays and Reviews]. Moscow, 1882.
17. Cpernysheva E.V. Otechestvennaya istoriografiya istorii zemstva v Rossii, 1864–1904 gg. Diss. kand. istor. nauk [Russian historiography of the history of zemstvo, 1864–1904. Ph. D. (History) diss.]. Ekaterinburg, 2000.
18. Chicherin B.N. O narodnom predstavitel'stve [About the national representation]. Moscow, 1866.
19. Adler Ch. The Revolutionary Situation 1859-1861: The Uses of Historical Conception. *Canadian Slavic Studies*, 1969, vol.3, no. 2, pp. 383.
20. Emmons T. The formation of political parties and the first national elections in Russia. Cambridg (Mass.), 1983.
21. Emmons T. The Russian Landed Gentry and the Peasant Emancipation of 1861. Cambr. (Mass.), 1967.
22. Fallows Th.S. The Russian fronde and the Zemstvo movement: Economic agitation and politics in the mid-1890's. *The Russian review*, 1985, vol. 44, no. 2, pp. 19-138.
23. Frolich K. The emergence of Russian constitutionalism, 1900-1904: The revolutionship between social mobilization and political group formation in prerevolutionary Russia. The Hague etc., 1981.
24. Guide to the collection in the Hoover institution archives relaing to imperial Russia, the Russian revolutions and civil war, and the first imigration. Stanford (Col.), 1986. XX, 208 p.
25. Hamburg C.M. Politics of the Russian nobility, 1881–1905. New Brunswweek, 1984. XII, 296 p.
26. Harcave S. Russia: A History. 3d ed. Chicago, 1956.
27. Lampert E. Sons against Fathers: Studies in Russian Radicalism and Revolution. – London, 1965.
28. Leontovitsch V. Geschichte das libealismus in Russland / V. Leontovitsch. Frankfurt am Main, 1957.
29. Leroy-Beaulieu A. L`empirie des tsars et les Russes. Paris, 1893.
30. Manning R.T. The crisis of the old order in Russia: Gentry and government. – Princeton (N.J.), 1982. XV, 555 p.
31. Pares B. A History of Russia. London, 1926.
32. Raeff M. Understanding imperial Russia: State and social in the old regime. New York, 1984. XIX, 248 p.
33. Rogger H. Russia in the age of modernization and revolution. 1881-1917. London; New York: Longman, 1983. VIII, 323 p.
34. Emmons T. (eds.) The zemstvo in Russia: An experiment in local self-goverment. Cambridg, 1982. 452 p.
35. Schnitzler M.I. Les institutins de la Russie depuis les reformes de l`empereur Alexander II. Paris, 1866.
36. Treadgold D. The Constitutional Democrats and the Russian Liberal Tradition. *The American Slavic and East European Review*, 1951, vol. 10, no. 2.
37. Whol O.W. The Land of Czar. London, 1875.

УДК 37.035.6

Э.В. Мельник,
кандидат исторических наук, доцент кафедры общественно научных дисциплин
ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования»
г. Екатеринбург, Россия
ilichev851@rambler.ru
ORCID: 0000-0001-8972-1880

Поисковая деятельность как одно из направлений военно-патриотического воспитания молодёжи

Статья посвящена роли поисковых экспедиций в патриотическом воспитании подрастающего поколения и формированию исторической памяти. Автором статьи обоснована актуальность, охарактеризованы проблемы и тенденции эволюции поискового движения в современной России. Затронуты специфические черты поискового движения, как одного из направлений постижения военной истории Отечества, прослежены формы его реализации. Автором отмечено особое внимание, уделяемое на современном этапе руководством страны данному направлению военно-патриотической деятельности, эффективности представленных форм работы и перспективам их дальнейшего развития.

Ключевые слова: поисковый отряд, вахта памяти, патриотизм, поисковые экспедиции, воин, военно-патриотическое воспитание

E. V. Mel'nik,

Ph. D. in Historical Sciences, Associated Professor, Department of Social Sciences
Education Development Institute of Sverdlovskaya region
Ekaterinburg, Russia

Search activity as one of the directions of the military-patriotic education of youth

The article is devoted to the role of search expeditions in the patriotic education of the younger generation and the formation of historical memory. The author of the article substantiates the relevance, describes the issues and trends in the evolution of the search movement in modern Russia. The specific features of the search movement, as one of the directions of studying the military history of the Fatherland, are touched upon, the forms of its realization are traced. The author notes the special attention paid at the present stage by the leadership of the country to this area of military-patriotic activity, the effectiveness of the submitted forms of work and the prospects for their further development.

Keywords: search group, memory watch, patriotism, search expeditions, warrior, military-patriotic education.

Одной из значимых линий традиционного направления развития современного общества остается воспитание подрастающего поколения. Исследователи А.Н. Виршиков, А.Я. Данилюк, И.И. Ивлев, А.М. Кондаков, М.Б. Кусмарцев, В.И. Лутовинова, В.А. Тишков, Г.Н. Филонов, С.А. Хаматова и др. отмечают, что проблема роли поискового движения в патриотическом воспитании подрастающего поколения с каждым годом притягивает внимание специалистов разного профиля. С точки зрения профессионального рассмотрения преобладающим фактором в формировании воспитательной компоненты у молодежи остается социальная среда с её экономическими, политическими, социальными и духовно-нравственными потребностями. В эпоху ощутимого манипулирования с помощью масс-медиа общественным сознанием (дезинформация, целенаправленное навязывание асоциальных и противоправных эталонов поведения за счет популяризации псевдо благополучия альтернативного, маргинального мира и т.д.) особую актуальность для государства приобретает проблема патриотического воспитания [2, с. 4]. В этой связи стержневые идеи, вокруг которых формируются высокие, социально значимые чувства, убеждения, позиции и устремления молодёжи, основывают её готовность к активным действиям на благо своего Отечества [3, с. 37].

С этой целью с раннего возраста учащимся необходимо прививать любовь к героическому прошлому и культуре своего народа, гордость за родной язык и историю. Проблема формирования патриотизма актуальна и значима в наше время, так как будущее нашей страны зависит от подрастающего поколения и перед педагогами стоит задача сформировать в каждом молодом человеке высокие моральные, нравственные и патриотические качества.

Если мы последуем за традиционным содержанием понятия патриотизм, то утвердимся во мнении – это здоровое, осознанное чувство преданности своей стране и солидарности с её народом даже в самые горестные моменты исторической действительности. Патриотизм невозможно передать без чувства гордости за своё Отечество, малую родину, где находится отчий дом. Патриотизм включает активную

гражданскую позицию, последовательному служению Отечеству [7, с. 25]. Припоминаются высказывания исследователя М.Б. Кусмарцев, касаемые патриотического воспитания: «воспитание через трансляцию личности приверженности важнейшим духовным ценностям; воспитание патриотических чувств..., верность Отчизне в период военных испытаний, гордость за героическое прошлое Отечества, за научно-технический и культурный вклад в мировую цивилизацию» [7, с. 42].

Немалая доля отечественных исследователей, конкретизируя внимание на рассмотрении процесса воспитания патриотических чувств, оперируют следующими составляющими: когнитивный (сведения, на основе которых складываются патриотические взгляды и убеждения) (М.Б. Кусмарцев, А.Н. Виршиков, Г.Н. Филонов); чувственно-ценностные (любовь к Отчизне, гордость за героические страницы прошлого, принятие других народов, их культурных основ) (В.А. Тишков, А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков); деятельностно-побудительный (социально-значимая деятельность на благо своего Отечества) (С.А. Хаматова, М.Б. Кусмарцев, В.И. Луговина).

Обращаясь к зарубежному опыту изучения данной проблематики, стоит отметить, что аналогов поисковой деятельности за рубежом пока не существует. Однако, представить примеры западного опыта полезно, как и рассмотреть основные тенденции. Отталкиваясь от опыта французской стороны, действуя с оглядкой на Основной закон Французской республики, Кодекс о всеобщей национальной повинности для подростков открыт путь к поступлению в двести пятьдесят учреждений с всесторонней подготовкой молодых люди, достигших восемнадцатилетнего возраста [1, с. 9-10]. Особое внимание отведено повышению уровня допризывной подготовки. В комплексе подготовки используется специфические подходы в работе: внимание призывников аккумулировано на постижение внутренней и внешней политике государства, истории её славного военного прошлого; отдельно «прокладываются» связующие звенья между армейскими структурами и общественными организациями; акцент делается на пропаганде государственной военной политике. В Италии немаловажную роль в оказании патриотического воздействия на юношей оказывает узкоспециализированная система общественных организаций с активной ролью бывших военных в запасе, которые популяризируют военные традиции [6, с. 49]. В Соединенном королевстве патриотическое воспитание базируется исключительно на ознакомлении с военно-историческими традициями, агитационной линии проложенной по армейским лекалам. Германские представители военного штаба, соорганизуя линию патриотического воспитания, возлагают ключевую ответственность на недавно отслужившие офицерские кадры. Последнее связано с укоренившимся убеждением: возвратившись в гражданское общество, немецкие дембеля призваны в общении с призывниками, на практическом опыте способствовать развитию воспитательных традиций [5, с. 15-16].

При выстраивании воспитательной константы патриотической линии у подрастающего поколения в России значимым является учет возрастных особенностей. Последнее способствует интенсификации эмоционального восприятия патриотических основ, актуализации потребности подростков в ценностном самоопределении, само утверждение в направлении оформления социально значимой личности с помощью само осознания с отечественной историей и культурной действительностью.

В практике образовательной деятельности свою эффективность и популярность утвердили следующие направления: гражданское, историческое, культурное, а также ряд других направлений образовательно-воспитательной деятельности. Эффективность заключается в планомерном сотрудничестве образовательных учреждений с многочисленными патриотическими организациями (в Свердловской области их порядка пятисот).

На современном этапе, ставя целью развития российского общества через возрождение патриотизма, общество осознает свою целостность, цельность, общее направление развитие, сплоченность и, безусловно, имеет потенциал укрепить свои позиции в ряду великих держав. Задаваясь целью сформулировать основной блок составных качеств понятия «патриотизм», отдадим «пальму первенства» позитивным качествам субъекта, ядром которых остаются духовно-нравственные и социо-культурные составляющие.

Внеклассная работа, как наиболее адекватная форма патриотического воспитания, оказывает комплексное педагогическое воздействие на все компоненты оформления человеческой личности. Подобные формы внеклассной работы с учащимися – обобщенный диалог; самостоятельный/коллективный проект на соответствующую тему; воскрешение в памяти доблестных страниц исторического прошлого, блестящих свершений предков; коллективное посещение мест боевой славы.

Как отмечают многие педагоги, методические работники, особый воспитательный эффект имеет деятельность связанная с поисковой работой школьников, осуществляемой в процессе экскурсий, исследований.

Несмотря на значимость различных линий гражданско-патриотического воспитания, магистральное значение отведено поисковому движению (понимание ответственности и значимости осуществляемой работы, увековечения памяти павших защитников Отечества). По результатам ряда проведенных статистических исследований [8, с. 57] оказывается, что именно поисковики держат стандарт «реальных действий», сохранения памяти о событиях Великих войн прошлого, вооруженных конфликтов – важной составной части славного прошлого. В последнее два десятка лет отмечается особый интерес к раскопкам, и поиску в целом. Это тенденция объяснима! Речь идет о хорошо сфокусированной командной деятельности, создающей исключительную атмосферу формирования личности. Получив возможность работы в поисковом отряде, у молодого человека появляется шанс достойно и досрочно «послужить» Отечеству. Активисты, как и в недавнем, советском прошлом, могут поведать о целеполагании, осуществлении гражданского долга.

При обобщении собранных материалов становится наглядным: преобладающая роль у отрядов, созданных в традиционных образовательных учреждениях. Как же достигнуть цели и стать поисковиком? Прямой классический путь – прохождение поэтапно по стезе «школы юного поисковика». Доминирующие критерии отбора: наличие физической подготовки, организованности, и, без сомнения, следование высоким нравственным ориентирам.

Своеобразный «обряд инициации» в начале пути – клятва отдать все силы всеобщему делу поиска и захоронения останков ратоборцев. Изначально подростки привлечены романтической сюжетикой палаточной жизни, ночных посиделок у костра и возможностью расширения познавательных горизонтов, как и круга общения. Им также предоставлена исключительная возможность испытать свои силы, стойкость, чувство ответственности и коллективизма.

Поисковые экспедиции создают оптимальные условия для возвращения нравственного остова личности: на наших глазах оформляется союз «единодушников», сердечного согласия и единства помыслов, чьей целью является воскрешение имен неизвестных солдат, предание земле останков павших. Не удивительно, сердце подростка навещает мысль: «Сохраняя свое прошлое – прокладываем освещенный путь к осмысленному, достойному будущему!» [8, с. 277]

А могут ли быть в проводимой работе второстепенные элементы? Невозможно переоценить значимость поиска останков павших, участие в ритуалах воинских захоронений, консультации с уцелевшими участниками событий (встречи с родственниками защитников Родины). Участники отмечают для себя: «вижу цельность своей работы»; «делаем общее дело»; «для меня это не последняя экспедиция!».

Поисковое движение позиционируется преимущественно в качестве своеобразного педагогического феномена и серьезнейшей линии молодежной политики. Оно осознанно возвращает признательность и почитание к павшим бойцам, учит постижению значения подвигов, совершенных нашими предками, наполняет души подростков верой в доблесть как таковую. В качестве наиболее вразумительной формы передачи молодежи почитания боевых традиций, поиск задействует общечеловеческие нормы глубокочеловеческой традиции, способствует самоопределению, тем самым позволяя каждому молодому человеку реализовать себя как личность.

Одно из усвоенных нами неписанных правил гласит: *на земле не должно быть забытых и безымянных могил*, если исходить из него – человек умирает дважды: когда

останавливается его сердце, и когда о нем забывают. Четкая задача поисковиков: искать останки солдат и военные медальоны, чтобы найти родственников погибших и с почестями похоронить бойцов.

Поисковая работа также общественно - значима. Результативный пример: положительные результаты, когда истории возвращается еще одно имя погибшего за страну, обретается покой еще одним военнослужащим. Чрезвычайно важно и успокоение после долгих лет поисков родственников пропавших родных. Письма близких людей найденных солдат с выражениями признательности в адрес поискового отряда наглядное тому подтверждение.

Одна из основных целей поискового движения – розыск и последующее почетное погребение останков военнослужащих, погибших в ходе вооруженных конфликтов. Осложняет ситуацию частое отсутствие при идентификации останков сдвоенных металлических жетонов. В то время как прошедшие вооруженные столкновения в Чечне, а ранее в Афганистане убедительно показали, что количество пропавших без вести бойцов в условиях современной войны возрастает среди общих безвозвратных потерь армии в ходе боевых действий. Подобная ситуация наглядно покажет необходимость сотрудничества близких с энтузиастами-поисковиками, для выяснения солдатской судьбы. А значит, пока существуют страшные последствия военных конфликтов, – будет и существовать поисковое движение.

Всё свободное время между экспедициями поисковики посвящают архивным исследованиям. Труд поисковиков, условно, можно представить рядом последовательных шагов:

- изучение историко-архивоведческих материалов, беседа с участниками боевых действий, представление возможностей проведения поисковых работ на конкретном участке местности, согласование возможности проведения поисковых работ с главами местных администраций, военкоматом и силовыми ведомствами – подготовительный этап;
- работа в Центральном архиве Министерства Обороны РФ, Военно-морском архиве поможет юным археологам обнаружить и правильно представить планы исторических линий обороны, мест ожесточенных боев, изучению донесений о потерях и пр.;
- проведение непосредственно поисковых экспедиций на местах кровопролитных боев и захоронений останков военнослужащих, погибших в годы Великой Отечественной Войны;
- работа в архивных центрах, сотрудничество с военкоматами, средствами массовой информации по установлению учетных данных по найденным останкам, смертным медальонам и личным вещам военнослужащих;
- работа с главами областной и районной администраций по установлению места нахождения родственников найденных военнослужащих и встречи с ними [4, с. 33]

Еще одной специфической чертой проводимой работы, в пору проведения «вахт памяти», на местах отгремевших ранее ожесточенных боев, поисковики сталкиваются с неразорвавшимися боеприпасами, всяческими взрывоопасными объектами [7, с. 17]. Обнаружение этих опасными «находками» требует тесного взаимодействия поисковых отрядов с органами внутренних дел, военкоматами, со специалистами по разминированию, сопровождающими поисковые работы в течение прохождения вахт памяти.

Являющиеся по сути общественно-патриотическими организациями, поисковые отряды уделяют большое внимание пояснению значения своей работы молодому поколению, способствуя раскрытию у подростков чувства гордости за славное прошлое своих предков и страны, которая их породила. Обсуждение военной тематики, проведение тематических вечеров, выпуск фотоотчётов по итогам вахт памяти, создание музеев боевой подвигам, организация встреч учащихся образовательных учреждений с современниками военных вех – далеко не полный перечень мероприятий реализуемый членами поисковых отрядов в совокупности с выездами в полевые экспедиции.

Государственными органами и общественными организациями предоставляется всемерная помощь (грантовая, организационная, спонсорская и пр.) поисковому движению, создавая условия для системной, слаженной деятельности. Поисковая деятельность признается важнейшей формой патриотического воспитания.

Высшими государственными лицами отмечается особое значение рассматриваемых мероприятий. В качестве примера можно представить торжественное открытие президентом Российской Федерации В.В. Путиным всероссийской акции «Вахта памяти – 2019» (апрель нынешнего года). Церемония прошла в музее Победы на Поклонной горе в г. Москве. Президент выступил на пленарном заседании «Вахты памяти – 2019» и ознакомился с различными проектами «Поискового движения России», среди которых «Фронтовой портрет. Судьба солдата», где представлены портреты двадцати семи бойцов Красной армии, выполненные во фронтовых условиях; проект розыска подводных субмарин на дне Финского залива, находящихся там со времени окончания военных действий [9, с. 2]. «Участие поисковиков в реализации большинства патриотических программ, – отметил президент РФ, – имеет особую значимость. Открываются новые, доселе неизвестные события и факты ратной истории. Стране возвращаются имена, судьбы её героев, те великие примеры подлинного патриотизма, на которых и должны расти, воспитываться новая генерация наших граждан, новые поколения» [9, с. 3]. Также президентом РФ было упомянуто, что в ближайшее время начнётся разработка государственной программы по увековечению памяти павших при защите Отечества, основной целью которой является урегулирование всех правовых аспектов поискового движения, включая содействие со стороны органов власти всех уровней.

В рамках всероссийской акции «Вахта памяти – 2019» более двухсот пятидесяти представителей поисковых объединений из восьмидесяти двух регионов обсудили подготовку к празднованию 75-летия Победы в Великой Отечественной войне, реализацию государственной программы патриотического воспитания молодёжи и организацию поисковых работ в текущем году. «Вахта памяти – 2019» вобрала в себя комплекс мероприятий: организация поисковых экспедиций, благоустройство воинских захоронений, проведение выставок и патриотических акций, связанных с увековечением памяти погибших героев Отечества.

Деятельность поискового движения выступает одной из самых эффективных форм реализации духовно-нравственного и патриотического воспитания молодёжи. Помимо формирования гражданственности, патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, с этой формой работы осуществляется учебная деятельность в области военной истории, археологии, поддерживается на достойном уровне культура почитания павших за Отечество и памятников боевой славы по всей России и бывшим союзным республикам.

К современному поисковому предъявляются повышенные запросы: любовь к Отчизне; умение выполнять порученное задание в тяжелых полевых условиях; умелая работа со специальным инвентарем; ориентировка в основах археологии, истории вооружений и военной техники, армейских знаков отличия и классификации обмундирования; выполнение правил и техники безопасности при работе с взрывоопасными предметами; умение соблюдать распорядок дня; ориентирование на местности; умение, при необходимости, оказывать экстренную помощь; умение работать с источниками информации.

В процессе общественно-полезного труда по увековечению памяти павших за Отечество воинов подросток обретает смысл деятельности, понимание общественных потребностей, цельности реализации собственной судьбы в соприкосновении с судьбой своей Родины. Это немаловажно для формирования основных качеств личности. Поисковая работа помогает воспитывать разнообразные качества: целеустремленность, желание трудиться, жажду активной деятельности, желание помогать, стремление преодолевать трудности, любознательность, честность и т.д.

Поиск как тяжелый физический труд, десятки пройденных с громоздким снаряжением километров, сотни килограммов перекопанной земли, быт палаточного лагеря и полное самообслуживание – всё это стандартная атмосфера полевого лагеря. Одновременно данная деятельность – это искренняя признательность близких найденных бойцов; это гордость осознания себя, своего благородного Поступка; это чувство самоуважения за то, что выдержал и не сломался. Поисковая работа дает возможность

подросткам почувствовать себя частью Отечества, приобщиться к общему делу государственного значения – увековечиванию памяти погибших героев!

Рассматривая сегодняшнее состояние поискового движения, можно сказать, что оно достигло небывалого размаха, сделав значительный вклад в формирование нашего общественно-исторического сознания. Поисковое движение в основе укрепления национальной безопасности Российской Федерации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Береговой, А.И. Подготовка военнослужащих вооруженных сил Франции / А.И. Береговой // *Зарубежное военное обозрение*. – 1999. – № 4. – С. 9-13.
2. Воспитание патриотизма в условиях социальных перемен: теоретикометодологические и прикладные основы / М.Б. Кусмарцев, А.Н. Вишчиков, В.И. Лутовинова, Г.Н. Филонов. – М. : ГосНИИ семьи и воспитания, 2017. – 386 с.
3. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М. : Просвещение, 2010. – 34 с.
4. Ивлев, И.И. Военная археология: методика поисковых архивно-полевых исследований / И.И. Ивлев. – Архангельск, 1995. – 291 с.
5. Кудрявцев, Ю.В. Подготовка командных кадров к воспитательной деятельности в вузах Италии и Германии / Ю.В. Кудрявцев // *Зарубежное военное обозрение*. – 2011. – № 5-6. – С. 13-20.
6. Латухина, К. Живая история. В.В. Путин дал старт всероссийской акции «Вахта памяти – 2019» / К. Латухина // *Российская газета* : федер. вып. – 2019. – № 75 (7833). – С. 2-3.
7. Опасные находки. Меры безопасности при проведении работ на территориях боевых действий Великой Отечественной войны / А.А. Vorhovskij [и др.]. – М. : Государственный Комитет Российской Федерации по молодежной политике, 1999. – 403 с.
8. Хаматова, С.А. Формирование духовно-нравственных ценностей учащейся молодежи в многонациональном обществе : дис. ... докт. пед. наук / С.А. Хаматова. – Уфа, 2017. – 385 с.
9. Шаламберидов, Е.А. Патриотическое воспитание в Италии / Е.А. Шаламберидов // *Зарубежное военное обозрение*. – 1988. – № 3. – С. 48-52.

REFERENCES

1. Beregovoj A.I. Podgotovka voennosluzhashchih vooruzhennyh sil Francii [Training French Armed Forces]. *Zarubezhnoe voennoe obozrenie* [Foreign military review], 1999, no. 4, pp. 9-13.
2. Kusmarcev M.B., Virshchikov A.N., Lutovinova V.I., Filonov G.N. Vospitanie patriotizma v usloviyah social'nyh peremen: teoretikometodologicheskie i prikladnye osnovy [Fostering patriotism in the face of social change: a theoretical methodological and applied foundations]. Moscow, 2007. 386 p.
3. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. Konceptsiya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii [The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia]. Moscow: Prosveshchenie, 2010. 34 p.
4. Ivlev I.I. Voennaya arheologiya: metodika poiskovykh arhivno-polevykh issledovaniy [Military archeology: methods of search archival field research]. Arhangel'sk, 1995. 291 p.
5. Kudryavcev Yu.V. Podgotovka komandnykh kadrov k vospitatel'noj deyatel'nosti v vuzakh Italii i Germanii. [Training of command personnel for educational activities in universities in Italy and Germany]. *Zarubezhnoe voennoe obozrenie* [Foreign military review], 2011, no. 5-6, pp. 13-20.
6. Latuhina K. Zhivaya istoriya. V.V. Putin dal start vserossijskoj akcii «Vahta pamyati – 2019» [Living history. V.V. Putin launched the all-Russian action "Memory Watch - 2019"]. *Rossiyskaya gazeta: feder. vyp.* [Russian newspaper], 2019, no. 75(7833), pp. 2-3.
7. Vorhovskij A.A., et al. Opasnye nahodki. Mery bezopasnosti pri provedenii rabot na territoriyah boevykh dejstvii Velikoj Otechestvennoj vojny [Dangerous finds. Security measures during the work in the territories of the Great Patriotic War]. Moscow, 1999. 403 p.
8. Hamatova S.A. Formirovanie duhovno-nravstvennykh cennostej uchashchejsya molodezhi v mnogonacional'nom obshchestve. Diss. dokt. ped. nauk [Formation of spiritual and moral values of students in a multi-ethnic society. Dr. Sci. (Pedagogics) diss.]. Ufa, 2017. 385 p.
9. Spalamberidov E.A. Patrioticheskoe vospitanie v Italii [Patriotic education in Italy]. *Zarubezhnoe voennoe obozrenie* [Foreign Military Review], 1988, no 3. pp. 48-52.

УДК 327.2

Т.О. Хабибрахманов,
ученик 8 «И» класса
МАОУ СОШ № 15 города Тюмени
г. Тюмень, Россия
marina.andriyanowa2018@yandex.ru
ORCID: 0000-0002-8867-5381

Е.С. Булычева,
учитель первой квалификационной категории
МАОУ СОШ № 15 города Тюмени
г. Тюмень, Россия
lenserg@list.ru
ORCID: 0000-0002-4213-9276

Развитие русско-польских отношений в период царствования Александра I

В статье рассматривается история зарождения и развития отношений между Россией и Польшей и их особенности в первой четверти XIX века. Констатируется факт того, что взаимоотношения между двумя странами носили непростой характер на протяжении всего их развития, и лишь в период царствования Александра I можно говорить о смещении акцентов в сторону дружбы. В ходе рассуждений возникает вывод о том, что эта дружба во многом носила вынужденный характер и применительно к обеим странам была основана на расчете. Далее анализируются последствия восстановления польской государственности в первой четверти XIX века, наступившие в этих государствах. Итогом исторического анализа становится тот факт, что Россия и Польша сегодня не могут находиться в изоляции друг от друга, поскольку имеют общие внешнеполитические цели.

Ключевые слова: русско-польские отношения, «Воскрешение» Польши, Царство Польское.

T.O. Khabibrakhmanov,
8 «I» class student
School № 15,
Tyumen, Russia
E.S. Bulycheva,
teacher of the first qualification category
School № 15,
Tyumen, Russia

Development of Russian-Polish relations during the reign of Alexander I

The article discusses the history of the origin and the development of relations between Russia and Poland and their peculiarities in the first quarter of the XIX century. It is stated that the relations between the two countries were difficult throughout their development, and only during the reign of Alexander I we can talk about the shift of emphasis towards the friendship. The reasoning leads to the conclusion that this friendship was largely forced and based on the benefit for both countries. The consequences of the restoration of Polish statehood in the first quarter of the 19th century in these States are further analyzed. The result of historical analysis is the fact that Russia and Poland today can not be isolated from each other, because they have common foreign policy goals.

Key words: Russian-Polish relations, "Resurrection" of Poland, Kingdom of Poland.

Актуальность. Добрососедские отношения или взаимная неприязнь? Этот вопрос и на сегодняшний день остается актуальным и болезненным для поляков и россиян. Исторически между государствами сложились непростые взаимоотношения, и сейчас любое противоречие может вызвать политический конфликт. Особенно недолго любили поляки Сибирь, поскольку она являлась для них (впрочем, как и для подданных Российской империи) местом политической ссылки. Особенно много шляхтичей было насильно переселено в сибирские земли после трех польских разделов, из-за чего они стали называть Сибирь проклятой землёй или тюрьмой без решёток [4, с. 88].

Причем, это положение уже давно перетекло из политики во все другие сферы жизнедеятельности государства. Возьмем, к примеру, польскую литературу, где о российском правителе говорится: «Царь, ты всемогущ, как бог, и жесток, как демон!» (Адам Мицкевич

«Редут Ордона»; пер. С.Кирсанова). Это изображение и сегодня определяет облик династии Романовых в сознании современных поляков. Более того, русский царь (как топос) по сей день остается одним из важнейших отрицательных героев польской культуры.

Однако есть среди русских монархов, вписавших свое имя в польскую историю, тот, фигура которого не поддается прямо негативной оценке. Более того, поляки иногда отзываются о нем даже положительно, называя «Воскресителем». Речь идет об Александре I, Императоре Российском в 1801-1825 гг., создателе Царства (по-польски – Королевства) Польского и его монархе с 1815 года. Именно в Александровскую эпоху отношения Российской империи с Польшей приобрели особую окраску, какой не было ни до, ни после. Что же стало причиной этого? Это дело времени или заслуга конкретной личности? Преследовал ли российский император интересы Польши при восстановлении Царства, имел свой интерес или выражал интересы третьего государства? Почему ни до, ни после Александра I ни Российской империи, ни ее предшественникам и преемникам не удалось выстроить с Польшей добрососедские отношения? Поиск ответов на эти вопросы и лег в основу содержания настоящего исследования.

Поскольку заявленный период неоднозначно оценивается историками, взаимоотношения между Россией и Польшей не являются урегулированными и сегодня, возникла необходимость в анализе исторической информации по данной теме, что и выступило целью настоящего исследования. Для этого на основе сравнительного метода предполагалось определить особенности становления и развития взаимных связей между Россией и Польшей; на основе анализа исторической учебной и научной литературы определить характерные черты русско-польских отношений в период царствования Александра I; на основе метода изучения исторических источников доказать существование дружественных отношений с Польшей в первой четверти XIX века.

Не останавливаясь подробно на истории установления взаимных связей между Россией и Польшей, выходящей за хронологические рамки исследования, отметим, что «польский вопрос» интересовал умы не одного десятка исследователей и продолжает оставаться актуальным. Его изучением активно занимались Н.М. Карамзин, С.М. Соловьев, Б.П. Чичерин и др. Среди современных ученых можно назвать Л.М. Аржакову, В. Теплову, В.А. Ханевич, А. Якубчак и др. С опорой на их работы осуществляется изложение в настоящем исследовании.

История развития русско-польских отношений насчитывает не одну сотню лет. Впервые мы узнаем о истории взаимоотношения двух стран в 981 году, когда киевский великий князь Владимир Святославич отвоевал восточнославянские Червенские города у поляков [2]. Затем были противоречия, связанные с династическими спорами, правлением в Киеве польского короля Болеслава I Храброго, его свержением и пленением сестёр Ярослава Мудрого.

В то же время Русь и Польша знали также непродолжительные периоды мирного сосуществования (например, при жизни Владимира после 981 года), военных союзов (1042, 1074), совместных военных походов против чехов (1076).

Оба государства подверглись в XIII веке монгольским вторжениям, однако в Польше, несмотря на разорения, монгольское иго установлено не было, что впоследствии обеспечило ей преимущество в развитии торговли, культуры и общественных отношений, и вновь – отдаление от России.

После установления над Русью в течение XIV века власти Великого княжества Литовского, последнему в военном плане все чаще стала помогать Польша, состоявшая с ним в личной унии. Со времён русско-литовской войны 1512-1522 годов это соперничество уже не обходилось без участия польских войск. Это время формирования негативного образа великорусов в Европе, которые изображались жестокими азиатскими варварами, сговорившимися с турками и татарами разрушить христианский мир.

Образование в 1569 году нового государства – Речи Посполитой, укрепило польскую власть в землях, принадлежавших ранее Руси [3, с. 8]. Именно поляки способствовали воцарению на российском престоле Лжедмитрия I, под их влиянием находился и Лжедмитрий II. И лишь второе ополчение под руководством Кузьмы Минина и Дмитрия Пожарского 4 ноября 1612 года спасли Русь от польских интервентов. В честь этого события в Российской Федерации с 2005 года даже отмечается государственный праздник.

В результате смоленской войны 1632 г. и русско-польской войны 1654-1667 г. Русь укрепила свои территориальные позиции, а последовавший вслед за этим Вечный мир 1686 года, позволил сместить политические потенциалы в пользу России. Непродуманная внутренняя политика Польши привела к ее упадку и разложению, что впоследствии способствовало ее разделам под непосредственным руководством российской императрицы Екатерины II (1772, 1792 и 1794), признанием за Россией статуса гаранта польской конституции. Речь Посполитая прекратила свое существование как самостоятельное государство и фактически превращалась в протекторат России, что еще больше озлобляло поляков.

Стремясь к восстановлению польского государства, многие поляки связывали большие надежды с Наполеоном (обещавшим им независимости) и охотно шли в ряды французских армий, объединившись против Российской империи. Однако у французского императора были насчет Польши совсем другие планы; не освобождения и не суверенитета желал для Польши Наполеон. Осуществись его план – сегодня учебники истории сдержали бы совсем другую информацию. Но наполеоновским мечтам не суждено было сбыться. Именно в этот непростой период взаимоотношений между двумя странами на российский престол вступает Александр I, и русско-польские отношения приобретают совсем другую окраску. Это произошло потому, что старший сын Павла I «вписал новую страницу» в историю польского королевства, став у истоков его возрождения.

Александр Павлович долго раздумывал над польским возрождением, и в итоге одобрил предложенный еще в 1803 г. проект А.Е. Чарторыйского о реорганизации политической карты Европы. Краеугольным камнем этого плана было воскрешение Речи Посполитой под скипетром династии Романовых. При этом в письме к А.Е. Чарторыйскому в апреле 1812 года император задавал много вопросов, касающихся проекта: Какой самый удобный момент, чтобы провозгласить восстановление Польши? Будет ли это после того, как военные действия доставят нам известные высшие преимущества? Будет ли полезно успеху наших планов, если учредить Великое герцогство Литовское, как предварительное мероприятие, и даровать ему одну из намеченных конституций? Или следует отложить это мероприятие, присовокупив его к возрождению Польши в полном составе? [5]

Перелом в русско-польских отношениях, основанных на неприязни, наступил в 1812-1815 гг., когда на развалинах наполеоновской империи Россия выросла в самую мощную державу на континенте. В этот момент создать государство для поляков с русским императором на троне было для Александра не только возможно, но и необходимо. Это было связано с его собственными представлениями о послереволюционном мире. Новое польское государство не только удовлетворяло принципам дорогой императорскому сердцу христианской справедливости, но и позволяло Александру выступить в издавна желанной роли конституционного монарха. Как говорил сам император «Я воссоздам Польшу... Я сделаю это, потому что это согласуется с моими убеждениями, с чувствами моего сердца, и ещё – с интересами моей империи...».

Герцогство Варшавское, составленное Наполеоном из польских областей, отторгнутых им от Пруссии в 1807 году и от Австрии в 1809-м, решением Венского конгресса было присоединено к России под именем Царства Польского на вечные времена, за исключением области Познаньской, Галиции и города Кракова.

Известие о создании Царства Польского было принято поляками очень радостно. Александра почти сразу провозгласили «Воскресителем отечества» и «Спасителем нации». Благодарность новому польскому монарху выражалась всячески: о нем слагали стихи и песнопения, совершали молебны за него, его имя давали новорожденным детям, возведение в Варшаве храма (существующий донныне костел св. Александра), обзаводились литографированными портретами благодетеля. А благодарили поляки российского императора за то, что имя Польши вернулось на политическую карту мира, а на троне восседал не герцог, а их собственный король.

Отношения двух государств, однако, не были простыми и однозначными. Перед обнародованием своего решения Александр I, который отнюдь не был уверен, удастся ли ему снискать благосклонность «варшавских» поляков, до того пребывавших под иною

властью, проводил подготовительную работу. По его указанию князь А.Е. Чарторыйский уже некоторое время вел сдержанную агитацию, противодействуя местной русофобии, которую разжигали в Герцогстве перед самой войной 1812 года. Ситуацию усугубляла долгая оккупация польских территорий царскими полками, преследовавшими наполеоновскую армию. Реквизиции и насильственный построй серьезно затрудняли жизнь всем жителям, от крестьян до вельможных господ. Более того, сохранялся слой старой знати, продолжавшей восторгаться талантом Наполеона. Еще одна группа недовольных сетовала на то, что по территории Королевство меньше созданного Наполеоном Герцогства Варшавского и уж тем более ему далеко до Речи Посполитой. Подозрение у многих поляков вызывал даже герб нового государства, который обвиняли в тождественности имперскому [1, с. 126].

Безусловно, восстановление Польши – не благотворительная помощь бескорыстного российского монарха. В этом политическом решении Александр I видел выгоду, прежде всего, для своего государства. Это и стремление не допустить усиления французской армии за счет польских подданных, взять под свой контроль управление некогда могущественной империей, а также надежда привязать новых польских подданных к российскому престолу узами вечной благодарности. С расчетом на это российский император даровал Польше особенный образ правления, определенный **Учредительной Хартией 12 декабря 1815 года**, иными словами – Конституцией.

Ожидания Александра I оправдались – среди большинства поляков утвердилось всеобщее ощущение счастья и благодарности российскому монарху. Национально сознательным важно было тогда только одно – независимость. Кто шляхтичам ее обеспечивал, тот безоговорочно завоевывал их сердца. Таким дарителем свободы стал Александр I. Кроме того, не стоит забывать, что не созрев для введения Конституции в Российской империи, Александр I даровал этот важнейший документ Царству Польскому, что не могло не вызывать уважение поляков.

Население же Российской империи без восторга восприняло данное событие. Люди сетовали на то, что могущественная Империя не имеет конституции, которая была октроирована императором для Царства Польского; последнего обвиняли в чрезмерной лояльности к тем, кого считали неприятелем. Так, русский историк Н.М. Карамзин в своих беседах с императором приводил факты из прошлого в доказательство того, что «с величием и безопасностью России несовместимо существование независимого и сильного Польского государства» [Цит. по: 6, с. 79]. Карамзин не ограничился этими беседами, предоставив императору докладную записку, в которой доказывал, что Александр не имеет ни малейшего права распоряжаться областями, приобретенными не им. Тем не менее, Император поступил так, как поступил. И, скорее всего, поступил правильно.

Однако трудности, которым со временем предстояло порвать узы, связывавшие поляков с династией Романовых, начались уже в первый период существования Царства Польского. Многих возмущало поведение брата императора, великого князя Константина, который, командуя армией, зачастую словесно и физически измывался над подчиненными. С самого начала неприязненные отношения вызывал у подданных и Николай Новосильцов, чрезвычайный царский эмиссар, занимавшийся главным образом надзором и слежкой за обществом. Неблагодарно относились в Польше и на серию отставок заслуженных политиков времен Герцогства Варшавского, которых заменяли поляками, более тесно связанными с новым строем. В 1819 г. вопреки Конституции была введена цензура. В 1821 г. ликвидировали любые тайные союзы, в том числе масонские ложи, игравшие до этого момента важную роль, оказывавшие огромное, порой решающее влияние на политическую и культурную сферу и числившие среди своих членов высших государственных сановников. Несмотря на то, что это решение распространялось на всю Российскую империю и входящие в ее состав территории, поляки приняли это исключительно на свой счет. Они стали замечать постепенное, но неуклонное укрепление правительства, непосредственно подчинявшегося Петербургу. Следствием глубокой привязанности общества к идеалам шляхетской демократии и к слабой центральной власти становилась всё более отрицательная оценка деятельности правительства.

Самодержавные реформы Александра I в значительной степени вытекали из традиций царской власти. Невзирая на то, что император самолично даровал полякам

конституцию, он рассматривал ее, скорее, в категориях политического эксперимента, нежели навеки обязывающего и ограничительного документа. Сам царь быстро убедился, что примирение обеих систем власти: самодержавия и конституционной монархии – довольно трудная задача для одного человека. Помимо личных склонностей государя, на такое состояние дел неблагоприятно влияла и атмосфера, сложившаяся в европейской политике. В рамках господства над подданными и проводилась политика грубой ликвидации любых проявлений сопротивления.

Новые беспорядки в Италии и на Пиренейском полуострове беспокоили Александра I, который даже в России столкнулся с таким испытанием, как бунт отборного гвардейского полка. Поэтому царь всё критичнее оценивал поведение поляков, у которых хватало смелости публично критиковать начинания правительства Царства Польского. Император верил, что только незыблемая центральная власть в состоянии спасти человечество от больших бед. Переломным оказался 1820 год, когда в Сейме открыто проявила себя либеральная оппозиция во главе с братьями Немоёвскими, требовавшая от правительства соблюдать конституцию. В ответ Александр I на протяжении пяти лет подряд не созывал очередных заседаний Сейма, хотя сам же ранее установил норму, которая обязывала проводить их раз в два года [7, с. 99].

Как это ни парадоксально, но прогрессирующее разочарование во взаимных отношениях не приводило к развенчанию представлений о «Воскресителе отечества». Бунт поляков против горькой действительности подсознательно вел к погружению в пучины фантазии. Их критика была направлена, прежде всего, на королевского наместника, министров, великого князя Константина, Новосильцова, только не на монарха. Нередко они, похоже, даже верили, что состояние дел, против которого они протестуют, вытекает из неведения Петербурга о действиях варшавских властей. Император, по крайней мере, на уровне публичных высказываний поляков, оставался вне подозрений. Польское общество прекрасно отдавало себе отчет в том, что только Александру I оно обязано фактом сегодняшнего существования Королевства. Стареющие политические верхи, помнившие времена Речи Посполитой, воспринимали царский дар как увенчание многолетней борьбы за независимость. Выступить против Александра I означало бы признать в жизненном поражении. На краю могилы они не хотели допустить и мысли, что их жизнь, с молодых лет посвященная почти исключительно делу нации, оказалась бессмысленной.

Особым форумом для изъявления благодарности Александру I за устройство Королевства были Сеймы 1818, 1820 и 1825 годов. Этим занимались как депутаты, близко связанные с правительством, так и скептики. Особенно подчеркивался факт великодушия российского повелителя, который простил недавних врагов и, несмотря на участие Герцогства Варшавского в войне 1812 г. на стороне неприятеля, одарил польский народ собственным государством с самим собою на троне. Многие выражали также гордость тем обстоятельством, что Польша пребывает в унии с самой крупной державой Европы. Это воспринималось как наилучшая гарантия безопасности. Александру I воздавали честь и за восстановление извечных гражданских прав. На основании такого обращения к прошлому доказывался польский характер нынешней конституции и всего государства, а, следовательно, и благие намерения императора-короля. С особым восторгом отождествляли Александра I с Ягеллонами. Тем самым соотносили действующий польско-русский союз с теми средневековыми узами, которые связывали Корону с Русью, частично входившей тогда в состав Великого Княжества Литовского. При этом не скрывали надежду на скорое объединение литовско-украинских губерний с Царством Польским, что туманно обещал сам Александр I в 1815 году. Существующие границы многим казались подготовкой к восстановлению в будущем всей Речи Посполитой.

Несмотря на либеральную конституцию и фактически самостоятельное управление, в Польше с 1820-х годов зрело недовольство. На территории Царства Польского, а также в Литве и Правобережной Украине возникали тайные общества, готовившие вооружённое восстание, но русская администрация в лице великого князя Константина Павловича, брата Императора Николая I, не придавала этому заговору значения. Целями повстанцев было обретение Польшей независимости и возрождение

Речи Посполитой в границах 1772 года (до первого раздела). Следует отметить, что при жизни «Воскресителя Польши» вооруженных мятежей не было. Скорее всего, это заслуга и самого Императора, и благоразумие поляков вкупе с благодарностью.

Однако, несмотря на цензуру, запреты тайных обществ, недовольство зрело и должно было во что-то вылиться. Это восстание произошло в 1830 году, уже после смерти Александра I. С этого момента начался новый, не совсем удачный виток в русско-польских отношениях. А спустя век советское и германское правительства заключили Пакт о ненападении, фактически явившимся четвертым разделом Польши. Данное решение поляки не могут простить по сей день. Но это уже совсем другая история.

Итак, исследование истории русско-польских отношений в первой четверти XIX века позволило сделать вывод о том, что данный период занимает особое место в истории русско-польских отношений, когда во главе нашего государства стоял Александр I. Ученые продолжают размышлять над фактическими мотивами, стоявшими за решением императора о создании Царства Польского, а также над его политикой в отношении поляков.

На сегодняшний день уже не вызывает сомнения тот факт, что Царство Польское не является однозначно и единолично польским королевством, а его воскреситель – подлинным польским королем. Это, однако, не меняет того факта, что оценки личности Александра I в «польском вопросе» по сей день отличаются значительными расхождениями.

Несмотря на то, что после польского восстания 1830 г. и официального низложения династии Романовых с польского престола в январе 1831 г. было «похоронено» Царство Польское, вместе с которым забыт и миф Александра-воскресителя, это, пожалуй, единственный случай открытого и искреннего дружелюбия поляков и российского монарха эпохи польских разделов, который по-прежнему поражает и заставляет задумываться.

Дальнейшее углубленное изучение истории русско-польских отношений важно не только с исторической точки зрения. Несмотря на холодность в отношениях, Польша сегодня не перестает быть нашим соседом, что не может не сказываться на взаимовлиянии двух государств. В первую очередь, это развитие рыночной экономики. Для понимания важности добрососедских отношений с Польшей, достаточно взглянуть на карту. И мы увидим, что социальное благополучие стратегической Калининградской области напрямую зависит от этих отношений. Через польский коридор идет доступ к странам ЕС автотранспорта всего Евразийского союза. Если эти ворота захлопнутся, то бессмысленными станут многие инфраструктурные проекты ЕАЭС. В том числе уже строящийся автобан Западный Китай – Западная Европа и проекты скоростного железнодорожного пути.

Два века назад российский император сумел наладить русско-польские отношения для взаимовыгодного сотрудничества. Сегодня, находясь на одной геополитической площадке, российская и польская дипломатия должны показать, что мы можем не только продуцировать конфликты по всему периметру, но и успешно их разрешать с учетом интересов двух стран с населяющими их славянскими народами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Безотосный, В.М. Антинаполеоновские коалиции и их противник [Текст] / В.М. Безотосный // Вопросы истории. – 2009. – № 1. – С. 125-136.
2. Богданов, Т. У истоков русско-польских отношений. Борьба за Червенские грады [Электронный ресурс] / Т. Богданов // Дилетант. – 2018. – Режим доступа: <https://diletant.media/blogs/72780/44341395/>.
3. Ермолаев, В.Н. Из опыта сеймового представительства в Великом княжестве литовском и Речи Посполитой [Текст] / В.Н. Ермолаев // Проблемы законности. – 2012. – № 120. – С. 4-19.
4. Католический костел в Западной Сибири в XIX и начале XX века (исторические очерки, материалы, документы) [Текст] / подгот. к изд. В. А. Ханевич ; ред.: В. Цабан, Я. Лереч. – Kielce : [б. и.], 2017. – 537 с. – (Поляки - Сибирь. XVIII-XIX века; т. 2).
5. Можайское благочиние. Страница благочиния. Русская Православная Церковь, Московская епархия (областная) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mozhblag.prihod.ru/2015/02/20/pismo-aleksandra-i-k-adamu-chartorijskomu/>.
6. Нарезный, А.И. Н.М. Карамзин о польском вопросе [Текст] / Н.М. Карамзин // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2018. – № 2. – С. 37-46.

7. Протопопов, А.С. История международных отношений и внешней политики России (1648-2005) [Текст] : учебник для студентов вузов / А.С. Протопопов, В.М. Козьменко, Н.С. Елманова. – М. : Аспект-Пресс, 2008. – 324 с.

REFERENCES

1. Bezotosnyi V.M. Antinapoleonovskie koalicii i ikh protivnik [Anti-Napoleonic coalitions and their enemy]. *Voprosy istorii* [Questions of history], 2009, no. 1, pp. 125-136.
2. Bogdanov T. U istokov rusско-pol'skikh otnoshenii. Bor'ba za CHervenskie grady [Elektronnyi resurs] [At the root of Russian-Polish relations. Fight for Cherven Grads]. *Diletant* [Amateur], 2018. URL: <https://diletant.media/blogs/72780/44341395/>.
3. Ermolaev V.N. Iz opyta seimovogo predstavitel'stva v Velikom knyazhestve litovskom i Rechi Pospolitoi [From the experience of the seim representation in the Grand Duchy of Lithuania and the Commonwealth]. *Problemy zakonnosti* [Legality issues], 2012, no. 120, pp. 4-19.
4. Caban V. (eds.) Katolicheskiy kostel v Zapadnoi Sibiri v XIX i nachale XX veka (istoricheskie ocherki, materialy, dokumenty) [Catholic church in Western Siberia in the XIX and early XX century (historical essays, materials, documents)]. Kielce, 2017. 537 p. (Polyaki - Sibir'. XVIII-XIX veka; vol. 2).
5. Mozhaiskoe blagochinie. Stranica blagochiniya. Russkaya Pravoslavnaya Cerkov', Moskovskaya eparkhiya (oblastnaya) [Elektronnyi resurs] [Mozhaisk blessing. Page decency. Russian Orthodox Church, Moscow Diocese (regional)]. URL: <http://mozhblag.prihod.ru/2015/02/20/pismo-aleksandra-i-k-adamu-chartorijskomu/>.
6. Narezhenyi A.I. N.M. Karamzin o pol'skom voprose [N.M. Karamzin on the Polish question]. *Izvestiya vuzov. Severo-Kavkazskii region. Obshchestvennye nauki* [News of universities. North Caucasus region. Social Sciences], 2018, no. 2, pp. 37-46.
7. Protopopov A.S., Koz'menko V.M., Elmanova N.S. Istoriya mezhdunarodnykh otnoshenii i vneshnei politiki Rossii (1648-2005): uchebnyy dlya studentov vuzov [History of international relations and Russian foreign policy (1648-2005)]. Moscow: Aspekt-Press, 2008. 324 p.

Информация для авторов **Information for authors**

Редакция журнала «Вестник Шадринского государственного педагогического университета» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

- Педагогические науки
- Психологические науки
- Филологические науки
- История и археология.

Материалы для публикации принимаются редакцией через электронную систему журнала <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>.

Все статьи, соответствующие тематике журнала, проходят обязательное рецензирование с целью их экспертной оценки. Все присылаемые материалы проверяются через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 70% статья направляется автору на доработку с соответствующим обоснованием. Окончательное решение о публикации принимает Редакционно-издательский совет ФГБОУ ВО «ШГПУ».

Напоминаем Вам требования к оформлению статьи представляемой к печати в журнале.

Статья должна состоять из основных элементов, размещенных в определенной последовательности, каждый из элементов отделяется от предыдущего одной пустой строкой:

- индекс УДК;
- ФИО автора (авторов);
- ученое звание, ученая степень, должность;
- место работы;
- город, страна;
- адрес электронной почты (e-mail);
- идентификатор ORCID;
- заглавие публикуемого материала;
- аннотация;
- ключевые слова;
- на английском языке: ФИО автора (авторов), ученое звание, ученая степень, должность, место работы, город, страна, заглавие публикуемого материала, аннотация, ключевые слова;
- основной текст статьи;
- список использованных источников на русском языке (Список использованных источников);
- список использованных источников на английском языке (References).

Текст статьи представляется на русском языке, минимальный допустимый для публикации объем статьи – 3 страницы формата А4 (5-6 тысяч знаков, считая пробелы), максимальный объем статьи 10 страниц формата А4 (15-20 тысяч знаков, считая пробелы). Объем статьи оценивается без учета метаданных – т.е. без данных об авторе, аннотации, и списка литературы – только текст статьи.

Требования к оформлению статьи:

- статья принимается в текстовом формате: *.doc, *.docx, *.rtf;
- формат страницы: А4 (210×297 мм);

- ориентация страницы – книжная;
- поля: со всех сторон 20 мм;
- абзацный отступ: 1,25 см;
- шрифт: размер (кегель) – 12 кегель;
- тип шрифта: Times New Roman;
- выравнивание текста статьи: по ширине страницы;
- межстрочный интервал: одинарный;
- не допускается: нумерация страниц; использование в тексте разрывов страниц; использование автоматических постраничных ссылок; использование автоматических переносов; использование разреженного или уплотненного межбуквенного интервала; более одного пробела между словами; использование фамилии без инициалов, инициалы всегда должны стоять перед фамилией через неразрывный пробел (Ctrl+Shift+Пробел); использование любых других стилей.

Библиографические ссылки в статьях должны выполняться в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008. В тексте обозначается квадратными скобками с указанием номера источника по списку и через запятую – номера страницы, например: [3, с. 111].

Используемая литература (без повторов) оформляется в конце текста в алфавитном порядке под названием «Список использованных источников». Сначала – источники на кириллице, затем – на латинице. Правила описания одинаковы для всех источников, отечественных и иностранных. В список использованных источников включаются только те источники, на которые есть ссылки в тексте статьи, не более 15 наименований. Количество самоцитирований должно составлять не более 30%. Для оформления списка использованных источников используются ГОСТы: ГОСТ 7.1-2003, ГОСТ Р 7.0.12-2011, ГОСТ 7.80-2000.

Список использованной литературы на английском языке (References). Русские источники необходимо транслитерировать, для автоматической транслитерации рекомендуется использовать программу на сайте <http://www.translit.ru> (или подобный ресурс).

Рекомендуется использовать для оформления списка использованных источников образцы библиографических записей для списка документов на сайте библиотеки ШГПУ в разделе Авторам.

Авторы несут ответственность за достоверность информации, подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных и прочих сведений.

Подробнее на сайте журнала <http://vestnik.shgpi.edu.ru/journal>

Справки

По размещению материалов: e-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

По оформлению материалов: e-mail: biblshgpi@mail.ru

**ВЕСТНИК ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Выпуск 2 (42), 2019

Свидетельство о регистрации ПИ №ТУ45-00248 от 22.06.2016 г Управлением Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций по Курганской области

Учредитель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Издатель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Подписано в печать 13.06.2019. Дата выхода в свет 28.06.2019. Формат 60×84 ¹/₈.
Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.
Уч.-изд.л. 25. Усл.-печ.л. 17,67. Тираж 100 экз. Заказ №.2776

Отпечатано с готового оригинал–макета в копировально-множительном бюро
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3
8(35253) 6-35-02
E-mail: vestnik@shgpi.edu.ru

JOURNAL OF SHADRINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Issue 2 (42), 2019

Certificate of registration of PI No. TU45-00248 dated June 22, 2016 of the Administration of the Federal Service for Supervision in the Sphere of Communication, Information Technologies and Mass Communications in the Kurgan Region.

Founder – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Publisher – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Signed in the press on 13.06.2019. Date of publication 28.06.2019. Format $60 \times 84 \frac{1}{8}$.

Paper office. Headset Times New Roman. Riesography.

Ed.-pub. Sheets 25. Con-prin sheets 17,67. Circulation 100 copies. Order No.2776

Printed from the finished dummy layout in the copying and duplicating bureau

Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, Karl Liebknecht Street, 3

8(35253) 6-35-02

E-mail: vestnik@shgpi.edu.ru