

*Журнал «Научное обозрение»  
Педагогические науки»  
зарегистрирован Федеральной службой  
по надзору в сфере связи, информационных  
технологий и массовых коммуникаций.  
Свидетельство ПИ № ФС77-57475  
ISSN 2500-3402*

**Импакт-фактор РИНЦ = 0,308**

*Учредитель, издательство и редакция:  
ООО НИЦ «Академия Естествознания»*

*Почтовый адрес: 105037, г. Москва, а/я 47  
Адрес редакции: 410056, Саратовская область,  
г. Саратов, ул. им. Чапаева В.И., д. 56*

**Founder, publisher and edition:  
LLC SPC Academy of Natural History**

**Post address: 105037, Moscow, p.o. box 47  
Editorial address: 410056, Saratov region,  
Saratov, V.I. Chapaev Street, 56**

*Подписано в печать 30.12.2020  
Дата выхода номера 30.01.2021  
Формат 60×90 1/8*

*Типография  
ООО НИЦ «Академия Естествознания»,  
410035, Саратовская область,  
г. Саратов, ул. Мамонтовой, д. 5*

**Signed in print 30.12.2020  
Release date 30.01.2021  
Format 60×90 8.1**

**Typography  
LLC SPC «Academy Of Natural History»  
410035, Russia, Saratov region,  
Saratov, 5 Mamontovoi str.**

*Технический редактор Байгузова Л.М.  
Корректор Галенкина Е.С., Дудкина Н.А.*

*Тираж 1000 экз.  
Распространение по свободной цене  
Заказ НО 2020/6  
© ООО НИЦ «Академия Естествознания»*

Журнал «НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ» выходил с 1894 по 1903 год в издательстве П.П. Сойкина. Главным редактором журнала был Михаил Михайлович Филиппов. В журнале публиковались работы Ленина, Плеханова, Циолковского, Менделеева, Бехтерева, Лесгафта и др.

Journal «Scientific Review» published from 1894 to 1903. P.P. Soykin was the publisher. Mikhail Filippov was the Editor in Chief. The journal published works of Lenin, Plekhanov, Tsiolkovsky, Mendeleev, Bekhterev, Lesgaft etc.



М.М. Филиппов (M.M. Philippov)

С 2014 года издание журнала возобновлено  
Академией Естествознания

**From 2014 edition of the journal resumed  
by Academy of Natural History**

Главный редактор: Н.Ю. Стукова  
**Editor in Chief: N.Yu. Stukova**

Редакционная коллегия (**Editorial Board**)

А.Н. Курзанов (**A.N. Kurzanov**)  
М.Н. Бизенкова (**M.N. Bizenkova**)  
Н.Е. Старчикова (**N.E. Starchikova**)  
Т.В. Шнуровозова (**T.V. Shnurovozova**)

---

**НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ • ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

**SCIENTIFIC REVIEW • PEDAGOGICAL SCIENCES**

*www.science-education.ru*

**2020 г.**

---



***В журнале представлены научные обзоры,  
статьи проблемного  
и научно-практического характера***

***The issue contains scientific reviews,  
problem and practical scientific articles***

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### **Педагогические науки (13.00.01, 13.00.02, 13.00.03, 13.00.04, 13.00.05, 13.00.08)**

#### **СТАТЬИ**

ПРОБЛЕМАТИКА СТАНОВЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ	7
<i>Александрова Е.В.</i> .....	7
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРОГРАММИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ	12
<i>Бужинская Н.В.</i> .....	12
ИНТЕГРАЦИЯ ФИЗИКИ И ИНФОРМАТИКИ В СОДЕРЖАНИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	17
<i>Васева Е.С.</i> .....	17
ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКА ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	22
<i>Лукьянова О.Л., Рехтина А.С.</i> .....	22
МЕТОД МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ИНДУКЦИИ В СИСТЕМЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ АЛГЕБРЫ MAPLE	27
<i>Оленев А.А., Назаренко А.В.</i> .....	27
ЗНАКОМСТВО С ФИЛОСОФСКИМИ КАТЕГОРИЯМИ КАК ОСНОВА ПОНИМАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	32
<i>Пономарева Л.И., Ган Н.Ю., Обухова К.А.</i> .....	32

### **Психологические науки (19.00.01, 19.00.02, 19.00.03, 19.00.04, 19.00.05, 19.00.06, 19.00.07, 19.00.10, 19.00.12, 19.00.13)**

#### **СТАТЬИ**

МОТИВАЦИЯ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	37
<i>Евдокимова В.С., Мусохранов А.Ю., Борисова М.В.</i> .....	37

### **Филологические науки (10.02.01, 10.02.02, 10.02.03, 10.02.04, 10.02.19, 10.02.20, 10.02.21, 10.02.22)**

#### **СТАТЬИ**

ПРИНЦИП УЧЕТА ИНТЕРЕСОВ РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ДВУЯЗЫЧНОГО СЛОВАРЯ	43
<i>Алимтиева Л.В.</i> .....	43
ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ДВОЙСТВЕННОСТЬ ЯДЕРНЫХ МОДАЛЯТОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ И ВЫВОДА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	47
<i>Шигуров В.В.</i> .....	47

### **Педагогические науки (13.00.01, 13.00.02, 13.00.03, 13.00.04, 13.00.05, 13.00.08)**

#### **СТАТЬИ**

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СРЕДСТВАМИ ПИСЬМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	53
<i>Левандровская Н.В.</i> .....	53

---

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Новикова Л.Р., Баранова О.И.* ..... 59

**Психологические науки (19.00.01, 19.00.02, 19.00.03, 19.00.04, 19.00.05, 19.00.06, 19.00.07, 19.00.10, 19.00.12, 19.00.13)**

**СТАТЬИ**

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ПРОБЛЕМА ОСМЫСЛЕННОСТИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

*Асафьева Н.В., Боронилова И.Г.* ..... 65

---

**CONTENTS**
**Pedagogical sciences (13.00.01, 13.00.02, 13.00.03, 13.00.04, 13.00.05, 13.00.08)**
**ARTICLES**

PROBLEMS OF RUSSIAN UNIVERSITY SCIENCE FORMATION <i>Aleksandrova E.V.</i> .....	7
DISTANCE EDUCATION COMPUTER PROGRAMMING STUDENTS OF THE CORRESPONDENCE DEPARTMENT <i>Buzhinskaya N.V.</i> .....	12
INTEGRATION OF PHYSICS AND INFORMATICS IN THE CONTENT OF THE PRACTICE OF FUTURE TEACHERS <i>Vaseva E.S.</i> .....	17
FORMATION OF SPATIO-TEMPORAL REPRESENTATIONS IN A PRESCHOOL CHILD USING DIDACTIC GAMES <i>Lukyanova O.L., Rekhtina A.S.</i> .....	22
METHOD OF MATHEMATICAL INDUCTION IN THE MAPLE COMPUTER ALGEBRA SYSTEM <i>Olenev A.A., Nazarenko A.V.</i> .....	27
INTRODUCTION TO PHILOSOPHICAL CATEGORIES AS A BASIS FOR UNDERSTANDING THE WHOLE PICTURE OF THE WORLD CHILDREN OF PRESCHOOL AGE <i>Ponomareva L.I., Gan N.Y., Obukhova K.A.</i> .....	32

**Psychological sciences (19.00.01, 19.00.02, 19.00.03, 19.00.04, 19.00.05, 19.00.06, 19.00.07, 19.00.10, 19.00.12, 19.00.13)**
**ARTICLES**

MOTIVATION OF SPORTING ACTIVITIES OF STUDENTS <i>Evdokimova V.S., Musokhranov A.Yu., Borisova M.V.</i> .....	37
---	----

**Philological sciences (10.02.01, 10.02.02, 10.02.03, 10.02.04, 10.02.19, 10.02.20, 10.02.21, 10.02.22)**
**ARTICLES**

GUIDING PRINCIPLE IN CONSIDERING THE NEEDS OF DIFFERENT CLASSES OF BILINGUAL DICTIONARY USERS <i>Alimpieva L.V.</i> .....	43
FUNCTIONAL DUALITY OF NUCLEAR MODULATES WITH THE VALUE OF ASSUMPTION AND WITHDRAWAL IN RUSSIAN <i>Shigurov V.V.</i> .....	47

**Pedagogical sciences (13.00.01, 13.00.02, 13.00.03, 13.00.04, 13.00.05, 13.00.08)**
**ARTICLES**

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE SKILLS BY MEANS OF BUSINESS WRITTEN COMMUNICATION AT THE MILITARY INSTITUTE <i>Levandrovskaya N.V.</i> .....	53
---	----

---

---

DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF SPEECH DEVELOPMENT  
OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

*Novikova L.R., Baranova O.I.* ..... 59

**Psychological sciences (19.00.01, 19.00.02, 19.00.03, 19.00.04, 19.00.05, 19.00.06, 19.00.07, 19.00.10, 19.00.12, 19.00.13)**

**ARTICLES**

VALUE-SEMANTIC ORIENTATIONS AND THE PROBLEM OF MEANINGFULNESS  
OF PROFESSIONAL CHOICE OF MODERN STUDENTS PSYCHOLOGICAL  
AND PEDAGOGICAL DIRECTIONS

*Asafeva N.V., Boronilova I.G.* ..... 65

СТАТЬИ

УДК 378.014.15

**ПРОБЛЕМАТИКА СТАНОВЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ  
УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ**

**Александрова Е.В.**

*ФГБОУ ВО «Самарский государственный медицинский университет»,  
Самара, e-mail: aleksandrova.eka@mail.ru*

Создание университетской среды в России началось позже, чем в Европе. Университет в Болонье считается первым европейским университетом, он был основан в XI в. Первый университет в России появился в 1755 г. Только в Сербии, Норвегии, Болгарии, Румынии университеты открылись позже, чем в России. Возникновение и развитие университетского образования в России было продиктовано тем, что российское общество вышло на новый дипломатический уровень: изучались иностранные языки, происходил обмен опытом с другими странами во всех сферах жизнедеятельности. Российская наука в момент ее зарождения оказалась институциональной и функционально разобщенной. Система российского образования в начале XIX в. состояла в основном из приходских и уездных училищ, губернских гимназий и университетов, преемственных между собой. Высшая школа находилась в непрерывном поиске актуальных, усовершенствованных методов и приемов подготовки специалистов. Это способствовало неоднократной смене системы обучения внутри теоретических дисциплин. Предметная система обучения, существовавшая до 1820 г., была заменена в середине XIX в. на предметно-курсовую, а позже и на собственно курсовую, что позволило реализовать принципы системности и наглядности в педагогическом процессе, а также предоставило обучающимся право выбора последовательности при изучении теоретических дисциплин. основополагающей тенденцией развития системы образования в России XIX – начала XX в. явилось движение от наблюдения и восприятия к акциональности. Методика обучения в российских вузах заключалась в глубокой практической подготовке, серьезном изучении теоретических предметов, постоянной взаимовыгодной связи высшей школы с производством.

**Ключевые слова:** университет, высшее образование, высшая школа, российская наука, подготовка специалистов, учебный процесс, российское государственное образование, система образования, методика обучения

**PROBLEMS OF RUSSIAN UNIVERSITY SCIENCE FORMATION**

**Aleksandrova E. V.**

*Samara State Medical University, Samara, e-mail: aleksandrova.eka@mail.ru*

Formation of the University environment in Russia started later than in Europe. The university in Bologna is considered to be the first European University. It was founded in the XI century. The first Russian University was opened in 1755. Only in Norway, Romania, Serbia, and Bulgaria universities appeared later than in Russia. The origin and development of higher education in Russia was dictated by the fact that Russian society has reached a new diplomatic level: foreign languages were studied, sharing experience between other countries in all spheres of life took place. Russian science at the time of its origin seemed to be institutional and functionally disjointed. At the beginning of the XIX century, the Russian state education system included parishional and district schools, provincial gymnasiums and universities, which were consecutive to each other. In Russian universities, there was a constant search for new, more advanced forms and methods of training specialists. It had an impact on changing of the system of teaching theoretical disciplines. Before 1820, there was a substantive learning system at universities. In the mid-nineteenth century it was replaced by a subject-course, and then by course system. It allowed to implement the learning principles' consistency, and to provide students with the right choice of procedure for the study of scientific disciplines. The main trend in the development of the education system in Russia in the XIX-early XX century was the movement from contemplation and conception to activity. The method of teaching in Russian universities consisted in deep practical training, serious study of theoretical subjects, and constant beneficial connection of higher education with industry.

**Keywords:** university, higher education, higher school, Russian science, training of specialists, educational process, Russian state education, educational system, teaching methods

Проблематика становления российской университетской науки связана с созданием первых университетов и академий. Создание университетской среды в нашей стране, по сравнению с Европой, началось намного позже. Только в Сербии, Норвегии, Болгарии, Румынии университеты открылись позже, чем в России.

Для сравнения, Болонский университет является старейшим европейским не-

прерывно существующим университетом. Точная дата основания университета неизвестна, но многие источники отсылают нас к XI в. Хотя и до Болонского университета в мире существовал ряд учебных учреждений, позже приравненных к университетам. К ним относятся: Университет Аль-Карауин – Фес, Марокко, 859 г. н.э.; Аль-Азхар – Каир, Египет, 972 г. н.э.; Nizamiyah – Иран, 1065 г. н.э. При назва-

нии Болонского университета впервые был использован термин «университет» (Universitas) [1].

В России же Академия наук открылась лишь в 1725 г., а первый университет появился только в 1755 г. Следует упомянуть, что в 1687 г. в Москве по инициативе Симеона Полоцкого была основана Славяно-греко-латинская академия. Академия работала на основании «Привилегии на Академию» и создавалась по образцу западных университетов с доступом к обучению из всех сословий [2]. Ее окончил М.В. Ломоносов – русский ученый, стоявший у истоков становления традиций российской высшей школы. Он внес огромный вклад в становление университетской науки, целью которой на тот момент явился переход от церковного образования к светскому. Для этого составлялись учебные программы, упор в которых делался не только на теоретические знания, но и на развитие практических навыков, таких как участие в практических занятиях, лабораторных работах, различных опытах и экспериментах. Большой вклад в развитие российской высшей школы внесли также русские деятели и мыслители, такие как Белинский, Радищев, Герцен, Ковалевский, Добролюбов, Писарев, Тимирязев, Менделеев, Пирогов и многие-многие другие.

По проблеме становления высшего образования и особенно российской университетской науки написан ряд статей и научных работ. В статье О.Б. Куликовой [3] прослеживается история становления отечественного университета через призму развития науки в России, сравниваются университетские и научные парадигмы российского и западного классических университетов, раскрывается специфика имплементации идеи классического университета на российской почве. А.Д. Гемранова [4] отмечает, что российский университет явился наследником как средневековых, так и классических европейских университетских традиций. По ее словам, феномен университетского образования еще не получил всестороннего изучения, что дает широкое поле деятельности исследователям в области отечественного университетского образования. Проблема мотивации получения студентами университетского образования в период становления высшего образования в России освещена в работе М.В. Новикова, Т.Б. Перфиловой [5]. В монографии Т.Г. Мухиной, Е.В. Копосова, В.В. Бородачева [6] рассматриваются периоды развития дополнительного профессионального образования с конца XIX в. до настоящего времени, акцент сделан на региональном аспекте.

Цель исследования заключается в освещении проблематики становления основ российской университетской науки.

Достижение цели исследования обусловило решение следующих задач:

- провести краткий обзор истоков зарождения мировых университетов;
- проанализировать причины зарождения высшего образования в России;
- дать историческую справку о сроках возникновения первых университетов в России;
- проследить этапы становления российской университетской науки на протяжении XIX–XX вв.

#### **Материалы и методы исследования**

Исследование проводилось на основе применения теоретических методов исследования, что обусловлено самой проблематикой исследования. Методологической основой исследования явился концептуальный подход и обращение к истокам возникновения высшего образования. Дедуктивная логика позволила сделать общий вывод о проблематике становления российской университетской науки.

В процессе исследования применялась также выборочная переработка эмпирического материала (научно-методической литературы, исторических записей и документов), его анализ с позиции полученных сведений, статистические методы обработки полученных результатов.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

Возникновение и развитие университетского образования в России было продиктовано тем фактом, что российское общество вышло на новый дипломатический уровень: изучались иностранные языки, происходил обмен опытом с другими странами во всех сферах жизнедеятельности, проводились реформы, развивалась промышленность.

Учитывая эти факты, общество того времени начало испытывать нехватку квалифицированных кадров, причем собственных кадров, обученных у себя в стране по своим учебным программам, ориентированным на нужды высшего образования.

Особенно это стало заметно во времена Петра I. Безусловно, он осознавал неизбежность развития российской науки и принял с этой целью ряд существенных мер. Государство стало организовывать светские государственные учебные заведения по техническим и гуманитарным направлениям. В 1701 г. появилась Школа математических и навигацких наук, в 1707 были открыты медицинская и Артиллерийско-инженерная

(Пушкарская) школа, Морская академия приняла абитуриентов в 1715, а инженерная школа в 1719 г. Постоянно открывались многочисленные школы для обучения иностранным языкам [7].

Реформатор российской науки Пётр I, создавая науку как социальный институт, ориентировался не на развитие собственно университетской науки, а на развитие академической науки. Таким образом, российская наука в момент ее зарождения оказалась институциональной и функционально разобщённой.

Здесь очень важно остановиться на вопросе разности в терминологии касательно университетской и академической науки. Университетская форма науки сложилась в западных странах. Термин университетская наука на английском языке – это «academic research», мы видим, что доминирующим является слово «academic», а не «university», так как в английском языке «academic – relating to education, especially in a college or university [8]». По сути, английское слово академический является синонимичным слову университетский в русском понятии, только имеет более широкое значение, охватывая все отрасли высшего образования, будь то колледжи и университеты.

Академическая форма науки – это чисто российская традиция, заложенная Петром I. Петербургская академия наук – принятое в литературе название высшего научного учреждения Российской империи в 1724–1917 гг. В разные годы Академия наук в Санкт-Петербурге носила различные официальные названия. С февраля (или мая) 1917 года Академию наук по решению Общего собрания учёных было предложено называть Российской академией наук [9]. Российская академия наук появилась как государственное учреждение, то есть обладала признаками государственно-бюрократической структуры и финансировалась из государственной казны. В дальнейшем ситуация практически не менялась. Академическая наука в советские времена – это наука в специализированных институтах, получающих содержание из Академии наук СССР, получающих финансовую поддержку из бюджета. После распада Союза бюджетное финансирование академических институтов упало почти в 20 раз, во многих статьях констатируется хроническое недофинансирование не только Академии, но и науки в целом в течение последних десятилетий.

Встает закономерный вопрос: получает ли, что РАН стоит особняком и не взаимодействует с наукой университетской? Ответ, по мнению автора, однозначен. Вовсе нет,

ведь уровень науки определяется наличием талантливых и высококвалифицированных специалистов, соответствующих самым высоким мировым критериям, и, по сути, неважно, где происходит подготовка таких кадров, в институтах РАН или вузах страны.

Очень хорошо этот постулат подтверждают слова Юрия Гуляева: «Проблем во взаимоотношениях академической и университетской науки практически нет, так как почти все члены РАН преподают в университетах, а университетские профессора делают свою «большую науку» в институтах РАН и в близком взаимодействии со своими коллегами из академических институтов. И не нужно искусственно, как это делают некоторые чиновники из Минобрнауки, противопоставлять академическую и университетскую науку. Со времен Петра I это одна единая российская наука» [10].

Московский государственный университет имени Ломоносова был основан в 1755 г. Мы можем назвать этот университет традиционным примером высшего учебного заведения, которое остается таковым и по сегодняшний день. Здесь можно получить классическое высшее образование в полном его понимании. Система российского образования в начале XIX в. состояла в основном из приходских и уездных училищ, губернских гимназий и университетов преемственных между собой. Происходило деление образовательных учреждений на учебные округа, во главе которых находились попечители. Университеты как более крупные структурные единицы становились центрами учебных округов. После открытия МГУ были основаны другие университеты в различных городах: 1802 г. – Дерпт, 1803 г. – Вильнюс, 1804 г. – Казань, 1805 г. – Харьков.

Повсеместно открывались педагогические институты для подготовки учителей по всем направлениям. Наиболее значимым из них стал самостоятельный педагогический институт в Петербурге, основанный в 1804 г., получивший в 1816 г. статус Главного педагогического института. Именно на базе него в 1819 г. был создан Санкт-Петербургский государственный университет.

Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана также имеет интересную историю основания. По указу Николая I на базе основанного в 1763 г. Императорского воспитательного дома создается Ремесленное учебное заведение, в 1830 г. переименованное в Императорское высшее техническое училище, позже – Московское высшее техническое училище. Именно это училище получает

в 1989 г. статус технического университета им. Н.Э. Баумана.

Русская система высшего технического системного образования имеет непосредственное отношение к этому университету, она была создана учеными и мыслителями, стоящими у истоков его образования. За рубежом данная система была названа «русскими методами обучения», она удостоена высших наград на международных выставках в Вене, Филадельфии и в Париже в 1873, 1876 и 1900 гг. соответственно. Система опиралась на тесную связь теоретической и практической составляющих учебного процесса. Теоретические знания превращались в практический опыт на базе производственных мастерских и лабораторий.

Итак, обозначим суть знаменитой русской методики обучения инженеров. Появившись в XIX в., она имела три основных компонента. К первому компоненту можно отнести тщательную практическую подготовку, в основе которой лежала работа обучающихся в условиях, максимально приближенных к производственным. Далее внимание акцентировалось на серьезном изучении теоретических предметов с последующим их усвоением на уровне преподавания тех самых предметов в классических университетах. Стоит упомянуть и о постоянной взаимовыгодной связи высшей технической школы с промышленностью [11].

Нельзя недооценивать роль общества в российской системе высшего образования начиная со второй половины XIX в. По общественной инициативе создавались педагогические сообщества и комитеты грамотности. Можно утверждать, что российское общество влияло на дошкольное, начальное образование и внешкольное образование, а также контролировало сферу высшего и профессионального образования.

Высшая школа находилась в непрерывном поиске актуальных, усовершенствованных методов и приемов подготовки специалистов. Это способствовало неоднократной смене системы обучения внутри теоретических дисциплин. Предметная система обучения, существовавшая до 1820 г., была заменена в середине XIX в. на предметно-курсовую, а позже и на собственно курсовую, что позволило реализовывать принципы системности и наглядности в педагогическом процессе, а также предоставило обучающимся право выбора последовательности при изучении теоретических дисциплин [12].

Основополагающей тенденцией развития системы образования в России XIX – начала XX в. явилось движение

от наблюдения и восприятия к действию, ориентированному на индивидуальность. Образование, направленное на развитие личности, еще не стало центром образовательной системы, но движение в этом направлении начало развиваться и вскоре заняло лидирующую позицию.

Необходимо сказать о неравномерном территориальном расположении высших учебных заведений. Большинство вузов располагалось в Петербурге, Москве, Киеве и других городах европейской части страны. В Средней Азии, Белоруссии, на Кавказе высших учебных заведений не было.

Проследим динамику развития численности университетов и обучающихся в них в начале XX в. с временным отрезком в 5 лет на основе анализа работ А.Н. Иванова [13]. Так, на начало 1913 учебного года было представлено 63 казенных, общественных, частных и ведомственных учебных заведений высшей школы с численностью 123532 студента, в 1918 г. количество российских высших учебных заведений значительно не изменилось, но количество обучающихся возросло до 135065 студентов.

О становлении университетов в Москве, Санкт-Петербурге и Казани говорилось выше. Стоит отметить, что до становления Советской власти (1922 г.), были созданы еще только три университета: Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (1916 г.); Самарский государственный университет (1918 г.); Уральский университет (1920 г.). Остальные университеты были основаны намного позже. В Ростове-на-Дону в 1929–1930 гг. основывается сразу ряд университетов: Ростовский государственный университет путей сообщения, Ростовский государственный медицинский университет, Донской государственный технический университет. Новосибирский государственный университет был создан в 1958 г. В 1973 г. вышло Постановление об организации Омского государственного университета (ОмГУ). Университет в Челябинске, один из ведущих научных центров Южного Урала, был основан в 1976 г.

### Заключение

Таким образом, анализируя все вышеизложенные факты, можно констатировать зависимость высшего образования на этапе его становления от политических факторов. Высшее образование было заложено в виде академической формы науки, развивалось довольно-таки стремительно, но с геолокационной точки зрения неравномерно.

С развитием промышленности, экономики и мировой политики к середине XX в. приходит осознание того, что нельзя игно-

ризовать специфическую природу образовательного процесса. Появление рыночных форм деятельности, индустриализация, а также возникновение развития сферы инфокоммуникационных технологий и онлайн-обучения могут привести к утрате накопленного поколениями научно-методического опыта и традиций педагогической деятельности. Решение проблем как содержательного, так и организационно-управленческого характера можно отнести к основным задачам реформирования системы высшего образования. Выработка взвешенной государственной политики, ее ориентация на идеалы и интересы России в сфере высшего и профессионального образования являются приоритетными и заслуживают постоянного внимания и контроля со стороны государства.

#### Список литературы

1. Википедия – свободная энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/История\\_западноевропейского\\_университета](https://ru.wikipedia.org/wiki/История_западноевропейского_университета) (дата обращения: 02.11.20).
2. Храмешин С.Н. Наука в Славяно-Греко-Латинской Академии // RU SCIENCE: Международное научное периодическое издание. 2014. № 1. С. 3–4.
3. Куликова О.Б. Наука и идея классического университета: парадоксальность объективации на российской почве // Ноосферные исследования. 2016. № 1–2 (13–14). С. 227–239.
4. Гемранова А.Д. Российская идея университета // Симбирский научный вестник. 2019. № 4 (38). С. 26–30.
5. Новиков М.В., Перфилова Т.Б. Мотивы получения высшего образования в России в XVIII – первой половине XIX в. // Вопросы теории и методики профессионального образования: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». 2018. С. 116–127.
6. Мухина Т.Е., Копосов Е.В., Бородачев В.В. История и перспективы развития отечественной системы дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы: монография. Нижний Новгород, 2013. 289 с.
7. Александрова Е.В. Специфика исторического развития российской науки // Современные проблемы инновационного развития науки: сборник статей международной научно-практической конференции (г. Волгоград, 23 июня 2017 г.). В 3 ч. Ч. 2. Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2017. С. 33–34.
8. Longman dictionaries. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ldoceonline.com/> (дата обращения: 20.10.2020).
9. Осипов Ю.С. Академия наук в истории Российского государства // Великие потрясения: историческая справка на официальном сайте РАН. М.: Наука, 1999. 204 с.
10. Гуляев Ю.А. Академическая и университетская наука – две части одного целого. [Электронный ресурс]. URL: <https://iq.hse.ru/news/177669890.html> (дата обращения: 25.10.2020).
11. МГТУ им. Баумана: Русский метод. [Электронный ресурс]. URL: [https://bmstu.ru/history/hmstu/russian\\_engineering\\_school](https://bmstu.ru/history/hmstu/russian_engineering_school) (дата обращения: 07.11.2020).
12. Александрова Е.В. Информативно-осознанный подход в системе высшего образования: истоки, сущность, перспективы: монография. Самара: Изд-во СамГУПС, 2016. 135 с.
13. Иванов А.Н. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века: монография. М., 1991. 393 с.

УДК 378.14

## ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРОГРАММИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

**Бужинская Н.В.**

*Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)  
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»,  
Нижний Тагил, e-mail: nadezhda\_v\_a@mail.ru*

На современном этапе развития общества одной из важнейших форм обучения является дистанционная, в процессе которой студенты и преподаватели географически удалены друг от друга, а сам процесс осуществляется с применением возможностей информационно-коммуникационных технологий. Процесс организации дистанционного обучения в вузах сопровождается определенными сложностями. Во-первых, в учебном плане есть дисциплины, материал которых достаточно сложен для усвоения. Во-вторых, не все студенты и преподаватели готовы к новым форматам взаимодействия. Особенно это касается студентов заочных отделений, которые большой объем работы вынуждены усваивать самостоятельно и встречаются с преподавателями во время установочных сессий. Для решения данной проблемы можно дифференцировать задания для студентов по уровням сложности. В этом случае студент самостоятельно выбирает свой уровень с учетом своих индивидуальных возможностей. Статья посвящена изучению возможностей реализации дифференциации в процессе дистанционного обучения программированию. Задания раздела «Объектно-ориентированный подход в программировании» были разделены по трем уровням усвоения: базовый, продуктивный и творческий. Результаты, представленные в статье, свидетельствуют об эффективности предлагаемой методики. Большая часть студентов справилась с поставленной задачей на продуктивном уровне, несмотря на сложность изучаемого материала.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, заочное отделение, программирование, дифференциация, уровень усвоения, задание, дистанционный курс

## DISTANCE EDUCATION COMPUTER PROGRAMMING STUDENTS OF THE CORRESPONDENCE DEPARTMENT

**Buzhinskaya N.V.**

*Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of Federal State Autonomous Educational Institution  
«Russian State Vocational Pedagogical University», Nizhny Tagil, e-mail: nadezhda\_v\_a@mail.ru*

At the present stage of development of society, one of the most important forms of education is distance learning, in which students and teachers are geographically separated from each other, and the process itself is carried out using the capabilities of information and communication technologies. The process of organizing distance learning in higher Education institutions is accompanied by certain difficulties. First, there are subjects in the curriculum that are quite difficult to learn. Secondly, not all students and teachers are ready for new formats of interaction. This is especially true for students of correspondence departments, who have to learn a large amount of work on their own and meet with teachers during installation sessions. To solve this problem, you can differentiate tasks for students by difficulty levels. In this case, the student chooses their own level based on their individual capabilities. The article is devoted to the study of the possibilities of implementing differentiation in the process of distance learning of students in programming. Tasks in the «Object-oriented approach to programming» section were divided into three levels of learning: basic, productive, and creative. The results presented in the article indicate the effectiveness of the proposed method. Most of the students coped with the task at a productive level, despite the complexity of the material being studied.

**Keywords:** distance learning, correspondence Department, programming, differentiation, level of learning, task, distance course

В настоящее время изменяются не только требования к качеству подготовки выпускников, но и формы их обучения. Это связано с тем, что информация становится важнейшим ресурсом для каждого члена современного общества. Люди учатся работать с информацией – осуществлять ее поиск, передачу, хранение и обработку. Благодаря информации люди получают стимул к дальнейшему саморазвитию. При этом основными источниками новых знаний являются Интернет, СМИ. В этих условиях изменяется роль преподавателя – от транслятора знаний к организатору об-

разовательного процесса. Преподаватель должен уметь ориентироваться в изменяющихся условиях и выбирать наиболее адекватные на данный момент формы и методы обучения.

Одной из таких форм на сегодняшний день является дистанционная, которая подразумевает географическое разделение преподавателей и студентов. При этом процесс обучения организован с использованием электронных средств. Важную роль играет наличие обратной связи между преподавателем и студентом в процессе дистанционного обучения, в процессе которой

преподаватель следит за достижениями обучающихся [1].

К достоинствам данной формы обучения можно отнести технологичность, доступность и открытость, возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий, наличие обратной связи студент-студент, студент-преподаватель, возможность получения оперативной информации на любом расстоянии, снижение затрат на обучение [2]. В процессе дистанционного обучения организуется свободная и целенаправленная активная самостоятельная познавательная деятельность обучающегося по овладению знаниями и умениями, изложенным доступным языком посредством электронных курсов. К важнейшим возможностям дистанционного обучения можно отнести обеспечение открытого доступа к этим курсам, разработанным с учетом индивидуальных способностей и потребностей каждой личности. Дистанционное обучение позволяет студентам учиться в удобном для них темпе, не отклоняясь от привычного ритма [3–5].

В свою очередь, реализация данной формы обучения предполагает наличие у всех участников образовательного процесса современных программных и аппаратных средств, с помощью которых ведется освоение курсов, на подготовку которых тратится много времени. Часть преподавателей не готова работать в дистанционном режиме – для них важно непосредственно общение с обучающимися. Кроме того, есть дисциплины, по которым дистанционное обучение реализовать затруднительно, например медицина.

Однако, несмотря на перечисленные выше недостатки, дистанционное обучение является важнейшей формой взаимодействия в современном мире. Участники образовательного процесса должны быть готовы к ее реализации и способны при этом получать положительные результаты. Данное утверждение определило цель нашего исследования: рассмотреть особенности организации дистанционного обучения программированию студентов заочной формы обучения по направлению подготовки 09.03.03 «Прикладная информатика».

#### **Материалы и методы исследования**

Область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу по направлению подготовки 09.03.03 «Прикладная информатика», включает [6]:

– системный анализ прикладной области, формализацию решения прикладных задач и процессов информационных систем;

– разработку проектов автоматизации и информатизации прикладных процессов и создание информационных систем в прикладных областях;

– выполнение работ по созданию, модификации, внедрению и сопровождению информационных систем и управление этими работами.

Заочное обучение по данному направлению подготовки, как, впрочем, и по любому другому, отличается от очного большим объемом самостоятельной работы. Во время установочных сессий студенты заочной формы обучения посещают вузы для получения консультаций, сдачи проектов, зачетов и экзаменов. В условиях пандемии взаимодействие студентов-заочников и преподавателей организуется посредством конференц-связи. Поскольку большую часть времени студенты заочной формы обучения проводят вне стен вузов, возникают проблемы, связанные с их самоорганизацией. Кроме того, студенты данной формы практически все работают, поэтому у некоторой части из них отмечается низкая мотивация к изучению новой и/или сложной для их восприятия информации. Особенно это касается изучения таких дисциплин, как «Высокоуровневые методы информатики и программирования», «Основы веб-дизайна», «Проектирование информационных систем» и др.

Рассмотрим особенности организации дистанционного обучения на примере дисциплины «Высокоуровневые методы информатики и программирования». Данная дисциплина логически связана с другими дисциплинами профиля «Прикладная информатика»: «Математическая логика», «Теория вероятностей», «Операционные системы», «Базы данных», «Информатика и программирование». Студентам необходимо знать основы данных дисциплин, чтобы при изучении курса «Высокоуровневые методы информатики и программирования» они могли выбрать наиболее эффективный способ решения задачи, а также использовать знания в области программирования для разработки пользовательского интерфейса.

Кроме того, дисциплина «Высокоуровневые методы информатики и программирования» логически и методически связана с курсами «Проектирование информационных систем» и «Программная инженерия», которые изучаются на четвертом-пятом курсах, так как разработка программных продуктов сопровождается созданием проекта будущего продукта и оформлением необходимой документации.

Цель изучения данной дисциплины – отработка технологии применения основ программирования для решения задач будущей профессиональной деятельности.

К задачам дисциплины можно отнести:

- ознакомление студентов с существующими парадигмами программирования и областями их применения;

- ознакомление с современными технологиями программирования: объектно-ориентированным программированием, модульным программированием, компонентно-ориентированным программированием;

- ознакомление с жизненным циклом программного продукта начиная от этапа разработки и заканчивая его адаптацией соответственно требованиям заказчика;

- изучение основных методов решения задач по программированию;

- изучение принципов создания и описания прикладных приложений на языках программирования.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

знать:

- жизненный цикл программного приложения и этапы его разработки;

- современные подходы к программированию приложений, существующие парадигмы и технологии программирования, а также перспективы их развития;

- основы системного подхода и математические методы, необходимые для формализации решения прикладных задач;

- требования к разработке, внедрению и адаптации прикладного программного обеспечения;

уметь:

- разрабатывать, внедрять и адаптировать прикладное программное обеспечение;

- применять системный подход и математические методы в формализации решения прикладных задач;

- решать типовые задачи проектирования и разработки всех видов интерфейса с использованием современных технологий программирования;

- использовать информационно-коммуникационные технологии для решения задач в будущей профессиональной деятельности;

владеть:

- способностью применять системный подход в формализации решения прикладных задач и построении алгоритма решения;

- технологией программирования;

- способами разработки приложений, внедрения и адаптации.

В 2020 учебном году студенты 3-го курса филиала РГППУ в г. Нижний Тагил дистанционно осваивали раздел «Объектно-ориентированный подход в программировании».

Изучая данный раздел, студенты должны познакомиться с сущностью объектно-ориентированного подхода и объектным типом данных, научиться работать с классами и объектами, писать методы и конструктор класса. Отметим, что решение задач по данному разделу предполагает знакомство студентов с новой для них парадигмой программирования – объектно-ориентированной. Данная парадигма пришла на смену императивной в связи с усложнением программных продуктов и новыми требованиями в ИТ-сфере. В настоящее время практически все языки поддерживают объектно-ориентированное программирование (ООП), развивая и совершенствуя прикладные средства реализации объектно-ориентированных возможностей [7]. Однако при изучении основ данной парадигмы студенты испытывают затруднения с выражением своих мыслей в терминах «Класс», «Событие», «Метод», «Объект». Формой отчетности по данной дисциплине является зачет с оценкой.

Данный курс предусматривает наличие теоретических лекционных занятий, на которых студенты знакомятся с общими современными направлениями в области объектно-ориентированного программирования, и практических – на которых выполняют практические задания.

Дистанционное обучение реализовывалось с использованием возможностей информационно-коммуникационных технологий [8]. Для проведения видеолекций использовалась платформа ZOOM. Кроме того, все материалы были размещены в системе управления курсами Moodle (рис. 1).

Практические задания были сгруппированы в зависимости от уровня сложности (таблица) и предоставлены студентам для самостоятельного решения. Практика высшей школы подтверждает, что знания, добытые посредством собственной работы, являются по-настоящему осмысленными. При этом задачи должны быть сформулированы с учетом специфики будущей профессиональной деятельности [9]. Дифференциация в данном случае выступает способом формирования содержания образования и организации учебной работы [10]:

- базовый уровень предполагает решение задачи по готовому алгоритму;

- продуктивный уровень направлен на добавление новых действий в решение стандартной задачи;

- творческий уровень подразумевает самостоятельное формулирование задачи, поиск эффективных способов ее решения и анализ полученных результатов.

Для НТ-307 ПИЭ (Заочное отделение)

 Объектно-ориентированное программирование	<input type="checkbox"/>
 Задание 1	<input type="checkbox"/>
 Пользовательский интерфейс	<input type="checkbox"/>
 Создание приложений в C#	<input type="checkbox"/>
 Задание 2	<input type="checkbox"/>
 Задание на передачу к 17.10.2020 - 16.00	<input type="checkbox"/>
 Ответы на задание для передачи	<input type="checkbox"/>

Рис. 1. Фрагмент дистанционного курса в системе Moodle

### Дифференциация заданий в процессе дистанционного обучения программированию

Уровень	Задание
Базовый	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Описать класс «Сотрудники» и поля «Табельный номер», «ФИО», «Оклад», «Стаж», «Дата рождения».</li> <li>2. Реализовать конструктор для класса.</li> <li>3. Создать объект типа «Сотрудник». Вывести значение на экран</li> </ol>
Продуктивный	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Описать класс «Сотрудники» и поля «Табельный номер», «ФИО», «Оклад», «Стаж», «Дата рождения».</li> <li>2. Реализовать три метода для данного класса. Методы придумать самостоятельно.</li> <li>3. В программе создать объект типа «Сотрудник».</li> <li>4. Вызвать методы и показать работоспособность программы</li> </ol>
Творческий	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Сформулировать самостоятельно задачу согласно специфике своей предметной области.</li> <li>2. Описать класс и поля класса.</li> <li>3. Написать три метода для данного класса.</li> <li>4. Создать новый класс, который будет наследовать свойства первого.</li> <li>5. Для нового класса написать два метода.</li> <li>6. В программе создать переменные типа «Класс».</li> <li>7. Вызвать методы и показать работоспособность программы</li> </ol>

#### Задание 1

Решить задачу по ООП согласно представленным в презентации критериям.  
Прикрепить для ответа ссылку на отчет

#### Резюме оценивания

Участники	39
Ответы	5
Требуют оценки	1

[Просмотр всех ответов](#)

[Оценка](#)

Рис. 2. Ответы студентов в дистанционном курсе

Свой вариант решения той или иной задачи студенты оформляют в виде отчета в формате .doc и прикрепляют для ответа в соответствующий раздел курса. Эти отчеты просматривает преподаватель и выставляет оценку (рис. 2).

#### Результаты исследования и их обсуждение

Для оценки эффективности предлагаемой нами методики были проанализированы результаты студентов третьего курса (рис. 3).

■ Базовый уровень    ■ Продуктивный уровень    ■ Творческий уровень

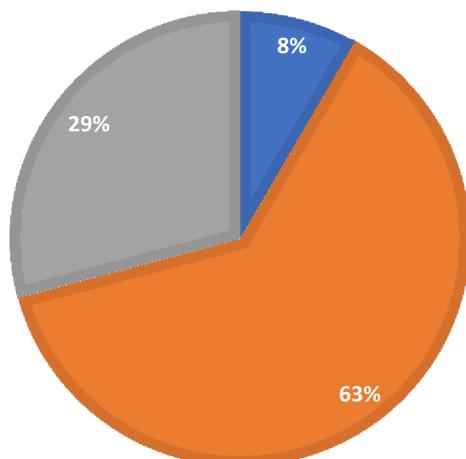


Рис. 3. Результаты дистанционного обучения программированию студентов

Анализ данных результатов позволяет сделать вывод, что большая часть студентов (63%) справилась с поставленной задачей на продуктивном уровне. Кроме того, 29% из них выполняли задания на творческом уровне. Однако 8% от общего количества студентов остались на базовом уровне. При беседе с данными студентами было установлено, что они работают в другой области и не планируют связывать с программированием свою профессиональную деятельность в будущем. Таким образом, у этих студентов отмечалась низкая мотивация к изучению данного материала. Вместе с тем они отметили, что возможность самостоятельно выбирать задания позволила им сэкономить свое личное время и потратить его на выполнение более важных дел. Также анализ результатов анкетирования студентов позволяет утверждать, что самостоятельный выбор студентами формы и объема работы развивает в них навыки самодисциплины.

### Заключение

Результаты студентов, которые дистанционно обучались программированию с использованием дифференцированных заданий, свидетельствуют об эффективности предложенной методики. В дальнейшем планируется разработать комплекс заданий по всем темам курса «Высокоуровневые методы информатики и программирования» и апробировать его в процессе дистанционного обучения студентов других курсов.

### Список литературы

1. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 416 с.
2. Архипова О.А. Дистанционно обучение как эффективный метод обучения иностранным языкам и развития профессиональной компетентности // Профессиональное образование и общество. 2018. № 3 (27). С. 157–162.
3. Блоховцова Г.Г. Перспективы развития дистанционного обучения // Новая наука: Стратегии и векторы развития. 2016. № 118–3. С. 89–92.
4. Соколов П.В. Технологическое обеспечение адаптивной среды обучения на базе систем дистанционного обучения // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 7. С. 103–107.
5. Шатуновский В.Л., Шатуновская Е.А. Еще раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения) // Вестник науки и образования. 2020. № 9–1 (87). С. 53–56.
6. Приказ от 19 сентября 2017 г. N 922 об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 09.03.03 Прикладная информатика. [Электронный ресурс]. URL: [https://donstu.ru/sveden/files/09.03.03\\_Prikladnaya\\_informatika.pdf](https://donstu.ru/sveden/files/09.03.03_Prikladnaya_informatika.pdf) (дата обращения: 22.10.2020).
7. Бердонос В.Д., Животова А.А. Объектно-ориентированное программирование: учеб. пособие. Комсомольск-на-Амуре: ФГБОУ ВПО «КНАГТУ», 2015. 135 с.
8. Переход на дистанционное обучение. Противодействие распространению коронавирусной инфекции COVID-19. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rsvpu.ru/perexod-na-distancionnoe-obuchenie> (дата обращения: 22.10.2020).
9. Васева Е.С. Прикладные решения ИС как средство реализации практик-ориентированной подготовки студентов, обучающихся по направлению «Прикладная информатика» // Наука и перспективы. 2016. № 1. С. 37–41.
10. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 188 с.

УДК 378.14

## ИНТЕГРАЦИЯ ФИЗИКИ И ИНФОРМАТИКИ В СОДЕРЖАНИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

**Васева Е.С.**

*Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Нижний Тагил, e-mail: e-s-vaseva@mail.ru*

В статье актуализируется необходимость многопрофильной подготовки будущего учителя. Делается вывод, что формированию целостной картины мира, приобретению компетенций по комплексному применению знаний для решения профессиональных задач, информационной компетентности будущего учителя физики и информатики будет способствовать междисциплинарная интеграция профилей. Возможность интеграции профилей физики и информатики рассматривается на примере учебной практики, в рамках которой организуется практическая деятельность студентов по созданию электронного ресурса «Решебник по физике». Создание представленного решебника по физике требует от студентов умений решать качественные задачи, задачи на преобразование единиц измерения, задачи на вывод формулы, расчетные, расчетно-графические и опытно-экспериментальные задачи. В процессе работы над решебником студенты показывают навыки применения современных технологий – технологий издательских систем, офисных, обработки графической информации в растровых и векторных редакторах, обработки числовой информации средствами электронных таблиц и математических пакетов. Объединение знаний и умений в области физики и информатики при решении представленной практико-ориентированной задачи по созданию решебника позволит систематизировать, обобщить, создать условия интеграции компетенций, приобретенных при изучении дисциплин методического и предметно-содержательного модуля.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, двойной профиль, физика, информатика, учебная практика, практико-ориентированная задача

## INTEGRATION OF PHYSICS AND INFORMATICS IN THE CONTENT OF THE PRACTICE OF FUTURE TEACHERS

**Vaseva E.S.**

*Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute (branch) of Federal State Autonomous educational institution «Russian state vocational pedagogical University», Nizhny Tagil, e-mail: e-s-vaseva@mail.ru*

The article highlights the need for multidisciplinary training of a future teacher. It is concluded that the formation of a holistic picture of the world, the acquisition of competencies in the integrated application of knowledge to solve professional problems, information competence of the future teacher of physics and computer science will be facilitated by the interdisciplinary integration of profiles. The possibility of integrating the profiles of physics and informatics is considered on the example of educational practice, within the framework of which the practical activities of students are organized to create an electronic resource «Book of solutions in physics». The creation of the presented physics solver requires students to be able to solve qualitative problems, tasks for converting units of measurement, problems for deriving a formula, computational, computational-graphic and experimental-experimental problems. In the process of working on the solution book, students show the skills of applying modern technologies – publishing systems, office technologies, processing graphic information in raster and vector editors, processing numerical information using spreadsheets and mathematical packages. The combination of knowledge and skills in the field of physics and informatics in solving the presented practice-oriented task of creating a solution will make it possible to systematize, generalize, create conditions for the integration of competencies acquired in the study of disciplines of the methodological and subject-content module.

**Keywords:** teacher education, dual profile, physics, computer science, educational practice, practice-oriented task

В условиях развития общеобразовательной школы востребованными являются учителя, способные развивать учащихся одновременно в нескольких направлениях, организовывать внеклассную работу, увлекать обучающихся демонстрацией возможностей применения полученных знаний в практической деятельности, осуществлять педагогическое сопровождение профессиональной ориентации школьников. Соответствию обозначенных требований

может способствовать многопрофильная подготовка учителей. Современные Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования определяют бакалавру возможность получить педагогическое образование сразу по двум профилям [1]. Двухпрофильная подготовка дает будущему учителю больше преимуществ – более широкая методическая подготовка, обеспеченность полной занятостью в школе, возмож-

ность работать педагогом дополнительного образования [2].

Одним из определяющих факторов предметной подготовки будущего учителя является содержание обучения, которое переносится в практику его профессиональной деятельности [3]. Обучение по направлению «Педагогическое образование» по профилям «Физика и информатика» дает возможность выпускникам вуза получить компетенции, позволяющие работать в сфере основного общего, среднего общего и дополнительного образования по двум востребованным учебным предметам.

В основной образовательной программе оба профиля обеспечены изучением ряда дисциплин обязательной части, входящих в методический или предметно-содержательный модуль, и дисциплин части, формируемых участниками образовательных отношений. Однако формированию целостной картины мира, приобретению компетенций по комплексному применению знаний для решения профессиональных задач, информационной компетентности студента будет способствовать междисциплинарная интеграция профилей [4, 5].

Целью исследования является изучение возможности предметно-содержательной интеграции профилей в подготовке будущего учителя физики и информатики.

#### **Материалы и методы исследования**

Исследование проводилось с использованием теоретических и эмпирических методов: анализа педагогической и учебно-методической литературы, обобщения и систематизации материалов по вопросу интеграции содержания физики и информатики в рамках учебной дисциплины, прогнозирования, наблюдения за процессом обучения.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

Интеграция физики и информатики в подготовке будущего учителя может быть реализована при организации учебной практики. Учебная практика – обязательный элемент подготовки бакалавра. Практика позволяет закрепить и расширить полученные в результате обучения знания посредством приобретения практического опыта [6, 7]. Обобщение опыта использования современных информационных технологий для решения задач профессиональной деятельности в предметной области «физика» будет способствовать формированию единой картины

мира, приобретению компетенций по комплексному применению знаний для решения практико-ориентированных задач, информационной компетентности студента.

Рассмотрим пример организации практической деятельности студентов в рамках учебной практики по созданию электронного ресурса «Решebник по физике». Содержание частных задач должно обуславливать необходимость применения информационных технологий для создания отдельных элементов решebника. Раздел физики для создания решebника выбирается студентом самостоятельно. Примеры разделов:

1. Кинематика.
2. Динамика.
3. Молекулярная физика.
4. Термодинамика.
5. Электростатика.
6. Постоянный электрический ток.
7. Электромагнетизм.
8. Оптика.
9. Квантово-оптические явления.
10. Физика атома.
11. Физика атомного ядра и элементарных частиц.
12. Элементы квантовой механики.
13. Астрономия.

*Задание 1.* Оформить титульный лист решebника в одной из издательских систем.

Требования:

– Размер титульного листа должен соответствовать пропорциям листа А4.

– Содержит один или несколько графических изображений, отражающих основную суть проекта.

– Содержит информацию об авторе.

– Включает фрагмент аннотации, представленный в краткой и информативной форме (назначение, область применения, преимущества).

– Оформление выполнено с учетом эргономических требований (единый стиль шрифтов, не более четырех цветов в оформлении, фон и цвет в контрастных цветах, текст не является избыточным и т.д.).

Примеры используемого программного обеспечения:

- Microsoft Publisher.
- X-Scribus.
- LibreOffice Draw.
- Adobe InDesign.
- QuarkXPress.

При выполнении задания студенты приобретают опыт использования издательских систем для решения практико-ориентированных задач, включающих создание, организацию и основные способы преобразования (верстки) печатных материалов.

*Задание 2.* Оформить список задач в текстовом редакторе.

Требования:

– Для каждой задачи определена ссылка на файл, в котором будет находиться решение, при этом все файлы проекта должны находиться в одной папке, имена файлов соответствуют требованиям.

– Создан простой макрос для переключения между щелчком с CTRL и простым щелчком при переходе по ссылке.

– При наборе формул, специальных символов, единиц измерения использован редактор формул.

– Список содержит задачи следующего типа: качественная задача, задача на преобразование единиц измерения, задача на вывод формулы, расчетная задача, расчетно-графическая задача, опытно-экспериментальная задача.

Примеры используемого программного обеспечения:

– Microsoft Word.

– LibreOffice Writer.

– OpenOffice Writer.

Задачи студент подбирает самостоятельно, соответствующие выбранному им разделу физики, разбирается с типами задач, приобретает опыт работы в текстовом редакторе, организации навигации в документе, применения макросов.

*Задание 3.* Оформить решение для качественной задачи в текстовом редакторе.

Требование – решение должно сопровождаться наглядными материалами (вставить в документ в виде картинки), оформленными в растровом графическом редакторе в виде коллажа (карта знаний, хронология событий, явления при различных условиях, различные взгляды на процессы, явления и т.д.).

Примеры используемого программного обеспечения:

– Microsoft Word.

– LibreOffice Writer.

– OpenOffice Writer.

– Gimp/Photoshop.

В процессе выполнения задания студент обобщает опыт решения качественных задач по физике, применяет навыки обработ-

ки графической информации в растровом графическом редакторе.

*Задание 4.* Оформить решение для задачи на преобразование единиц измерения в текстовом редакторе. В документе решения в виде сноски оформить таблицу соответствия единиц измерения.

Требования:

– Таблица информативна, представляет собой наглядный материал, сопровождающий перевод одних единиц измерения в другие.

– Оформление таблицы должно соответствовать стилю решебника.

Конфигурация таблицы может быть не строго прямоугольной, пример построенной таблицы представлен на рис. 1.

Примеры используемого программного обеспечения:

– Microsoft Word.

– LibreOffice Writer.

– OpenOffice Writer.

При выполнении задания систематизируются знания о системах единиц в физике, приобретает опыт организации данных в виде таблиц в текстовом редакторе, изучаются возможности конфигурации и форматирования таблиц, редактирования представленного в таблицах текста.

*Задание 5.* Оформить решение задачи на вывод формулы в математическом пакете Mathcad, используя возможности символьного вычисления.

Требования:

– Получено общее решение в символьном виде.

– Используются встроенные функции математического пакета.

– Ход решения задачи сопровождается комментариями.

Пример решения задачи в математическом пакете представлен на рис. 2.

Используемое программное обеспечение – Mathcad. bv

При выполнении задания студенты учатся ориентироваться в математическом пакете с целью решения физических задач, изучают способы записи начальных условий, встроенные функции, алгоритмы получения решения.

1 см	10 мм			
1 дм	100 мм	10 см		
1 м	1000 мм	100 см	10 дм	
1 км	1000000 мм	100000 см	10000 дм	1000 м

Рис. 1. Пример оформления таблицы с единицами измерения длины

Определить длину световой волны в среде, показатель преломления которой  $n$ , если ее длина в воздухе  $\lambda$

$$n_1 = \frac{c}{\lambda_1 \cdot \nu} \quad n_2 = \frac{c}{\lambda_2 \cdot \nu}$$

Здесь  $\nu$  - частота, которая не меняется в среде

$$n_1 - \frac{c}{\lambda_1 \cdot \nu} \text{ solve, } \nu \rightarrow \frac{c}{n_1 \cdot \lambda_1}$$

$$n_2 - \frac{c}{\lambda_2 \cdot \frac{c}{n_1 \cdot \lambda_1}} \text{ solve, } \lambda_2 \rightarrow \frac{n_1 \cdot \lambda_1}{n_2}$$

Рис. 2. Пример решения задачи в математическом пакете Mathcad

**Задание 6.** Оформить решение простой расчетной задачи в текстовом редакторе.

Требования:

– При запуске документа открывается форма VBA, в которой пользователю предлагается ввести значения величин, заданных в условии задачи, причем, если значение выходит за границы допустимых значений (длина волны меньше нуля, линейный размер тела отрицательный и т.д.), должно появиться соответствующее предупреждение.

– При нажатии на кнопку в текстовом документе отображается решение с заданными значениями.

– Оформление формы выполнено с учетом эргономических требований (единый стиль шрифтов, не более четырех цветов в оформлении, фон и шрифт в контрастных цветах, не должно быть слишком много текста и т.д.).

Используемое программное обеспечение – Microsoft Word.

Результат выполнения задания способствует систематизации умения в области применения офисных технологий и офисного программирования при организации образовательного процесса.

**Задание 7.** Оформить решение расчетной задачи в текстовом редакторе, запись условий задачи сопроводить вставкой рисунка, выполненного в векторном графическом редакторе.

Требования:

– Схема демонстрирует соотношения между величинами, описанными в условиях задачи.

– Схема содержит демонстрацию вопроса, поставленного в задаче.

– Условные обозначения величин являются общепринятыми и понятны учащимся.

– Схема должна быть аккуратно оформлена, легко читаема.

– Схема выполнена в векторном редакторе при использовании графических примитивов, при необходимости может быть отредактирована.

Примеры используемого программного обеспечения:

– Microsoft Word.

– Inkscape.

– CorelDRAW.

При выполнении задания студенты обобщают умения организовывать исследование физических объектов, использовать методы визуализации при представлении результатов.

**Задание 8.** Выполнить решение задачи с помощью электронных таблиц.

Требования:

– Файл содержит общую постановку вопроса.

– Решение выполнено с использованием технологий электронных таблиц.

– Решение задачи сопровождается визуализацией с помощью графиков и диаграмм.

– В таблице выполнено форматирование.

Пример решения задачи представлен на рис. 3.

Используемое программное обеспечение:

– Microsoft Excel.

– Open Calc.

Представленное задание позволяет систематизировать знания в области вычислительного эксперимента, применения технологий для его организации.

В качестве дополнительного задания к решебнику может выступать оформление списка рекомендованной литературы соответственно определенному стандарту.

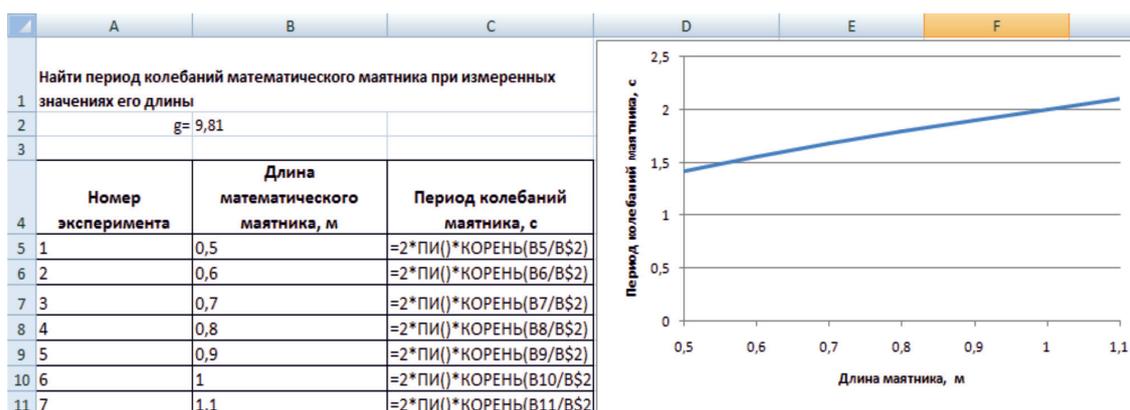


Рис. 3. Пример решения опытно-экспериментальной задачи

### Заключение

Выполнение рассмотренного комплекса заданий позволяет создать условия интеграции физики и информатики в содержании подготовки бакалавра, обучающегося по направлению «Педагогическое образование», по двойному профилю. При выполнении заданий в рамках учебной практики студенты приобретают опыт совместного использования знаний по физике и информатике при решении практико-ориентированных задач. Создание представленного в статье решебника по физике требует от студентов умений решать качественные задачи, задачи на преобразование единиц измерения, задачи на вывод формулы, расчетные задачи, расчетно-графические задачи, опытно-экспериментальные задачи с использованием технологий обработки текстовой, графической, числовой информации.

### Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование

(с двумя профилями подготовки) утв. Приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 № 125. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_293562/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293562/) (дата обращения: 08.11.2020).

2. Кутумова А.А., Шебанова Л.П. Подготовка педагогических кадров в двухпрофильной системе бакалавриата // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/article/view?id=15206> (дата обращения: 08.11.2020).

3. Холмогорова Е.Г., Полькина Е.А. Совершенствование содержания обучения бакалавров при двухпрофильной подготовке (на примере физика – информатика) // Современный ученый. 2019. № 5. С. 82–84.

4. Бужинская Н.В. Организация информационно-технологической подготовки студентов на основе практико-ориентированного подхода // Образовательные технологии и общество. 2016. Т. 19. № 1. С. 424–440.

5. Тергулов Д.Ф. Модель информационной компетентности учителя физики // Фундаментальные исследования. 2014. № 12–10. С. 2235–2239.

6. Вотякова В.С., Моногаров С.И. Роль учебной практики в подготовке студентов // Международный научно-исследовательский журнал. 2014. Международный научно-исследовательский журнал. 2014. № 7–1 (26). С. 38–39.

7. Петровец В.Р., Дудко Н.И., Гайдуков В.А. Роль учебной и производственной практик в формировании профессиональных компетенций студентов // Вестник Белорусской государственной сельскохозяйственной академии. 2015. С. 155–159.

УДК 373.2:37.013.2

## ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКА ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Лукьянова О.Л., Рехтина А.С.

*Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,  
Ессентуки, e-mail: ollvlu@mail.ru*

Для каждого человека важно научиться ориентироваться в пространстве и во времени, потому что это охватывает все сферы жизнедеятельности, является основой психического развития. С необходимостью пространственно-временной ориентации ребенок сталкивается с рождения, но именно дошкольный возраст является важным и благоприятным периодом для развития пространственно-временных представлений, от успешности этого развития в значительной степени будет зависеть весь дальнейший путь общего развития ребенка. Именно в дошкольном образовательном учреждении важно качественно организовать работу по формированию и развитию пространственно-временных представлений, а для этого следует использовать современные эффективные методы и формы работы. Наиболее эффективными в данный возрастной период являются дидактические игры, они соответствуют возрастным особенностям и ведущей деятельности. В настоящее время есть много цифровых образовательных ресурсов с интересными дидактическими играми, которые не используются в образовательном процессе в полной мере, нам кажется актуальным исследование современных возможностей дидактических игр с учетом цифровой образовательной среды. Теоретическая значимость заключается в выявлении проблем формирования пространственно-временных представлений младших дошкольников и поиске путей преодоления выявленных проблем. Практическая значимость заключается во внедрении в практическую деятельность эффективных методов и форм формирования пространственно-временных представлений посредством цифровых дидактических игр.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, пространственно-временные представления, эффективные методы и формы

## FORMATION OF SPATIO-TEMPORAL REPRESENTATIONS IN A PRESCHOOL CHILD USING DIDACTIC GAMES

Lukyanova O.L., Rekhina A.S.

*Branch of the state budgetary educational institution of higher education  
«Stavropol State Pedagogical Institute», Essentuki, e-mail: ollvlu@mail.ru*

It is important for every person to learn to navigate in space and time, because this covers all areas of life, is the basis of mental development. A child faces the need for spatial and temporal orientation from birth, but it is preschool age that is an important and favorable period for the development of spatial and temporal representations. The success of this development will largely depend on the entire future path of the child's overall development. It is important to organize high-quality work on the formation and development of spatial and temporal representations in preschool educational institutions, and for this purpose it is necessary to use modern effective methods and forms of work. The most effective in this age period are didactic games, they correspond to age characteristics and leading activities. Currently, there are many digital educational resources with interesting didactic games that are not used in the educational process to the full, we think it is relevant to study the modern possibilities of didactic games taking into account the digital educational environment. The theoretical significance is to identify problems in the formation of space-time representations of younger preschoolers and find ways to overcome the identified problems. The practical significance lies in the implementation of effective methods and forms of forming spatial and temporal representations through digital didactic games.

**Keywords:** preschool age, space-time representations, effective methods and forms

Пространственно-временные связи и зависимости являются одними из самых важных и сложных знаний, умений и навыков, которыми в совершенстве должен овладеть каждый человек. Оперирование пространственно-временными представлениями требует выполнения системы сложных умственных действий. Работу по формированию и развитию пространственно-временных представлений следует проводить систематически с использованием различных современных методов и форм обучения, используя особенности ведущей

деятельности в определенном возрасте. Так, в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра. Соответственно, наибольший эффект мы получим от игровых видов деятельности, в частности от дидактических игр.

В настоящее время в образовании происходят изменения, связанные с цифровизацией образовательной среды, наличием в образовательных организациях электронной образовательной среды, которая дает новые возможности для качественного улучшения образовательного процесса.

Нам кажется важным изучение этих новых возможностей и полноценное использование в деятельности детских садов.

Целью исследования является исследование влияния современных дидактических игр на формирование пространственно-временных представлений детей дошкольного возраста.

#### **Материалы и методы исследования**

Методологической основой нашего исследования являются научные труды известных отечественных педагогов-психологов О.А. Фунтиковой, А.Н. Леонтьева, А.В. Белошистой, Л.С. Выготского, А.М. Леушиной, Т.А. Мусейбовой, Т.Д. Рихтерман, Н.Я. Семаго, М. Фидлер, Е.И. Щербаковой, Л.А. Венгери и других.

В ходе исследования мы использовали следующие психолого-педагогические методы: теоретический анализ научной литературы, изучение и анализ педагогического опыта, наблюдение.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

В результате проведенного теоретического исследования трудов отечественных педагогов и психологов мы можем утверждать, что развитие пространственно-временных представлений является одной из наиболее важных задач подготовки детей к школе [1]. Формирование пространственно-временных представлений представляет собой продолжительный и сложный процесс, требующий систематических занятий с постепенным усложнением материала и в специально организованных условиях. Несформированность или недостаточная сформированность пространственно-временных представлений негативно сказывается на общем развитии ребенка, препятствует качественному получению и усвоению учебной информации, проявляется в нарушении чтения, письма и счета [2].

Перед воспитателями дошкольных образовательных учреждений стоит задача найти и применить в педагогическом процессе формы и методы работы, которые позволят воспитанникам успешно развиваться и продолжать обучение в школе. В силу того, что ведущим видом деятельности дошкольников является игра, наибольшую эффективность представляют собой различные виды игровой деятельности, в частности дидактические игры.

Отличительными особенностями дидактических игр является то, что они относятся к обучающему классу, имеют определенные правила, содержание, ре-

ализуют обучающие, развивающие, воспитательные цели. Ученые выделяют три подвиды дидактических игр: игры с предметами, настольные, словесные [3]. Для того, чтобы успешно всесторонне развивать пространственно-временные представления, необходимо использовать все подвиды дидактических игр. Дидактические игры выполняют еще одну значимую функцию – они подготавливают переход от игровой деятельности к учебной, являются в некотором роде рубежом между этими двумя видами деятельности [4]. Дидактические игры являются основой для общего развития детей, развития познавательной активности, интеллекта, развивают способности к различным видам творческой деятельности.

Электронная образовательная среда, цифровизация дают дополнительные возможности в использовании дидактических игр. У педагогов и родителей появляется возможность учитывать индивидуальные особенности развития каждого ребенка, цифровые дидактические игры более зрелищны, более занимательны. В настоящее время существует много разноуровневых цифровых дидактических игр, в ходе нашего исследования представляется интересным их изучение и дальнейшее использование в образовательном процессе. Педагогами дошкольных образовательных учреждений создаются педагогические копилки для компьютерных дидактических игр, цифровых дидактических игр для использования на интерактивных досках, интерактивных комплексах, данные дидактические игры предназначены для разных возрастных групп. В большинстве современных интерактивных комплексов и досок есть функция, позволяющая самостоятельно создавать различные дидактические игры. Такие игры позволяют совершенствовать формы, методы и приемы работы с использованием информационных технологий в образовании, в создании и применении на практике электронных дидактических игр, нацеленных на формирование и развитие личности дошкольника, в частности на формирование пространственно-временных представлений. Цифровые дидактические игры успешно пополняют медиатеки дошкольных образовательных учреждений, таким образом успешно пополняя методическую базу.

Основными принципами в подборе цифровых дидактических игр являются доступность для понимания и использования, соответствие возрастным особенностям, наглядность. Возможность использовать звуковые эффекты, анимационные элементы

создает дополнительную занимательность, привлекает внимание детей. Цифровые дидактические игры позволяют использовать различные формы организации детской деятельности: индивидуальные, групповые, командные.

Среди всего разнообразия цифровых дидактических игр, которые встречаются в интернете, мы можем выделить электронные, мультимедийные и компьютерные игры. Это разделение мы сделали на основании того, что существуют различные свойства и характеристики у этих игр. Считаем, что подобное разделение целесообразно сделать для более тщательного изучения возможностей цифровых дидактических игр в дошкольном образовательном учреждении.

Разберемся, что такое электронные детские дидактические игры. Это игры на определенных электронных устройствах – электронный интерактивный стол, игровой автомат, игра, в которой возможно определенное тематическое моделирование с изображением на мониторе, телевизоре или другом подобном устройстве. В нашем дошкольном образовательном учреждении мы используем ряд электронных дидактических игр в ходе формирования пространственно-временных представлений: интерактивный стол с указателями направлений, нажимаемая на кнопки, дети слышат звуковое сопровождение направлений. На этом столе появляются картинки с временами года, нажимая на появившуюся картинку, дети слышат названия времен года.

Под понятием компьютерные дидактические игры мы понимаем использование компьютерной техники в образовательном процессе. Компьютерные дидактические игры могут воздействовать определенным образом на развитие ребенка, к примеру на формирование и развитие пространственно-временных представлений; могут развивать творческие способности детей, учить читать, писать. На развитие пространственных представлений положительное воздействие оказывают простейшие игры-бродилки, игры-путешествия. Компьютерная программа Power Point является помощницей в проведении компьютерных дидактических игр, разработанных педагогами. Любые творческие задумки легко воплотить в этой программе. Интересны индивидуальные и групповые компьютерные игры, формирующие пространственные представления «Помести кошку» (ребенок должен определить, поместится ли кошка в определенный объект, и проверить свое предположение). Игра «Расставь правильно» учит ребенка понимать слова «ближе»,

«дальше», «вперед», «назад», в соответствии с которыми он расставляет в мониторе определенные предметы.

И, наконец, рассмотрим мультимедийные дидактические игры. Основным отличием от других видов игр является то, что содержание игры представлено одновременно в разных формах: звук, анимация, компьютерная графика, видеоряд. Сейчас в любом образовательном учреждении имеется мультимедийное оборудование, благодаря которому мы можем использовать готовые мультимедийные дидактические игры или достаточно быстро создавать свои. К примеру, по теме развития пространственно-временных ориентаций на нашем мультимедийном устройстве есть игра «Любопытный мышонок», в которой мышонок просыпается утром и выполняет ряд поручений, но он не должен забывать покушать три раза в день, иначе он начинает плакать. И должен ночью вовремя лечь спать. Поручения, которые он выполняет, развивают пространственную ориентацию. С мышонком можно общаться, он может выполнять смешные действия и прочее.

В ходе исследования нас заинтересовала проблема отсутствия разработанного алгоритма использования цифровых дидактических игр в дошкольном образовательном учреждении. Отсутствие алгоритма затрудняет использование цифровой образовательной среды, не позволяет в полной мере оказывать положительное воздействие на всестороннее развитие ребенка, в частности на формирование пространственно-временных представлений [5].

В ходе изучения научно-педагогической литературы мы вывели следующий алгоритм использования цифровых дидактических игр с целью формирования, развития пространственно-временных представлений:

1. Вначале мы определяем цель игры – это может быть тема по образовательной программе, может быть тема закрепления, коррекция знаний о пространственно-временных представлениях.

2. Выбор вида цифровой дидактической игры, которая позволит более эффективно освоить или закрепить пространственно-временные представления.

3. Определение соотношения занимательности игры и дидактической составляющей. Занимательности не должно быть слишком много, важно получить или закрепить определенные пространственно-временные представления.

4. Уточнение, коррекция правил цифровой дидактической игры: отведенное время, контингент.

5. Использование/отсутствие вспомогательных средств.

6. Разработка подведения итогов игры.

7. Анализ результативности проведения игры, внесение необходимых корректив.

Наличие алгоритма использования цифровых дидактических игр в образовательном процессе облегчает построение педагогической деятельности, позволяет быстро и качественно организовать образовательный процесс в виде плана взаимодействия, положительно повлияет на результат и возможности внесения корректив, а также будет мотивировать дошкольников к деятельности.

Во избежание негативных последствий от использования цифровых образовательных ресурсов мы изучили возрастные особенности дошкольников, в своей работе учли возможность переутомления детей и негативного воздействия на организм ребенка, занятия были непродолжительными по времени, ввели дидактические игры-тренинги, моменты психологической разгрузки, а также следили за соблюдением правильного распорядка дня.

На базе МБДОУ д/с № 19 «Дельфин» г. Кисловодска Ставропольского края в ходе практической деятельности мы создали систему цифровых дидактических игр, которая была разработана с учетом ряда основополагающих педагогических принципов: принцип подачи материала от простого к сложному, принципы систематичности и последовательности. Мы подбирали разнообразные виды цифровых дидактических игр, чтобы они всесторонне влияли на формирование и развитие пространственно-временных представлений, оказывали положительное влияние на общее развитие дошкольников. Количество и виды игр мы варьировали на каждом занятии, выбирая уровень сложности в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей детей. В первой половине дня мы использовали игры в досуговой деятельности, а сами занятия проводили во второй половине дня.

Участие в играх было добровольным, мы никого не заставляли играть, не навязывали свою волю. Обычно дети сами просили цифровые игры и ждали их с нетерпением. Перед занятиями и на занятиях мы создавали психологически комфортную атмосферу, положительный эмоциональный настрой.

Далее представляется интересным рассмотрение структурных элементов дидактической игры [6]:

- обучающая и воспитывающая задача,
- игровые действия и правила,
- результат игры.

Постановка задачи является основой в алгоритме использования цифровых дидактических игр и одним из основных структурных компонентов. В постановке задачи любой дидактической игры важны образовательные и воспитывающие цели.

Игровые действия могут быть различными – от интерактивных до подвижных, в цифровых дидактических задачах чаще всего ребенок двигателью не активен, управляет каким-то предметом или объектом. Правила игры помогают детям получать необходимый опыт в практической деятельности, учат следовать определенным правилам: предписывают, что они должны выполнять, а что им запрещено. Дидактические игры формируют понимание у дошкольников причинно-следственных связей между явлениями и пространственно-временными отношениями, дают необходимые знания о природных явлениях, взаимосвязях и закономерностях.

После такой работы целесообразно определить уровень развития пространственно-временных представлений, подвести итог и приступить к коррекционной работе с группой или с отдельными воспитанниками. Определить уровень развития также рекомендуется с помощью дидактических игр.

### Выводы

В ходе проведенного исследования нами выявлен ряд проблем, связанных с цифровыми образовательными ресурсами: цифровая образовательная среда в образовательных учреждениях требует тщательного изучения, отбора подходящего возрастным и индивидуальным особенностям детей материала; опыт использования цифровых дидактических игр не упорядочен, нет определенной общепринятой классификации, разработанной системы занятий с цифровыми дидактическими играми. При этом выявлены положительные стороны: использование цифровых дидактических игр может существенно улучшить качество обучения и развития и облегчить педагогический труд.

Мы попытались охарактеризовать понятие цифровые дидактические игры, определить различные виды, а также создать алгоритм использования цифровых дидактических игр в практической деятельности.

По результатам изучения возможностей дидактических игр для формирования и развития пространственно-временных представлений дошкольников, можно сделать вывод, что особенности формирования у детей дошкольного возраста пространственно-временных представлений состоят

в первую очередь в необходимости учета детского восприятия и комплексного применения методических приемов, в особенности дидактических игр.

Цифровизация образовательной среды дает дополнительные возможности использования дидактических игр. У детей появляется дополнительный интерес, технические средства обучения позволяют дать детям новый материал, закрепить изученное в яркой занимательной форме. Особенности формирования у детей дошкольного возраста пространственно-временных представлений состоят в первую очередь в необходимости учета детского восприятия и комплексного применения методических приемов, в особенности дидактических игр.

#### Список литературы

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М.: Издательство «Юрайт», 2020. 160 с.
2. Леонтьев К.Н. Избранные сочинения в 3 т. Т. 1. М.: Издательство «Юрайт», 2020. 320 с.
3. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Психология и педагогика игры: учебник и практикум для вузов. М.: Издательство «Юрайт», 2020. 223 с.
4. Гонина О.О. Психология дошкольного возраста: учебник и практикум для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство «Юрайт», 2020. 425 с.
5. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста: учебник для среднего профессионального образования / А.И. Савенков [и др.]; под научн. ред. А.И. Савенкова. М.: Издательство «Юрайт», 2020. 339 с.
6. Шевченко Т.С. Формирование представлений о времени и пространстве у детей дошкольного возраста средствами искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону, 1999. 21 с.

УДК 372.851

## МЕТОД МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ИНДУКЦИИ В СИСТЕМЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ АЛГЕБРЫ MAPLE

**Оленев А.А., Назаренко А.В.**

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,  
Ставрополь, e-mail: olenevalexandr@gmail.com*

В статье рассматривается новое направление в развитии методики обучения математике в общеобразовательной школе, которое обусловлено применением более доступного (наглядного) метода изучения математической индукции с применением системы компьютерной алгебры Maple. Математическая индукция – метод математического доказательства истинности некоторого утверждения для всех натуральных чисел. Применение на уроках математики информационных технологий осуществляет взаимосвязь с информатикой, что позволяет говорить о межпредметных связях в развитии методики обучения. В данной статье рассмотрено применение системы компьютерной алгебры Maple при изучении метода математической индукции. Система компьютерной алгебры Maple представляет собой программный пакет, содержащий более двух тысяч команд, которые позволяют производить аналитические вычисления на компьютере, такие как решение задач алгебры, геометрии, математического анализа, дифференциальных уравнений, статистики, математической физики и т.д. Встроенные функции системы компьютерной алгебры Maple предоставляют возможность доказательства различных тождеств метода математической индукции, что значительно облегчает работу преподавателя. Наглядное и доступное представление доказательства задач методом математической индукции способствует более облегченному усвоению темы. В данной работе рассматривается возможность применения системы компьютерной алгебры Maple для доказательств с использованием принципа математической индукции, различных задач, встречающихся в школьной программе обучения. Рассмотрены примеры решения задачи, соответствующие Единому государственному экзамену в условиях современной информационной образовательной среды.

**Ключевые слова:** система компьютерной алгебры «Maple», метод математической индукции, доказательство утверждений, математика, образование

## METHOD OF MATHEMATICAL INDUCTION IN THE MAPLE COMPUTER ALGEBRA SYSTEM

**Olenev A.A., Nazarenko A.V.**

*Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, e-mail: olenevalexandr@gmail.com*

The article discusses a new direction in the development of methods of teaching mathematics in a general education school, which is due to the use of a more accessible (visual) method of studying mathematical induction, using the Maple computer algebra system. Mathematical induction is a method of mathematical proof of the truth of some statement for all natural numbers. The use of information technologies in mathematics lessons, it interconnects with informatics, which allows us to talk about interdisciplinary connections in the development of teaching methods. This article discusses the application of the Maple computer algebra system when studying the method of mathematical induction. The Maple computer algebra system is a software package containing more than two thousand commands that allow you to perform analytical calculations on a computer, such as: solving problems in algebra, geometry, mathematical analysis, differential equations, statistics, mathematical physics, etc. The built-in functions of the Maple computer algebra system provide the ability to prove various identities of the method of mathematical induction, which greatly facilitates the teacher's work. A clear and accessible presentation of the proof of problems by the method of mathematical induction contributes to a more facilitated assimilation of the topic. This paper considers the possibility of using the Maple computer algebra system for proofs using the principle of mathematical induction, various problems encountered in the school curriculum. The examples of solving the problem, corresponding to the Unified State Exam, in the conditions of the modern information educational environment are considered.

**Keywords:** computer algebra system «Maple», method of mathematical induction, proof of statements, mathematics, education

Математика является одной из основополагающих наук, в которой изучаются не только числа, но и множество других немаловажных разделов. В данной статье речь пойдет о математических доказательствах. Если рассматриваемое утверждение логически следует из уже доказанных и обоснованных утверждений, то оно является истинным [1].

Таким образом, дедуктивный метод считается основой математического доказательства.

Из вышесказанного следует, что математическое доказательство – это своего рода рассуждение с целью дальнейшего обоснования истинности какого-либо утверждения. Одним из универсальных методов доказательства является метод математической индукции.

Применение знаний и навыков использования данного метода предполагается при решении множества задач. Выпускники средних общеобразовательных организаций при сдаче Единого государ-

ственного экзамена (ЕГЭ) сталкиваются с заданием, которое, в свою очередь, предусматривает применение метода математической индукции.

Проведя анализ требований Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), заметим, что, несмотря на вышеизложенные факты, изучение метода математической индукции (ММИ) включено лишь в программы профильных классов с углубленным изучением математики. Но даже на этом уровне с ММИ учащихся знакомят только поверхностно [2, 3].

Цель исследования: ответить на вопрос: «Как следует строить процесс обучения математике, а конкретно решение задач с использованием методом математической индукции с использованием системы компьютерной алгебры Maple?»

### Материалы и методы исследования

Метод математической индукции – один из основополагающих способов доказательства утверждений, справедливых на множестве натуральных чисел (иногда утверждения могут быть сформулированы для всех натуральных чисел, иногда – на множестве натуральных четных чисел и т.п.) [4].

Основой доказательства утверждений с помощью ММИ является:

Утверждение  $P(n)$  (где  $n$  – натуральное число), которое справедливо при  $n \in \mathbb{N}$ , если:

1. База индукции (базис индукции). На данном этапе проверяется истинность утверждения, как правило, при  $n = 1$ . Таким образом, утверждение  $P(n)$  справедливо при  $n = 1$ .

2. Индуктивный переход (шаг индукции). Считая, что утверждение  $P(k)$  справедливо при  $n = k$ , соответственно проверяется истинность утверждения  $P(k + 1)$  при  $n = k + 1$  [3, 5].

Метод математической индукции зачастую применяется при доказательстве:

- 1) делимости и кратности;
- 2) равенств и неравенств;
- 3) тождеств;
- 4) последовательности и суммы [4, 6].

### Результаты исследования и их обсуждение

При рассмотрении образовательного процесса в условиях реализации современных информационных технологий очевидным становится то, что для наилучшего усвоения знаний учащихся осуществляется продуктивное внедрение современных средств обучения, которые, в свою очередь, помогают активизировать мыслительную

деятельность учащихся, способствуют развитию творческой деятельности всех участников образования. А также, что немаловажно и актуально на сегодняшний день, позволяют проводить занятия дистанционно и активно влиять на повышение эффективности образовательного процесса. Перечисленные вопросы являются одной из важнейших проблем сегодняшнего дня [7, 8].

Кроме того, при применении на уроках математики информационных технологий осуществляется взаимосвязь с информатикой, что позволяет говорить о межпредметных связях в развитии методики обучения, общеобразовательной школы и способствует модернизации учебно-воспитательного процесса.

Одной из возможностей решения вышеизложенных вопросов является применение системы компьютерной алгебры (СКА) Maple в ходе изучения ММИ.

СКА Maple представляет собой программный пакет, содержащий более двух тысяч команд, которые позволяют производить аналитические вычисления на компьютере, такие как решение задач алгебры, геометрии, математического анализа, дифференциальных уравнений, статистики, математической физики и т.д. [9, 10].

Решение математических задач с использованием СКА Maple, в свою очередь, позволяет учащимся осуществить доказательство методом математической индукции, произвести экономию время при проведении урока, способствует инновационному и наглядному изучению различных тем школьного курса.

СКА Maple предусматривает встроенное наличие функции `simplify`, которая позволяет производить упрощение символьных выражений, формат этой команды позволяет указать в качестве параметров для преобразования практически любое выражение. Если упрощение произвести невозможно, функция возвращает исходное выражение [11].

Для задания (вычисления) суммы в СКА Maple используется встроенная функция `sum`, для вычисления значения факториала команда `factorial`, а для введения значения пределов изменения суммы до бесконечности – `infinity` [12].

#### *Примеры доказательства делимости и кратности*

*Пример 1.* Доказать, что сумма  $5^n - 4 \cdot n + 15$  при любом натуральном  $n$  делится на 4 (задача заимствована из [13]).

Эта задача может быть сформулирована более точно: «Доказать, что все натураль-

ные числа, которые можно представить в виде  $5^n - 4 \cdot n + 15$ , делятся на 4».

*Решение:*

Решение методом математической индукции.

Выразим заданную сумму (обозначим заданное выражение) через переменную  $K$ ;

> restart;

> K:=n->5^n-4\*n+15;

$$K:=n \rightarrow 5^n - 4 \cdot n + 5$$

Изначально проверяется справедливость утверждения для  $K(1)$ :

> K(1);

16

При заданных значениях утверждение является верным, так как число 16 кратно 4.

Предположим, что утверждение  $K$  справедливо при  $n = 1, k \geq 1$ , то есть число  $5^n - 4 \cdot n + 15$  – делится на 4, тогда число  $K(n + 1) = 5^{n+1} - 4 \cdot n + 11 = K(n) + B$  делится на 4, если  $B$  делится на 4. Проверим данное утверждение:

> B:=K(n+1)-K(n);

$$B:=5^{(n+1)} - 4 - 5^n.$$

Для упрощения полученного выражения воспользуемся встроенной функцией `simplify (%)` означает выполнение операции с предыдущим значением [4].

> simplify(B);

$$4 \cdot 5^n - 4.$$

Полученное выражение можно представить в виде произведения:

> evalb(4\*5^n-4=4\*(5^n-1));

true

Что позволяет утверждать, выражение вида  $5^n - 4 \cdot n + 15$  – делится на 4, так как  $5^n - 1$  делится на 4 при любых  $n \geq 0$ , а значит, произведение делится на 16.

*Вывод:* Данное утверждение верно. Задача решена.

*Пример 2.* Доказать, что сумма  $n^3 + 6 \cdot n^2 + 29n$  кратна 6.

*Решение:*

Для доказательства истинности данного утверждения воспользуемся методом математической индукции.

Выразим заданную сумму (обозначим заданное выражение) через переменную  $P$ ;

> P:=n->n^3+6\*n^2+29\*n;

$$P:=n \rightarrow n^3 + 6n^2 + 29n.$$

Таким образом получим решение функции  $P$  при  $n$  равном 1;

> P(1);

36.

Далее следует выразить значение разности функций  $P$  от  $n + 1$  и  $n$ ;

> P(n+1)-P(n);

$$(n + 1)^3 + 6(n + 1)^2 + 29 - n^3 - 6n^2.$$

Применим ранее рассмотренную функцию `simplify (%)`, для упрощения, полученного выражения, где % означает выполнение операции с предыдущим значением [4].

> simplify(%);

$$3n^2 + 15n + 36.$$

В вышеприведенном значении кратность 6 не очевидна, для более наглядного представления найдем полную индукцию, то есть применим метод математической индукции повторно.

Полученную функцию  $3 \cdot n^2 + 15 \cdot n + 36$  зададим через новую переменную  $W$ ;

> W:=n->3\*n^2+15\*n+36;

$$W:=n \rightarrow 3n^2 + 15n + 36.$$

Проверим справедливость утверждения: значение функции  $W$  при  $n$  равном 1 должно быть кратно 6:

> W(1);

54.

Утверждение доказано и является верным. Найдем значение разности функций от  $n + 1$  и  $n$ ;

> W(n+1)-W(n);

$$3(n + 1)^2 + 15 - 3n^2.$$

Упростим полученное выражение;

> simplify (%);

$$6n + 18.$$

Проверим выполнение условия выражения, кратность 6, путем деления предыдущего выражения на 6;

> %/6;

$$n + 3.$$

*Вывод:* Очевидным становится то, что условия метода математической индукции выполнены, следовательно, выражение является истинным, что и требовалось доказать.

*Пример доказательства равенств*

*Пример 3.* Доказать равенство  $1 + 2 + \dots + n = \frac{n(n+1)}{2}, \forall n \in N$  [14].

*Решение:*

Зададим сумму из данного равенства:

> restart; sum(i, i=1...n);

$$\frac{1}{2}(n+1)^2 - \frac{1}{2}n - \frac{1}{2}.$$

Произведем упрощение полученного выражения для суммы:

>H:= simplify (%);

$$H := \frac{1}{2}n^2 + \frac{1}{2}n.$$

Выполним сравнение левой и правой части равенства:

>simplify (n\*(n+1)/2-H);

0.

*Вывод:* Предположение равенства суммы является верным. Для доказательства данного равенства использовалась функция simplify.

*Пример 4.* Доказать равенство

$$= \frac{1}{(1+1)!} + \frac{2}{(2+1)!} + \dots + \frac{n}{(n+1)!} =$$

$$\frac{1}{1*(1+1)} + \frac{1}{2*(2+1)} + \dots + \frac{1}{n*(n+1)}.$$

*Решение:*

Для доказательства данного равенства с помощью СКА Maple разделим его на левую и правую части, которые зададим переменными L и R соответственно.

Зададим левую часть равенства через переменную L, выразив ее суммой

>L:=sum(n/factorial(n+1),n = 1 .. infinity);

L := 1.

Аналогичные действия выполняются для правой части равенства;

>R:=sum(1/(n\*(n+1)),n = 1 .. infinity);

R := 1.

Применим метод математической индукции, для доказательства истинности данного утверждения, получим значение при n равном 1 (база индукции);

>L(1);

1.

>R(1);

1.

Соответственно, выразим обе части равенства последовательно, при значении n + 1 (Индуктивный переход);

>L(n+1);

1.

>R(n+1);

1.

Далее выразим значение разности от n + 1 и n, задав через новые переменные L1 и R1;

>L1 := L(n+1)-L(n);

L1 := 0.

>R1 := R(n+1)-R(n);

R1 := 0.

Покажем равенство;

>L1 = R1;

0 = 0.

*Вывод:* Метод математической индукции выполнен, следовательно, выражение истинно, что и требовалось доказать.

*Пример доказательства неравенств*

*Пример 5.* Доказать, что при  $n \in \mathbb{N}$ ,  $n \geq 5$  справедливо неравенство  $2^n \geq n^2 + n + 2$ .

*Решение:*

Проверим верность утверждения при  $n = 5$ :

> evalb(2^5 >= 5^2 + 5 + 2);

true

Допустим справедливость утверждения при  $n = k \geq 5$

> 2^k >= k^2 + k + 2;

$$k^2 + k + 2 \leq 2^k.$$

Вышеприведённое выражение равносильно следующему выражению:

> 2^k - k^2 - k - 2 >= 0;

$$0 \leq 2^k - k^2 - k - 2.$$

Докажем справедливость неравенства при  $n = k + 1$

> 2^(k+1) - ((k+1)^2 - (k+1) - 2);

$$2^{(k+1)} - (k+1)^2 + k + 3;$$

> simplify (%);

$$2^{(k+1)} - k^2 - k + 2.$$

*Вывод:* Данное выражение больше нуля при  $k \geq 5$ . Таким образом, задача решена.

Очевидно, что применение встроенных функций СКА Maple позволяет осуществить возможность наглядного и доступного доказательства различных тождеств с использованием ММИ, что значительно облегчает работу педагога, и, таким образом, решение различных задач школьного курса математики методом математической индукции способствует более облегченному усвоению тем.

Выделим преимущества применения в ходе учебного процесса СКА Maple, такие как: возможность избежать арифметических ошибок, значительное сокращение времени проведения урока, кроме того, появляется уникальная возможность более точного планирования рабочих программ. Представленные инновационные подходы

могут явиться основанием для внесения темы «Метод математической индукции» в базовую программу школьного курса, что в свою очередь позволяет говорить о более полном овладении знаниями по данной теме учащимися выпускных классов [15].

### Заключение

Изучение метода математической индукции с применением СКА Maple может существенно повлиять на развитие общеобразовательных знаний и расширение кругозора обучающихся, способствовать более детальной подготовке школьников к единому государственному экзамену. Кроме того, текущие обстоятельства (ведение занятий дистанционно) диктуют необходимость наличия и использования универсальных и интерактивных программ обучения.

Педагогическая деятельность в условиях современной информационной образовательной среды становится значительно доступнее, появляется возможность облегчить работу педагога и позволяет ему более доступно представить материал.

### Список литературы

1. Кудрявцев Л.Д. Современная математика и методы её преподавания. М.: Наука, 1980. 143 с.
2. Седова Е.А., Пчелинцев С.В., Удовенко Л.Н. Метод математической индукции в школьном математическом образовании // Математика в школе. 2018. № 5. С. 43–59.
3. Тимофеева И.Л. Несколько замечаний об изложении метода математической индукции в школьных учебниках по математике // Наука и Школа. 2015. № 6. 63 с.
4. Николаева С.А. Метод математической индукции: методическое пособие для учителей и учащихся. Ядрин, 2015. 28 с.
5. Шень А. Математическая индукция. М.: МЦНМО, 2014. 36 с.
6. Соминский И.С. Метод математической индукции. М.: Наука, 1965. 63 с.
7. Дорофеев Г.В., Кузнецова Л.В., Седова Е.А., Охтенко О.В. Математическая индукция // Математика в школе. 2014. № 7. С. 7–12.
8. Уваров А.Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2018. 168 с.
9. Киричек К.А., Оленев А.А. Обучение бакалавров педагогического образования элементам комбинаторики с использованием информационных технологий // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 3. С. 9.
10. Оленев А.А., Малиатаки В.В. Логические элементы и схемы в СКА Maple // Современные технологии в нефтегазовом деле – 2017. Уфа: УГНТУ, 2017. С. 280–282.
11. Красильников В.В., Оленев А.А., Тоискин В.С., Тынчеров К.Т. Использование системы компьютерной алгебры Maple при изучении дискретной математики // Актуальные вопросы инженерного образования – 2016: сборник научных трудов международной научно-методической конференции, посвященной 60-летию филиала УГНТУ в г. Октябрьском. Октябрьский: УГНТУ, 2016. С. 303–310.
12. Говорухин В.Н., Цибулин В.Г. Введение в Maple. Математический пакет для всех. М.: Мир, 1997. 208 с.
13. Пчелинцев С.В., Седова Е.А. О методе математической индукции. Ч. 1 // Математика для школьников. 2018. № 2. С. 3–19.
14. Оленев А.А., Малиатаки В.В., Тынчеров К.Т., Селиванова М.В. Принцип математической индукции в системе компьютерной алгебры Maple // Современные технологии в нефтегазовом деле – 2018: сборник трудов международной научно-технической конференции: в 2-х т. 2018. С. 300–305.
15. Темербекова А.А. Методика преподавания математики: учебное пособие для студентов. М.: Владос, 2003. 176 с.

УДК 373.24

## ЗНАКОМСТВО С ФИЛОСОФСКИМИ КАТЕГОРИЯМИ КАК ОСНОВА ПОНИМАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Пономарева Л.И., Ган Н.Ю., Обухова К.А.**

*ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,  
Шадринск, e-mail: ldm1020@mail.ru*

В данной статье рассматривается проблема освоения детьми дошкольного возраста философских категорий. В современной дошкольной дидактике ученые и практики все чаще обращаются к поиску новых методов и технологий, которые способствовали бы формированию у детей дошкольного возраста целостных представлений о природе, обществе и человеке. Авторами статьи обосновано, что основным способом построения в сознании ребенка объективной картины мира является эмпирическое обобщение и структурирование чувственного опыта, накопленного в различных видах деятельности. В воспитательный процесс современной системы дошкольного образования активно входят философские категории. Авторами доказывается, что знакомство детей дошкольного возраста с мироустройством следует начинать с представлений о зависимостях, существующих в природе, как наиболее понятных ребенку. Затем детей погружают в сложный мир взаимодействия человека и природы, и далее происходит знакомство с миром человеческих переживаний и чувств, с нормами и правилами, принятыми в обществе. Причем формируемые у детей представления должны носить системный характер, то есть всесторонне раскрывать суть рассматриваемого предмета или явления, а также демонстрировать его связь с окружающей действительностью. Только интеграция системных представлений о природе, человеке и обществе способствует формированию основ понимания целостной картины мира.

**Ключевые слова:** категория, категориальная структура мышления, целостная картина мира, системные представления, дошкольник

## INTRODUCTION TO PHILOSOPHICAL CATEGORIES AS A BASIS FOR UNDERSTANDING THE WHOLE PICTURE OF THE WORLD CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

**Ponomareva L.I., Gan N.Y., Obukhova K.A.**

*Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, e-mail: ldm1020@mail.ru*

This article examines the problem of mastering philosophical categories by preschool children. In modern preschool didactics, scientists and practitioners are increasingly turning to the search for new methods and technologies that would contribute to the formation of holistic ideas about nature, society and man in preschool children. The authors of the article substantiated that the main way of building an objective picture of the world in a child's mind is empirical generalization and structuring of sensory experience accumulated in various types of activity. The educational process of the modern preschool education system actively includes philosophical categories. The authors prove that the acquaintance of preschool children with the world order should begin with the idea of the dependencies existing in nature, as the most understandable to the child. Then the children are immersed in the complex world of interaction between man and nature, and then they get acquainted with the world of human experiences and feelings, with the norms and rules adopted in society. Moreover, the ideas formed in children should be of a systemic nature, that is, comprehensively reveal the essence of the object or phenomenon under consideration, and also demonstrate its connection with the surrounding reality. Only the integration of systemic concepts of nature, man and society contributes to the formation of the foundations for understanding a holistic picture of the world.

**Keywords:** category, categorical structure of thinking, holistic picture of the world, systemic representations.

В настоящий момент заложенные в Закон «Об образовании в РФ» и федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования идеи гуманизации и гуманитаризации образования все чаще понимаются как философские идеи о роли системы образования в понимании дошкольниками целостной картины мира; концептуальные положения о взаимосвязи среды и развитии личности ребенка на основе субъектной вовлеченности в специально организованные виды деятельности [1; 2].

Это определяет модернизацию содержания дошкольного образования и поиск

альтернативных методов и средств формирования основ категориального видения картины мира.

Цель исследования: теоретическое рассмотрение проблемы влияния ознакомления дошкольников с философскими категориями на понимание ими целостной картины мира. Обоснование роли дошкольного образования в усвоении детьми целостных представлений о природе, обществе, человеке.

Усвоение ребенком накопленного опыта человеческой культуры, т.е. его социализация, приводит к осознанию своей значимо-

сти, личного места в социуме и собственной позиции в целостной картине мира [3].

Система образования, в которую включен ребенок, начиная с дошкольного детства, предоставляет ему возможность постепенного и непрерывного вхождения в познание окружающего мира [4].

Именно гуманистическая парадигма образования определяет отражение в нем разных точек зрения человека на мир, совокупности способов изучения принципов построения природного и социального окружения, усвоение представлений которых обеспечивают раскрытие ценности как самой личности, так и богатства окружающего мира. Дошкольному образованию, как закрепленному Законом «Об образовании РФ» первому уровню общего образования, в этом процессе принадлежит приоритетная роль [1]. Именно в дошкольном детстве ребенку раскрываются различные взаимосвязи, ценности культуры и здоровья, многообразные закономерности в области разных знаний. Это способствует более широкому взаимодействию ребенка-дошкольника с окружающим миром, что, в свою очередь, обеспечивает усвоение не разрозненных представлений об объектах и явлениях, а закономерную их интеграцию и взаимопроникновение, а значит, понимание целостности картины мира [5].

Проблемой познания устройства мира интересовались ученые с древнейших времен. К ним следует отнести Гераклита Эфесского, Демокрита, Платона, Теофраста и других философов Древней Греции. В системе образования изучением методических аспектов ознакомления детей с окружающим миром занимались Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо и другие. Эти ученые-методисты полагали, что ребенка надо воспитывать согласно принципу природосообразности, при этом материальный мир – это только отражение существующего независимо от человеческого сознания вечного мира идей, а цель обучения состоит в развитии мышления, а не в накоплении знаний.

Главную роль в познании окружающего мира Я.А. Коменский отводил активности личности. Он считал, что обучение должно основываться на развитии самостоятельности ребенка, который исследует окружающие его предметы и явления. Ученому принадлежит утверждение того, что на ребенка воздействуют три фактора воспитания: природа, люди и общество. При этом каждый из факторов выполняет свою роль: природа развивает способности и чувства, люди учат, как ими пользоваться, предметы и явления обогащают опыт [6].

По мнению Н.Н. Поддьякова, категориальная структура мышления углубляет познание реального мира и обуславливает глобальные изменения в психическом и личностном развитии ребенка, где знание выступает интенсивным фактором изменения познавательного опыта ребенка [7].

Проблеме изучения подходов к построению современного образования, в котором человек мыслит категориально, посвящены исследования таких отечественных педагогов и психологов, как Ю.К. Бабанский, Б.С. Гершунский, М.В. Кларин, И.Я. Лернер, М.К. Мамардашвили, А.В. Петровский, Н.Ф. Талызина, В.Т. Фоменко, Д.Б. Эльконин и другие. Научные изыскания представленных ученых можно условно рассмотреть в нескольких направлениях: содержание обучения как средство развития личности; развитие учебной деятельности, принципы ее построения и способы овладения обучающимися логическим мышлением; концепции развивающего обучения; деятельностный подход в понимании целостной картины мира и др.

В связи с тем что содержание образования в настоящее время рассматривается не как цель образовательного процесса, а как средство развития личности, педагогическая наука и практика встали перед необходимостью поиска новых педагогических технологий, которые позволят построить путь познания ребенком окружающего мира не только как накопление, приобретение, расширение знаний о нем, но, прежде всего, как возможность развития интересов к учению, интеллектуальной рефлексии, имитационного и ролевого моделирования, дискуссионной культуры, поисковой деятельности обучающихся и др. Как отмечает в своем исследовании Е.Е. Сапогова, изменение взглядов на обучение детей в школе влечет за собой необходимость осуществления преобразований и в организации познавательной деятельности еще в системе дошкольного образования.

Справедливости ради следует отметить, что познавательная деятельность детей дошкольного возраста в целом, и содержание обучения в частности, давно волнуют умы ученых. Так, среди теоретиков психолого-педагогического направления дошкольной дидактики, рассматривающего познавательное развитие ребенка, следует отметить Л.А. Венгера, Н.Е. Вераксу, Р.И. Говорову, А.В. Запорожеца, С.Н. Николаеву, Н.Н. Поддьякова, А.П. Усову и др.

Среди многообразных точек зрения на содержание дошкольного образования в аспекте развития учебно-познавательной деятельности особый интерес вызывает

сегодня точка зрения ученых на познание ребенком картины мира через философские категории (В.А. Петровский, Н.Н. Поддьяков, Р.М. Чумичева и др.).

По С.Л. Рубинштейну, категории – это наиболее общие понятия, отражающие основные свойства, взаимосвязи и закономерности реального мира [8]. Самыми широкими категориями, как отмечает В.В. Давыдов, являются философские категории, служащие методологической основой научного познания во всех областях человеческой деятельности, где знания трактуются как результат мышления (отражение действительности) и процесс его получения (мыслительные действия), когда личность присваивает способы учебной деятельности как особую форму социальной активности, адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались эти продукты духовной культуры [9]. В своих исследованиях В.А. Петровский отмечал, что ребенок с раннего возраста усваивает начальные понятийные формы, то есть категории, в определенной логике, изменяющей структуру мыслительной деятельности, характер взаимодействий с миром и отношение к нему. Начальные формы категориальных знаний несут в себе мировоззренческую функцию, а их аккумуляция обеспечивает развитие интеллектуальных, нравственных, эмоциональных ценностей ребенка [10]. Именно усвоение категорий ставит дошкольника в позицию исследователя, когда диффузное, размытое представление о мире становится четким, приобретает ясность, целостность и системность. Это и помогает детям дошкольного возраста, с одной стороны, дифференцировать имеющиеся представления, а с другой – на основе аналитико-синтетической деятельности самостоятельно устанавливать взаимосвязи в окружающем мире.

Кроме вышесказанного, категориальное видение картины мира, по мнению Н.С. Юлиной, способствует развитию моральной и социальной ответственности за принятие разумных решений в различных социальных ситуациях (в том числе и конфликтных) [11].

По мнению многих ученых, старший дошкольный возраст является сензитивным периодом развития детей. Данный возрастной этап способствует эффективному освоению целостной картины мира при опоре на имеющийся у детей сенсорный опыт и активно развивающееся логическое мышление. Именно старший дошкольный возраст – важнейший этап, в котором происходит осознание необходимых существенных свойств, качеств, явлений для функционирования круговорота жизни [12]. У детей

старшего дошкольного возраста достаточно интенсивно происходит формирование начальных форм следующих философских категорий: живое и неживое; пространство и время; количество и качество; добро и зло; любовь и дружба и др. Несмотря на то что эти начальные представления дошкольников еще несколько разрозненны, а некоторые свойства и отношения объективного мира еще слабо осознаются, тем не менее даже в таком виде они определяют ведущую роль в понимании и последующем объяснении устройства окружающего мира.

Основным способом построения в сознании ребенка целостной картины мира является эмпирическое обобщение и структурирование чувственного опыта, накопленного в различных видах деятельности.

По мнению Н.Н. Поддьякова, представления детей как о важнейших явлениях природы, так и общества взаимосвязаны и взаимозависимы, поэтому обогащение какого-либо одного из них ведет к заметным положительным сдвигам в развитии другого. Именно эта особенность делает имеющиеся представления основополагающими и, несмотря на их незрелость, осуществляет функцию мировоззренческого характера ребенка-дошкольника [7].

Однако следует помнить, что окружающий мир сможет стать кладезем знаний лишь в случае, когда дошкольник научается обобщать и абстрагировать. Только четкие образы объективной реальности позволяют детям замечать изменения, познавать взаимодействия, выявлять зависимости в окружающем мире (событие и обыденность, причина и следствие, различие и сходство, возможность и невозможность и др.).

Формирование начальных форм категориального строя, как отмечал Н.Н. Поддьяков, недопустимо отождествлять с развитием знаний и умений детей, так как он тесно связан с функционированием когнитивной сферы ребенка как целостной системы. Базовые представления дошкольников выполняют функции не только отражения основных свойств объективного мира, но и общей организации познавательного опыта детей [7].

Исходя из вышеизложенного, первоочередной задачей системы дошкольного образования является организация процесса ознакомления ребенка с целостной картиной мира, она позволит стать активным и сознательным участником последующей взрослой жизни. Понимание целостного образа мира происходит в процессе осуществления разных видов деятельности дошкольников. Способствует выстраиванию общей картины мира присущая ребенку-дошкольнику любознательность. Педагогу

следует учитывать это и всячески способствовать развитию природной «пытливости ума» детей [13].

Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме ознакомления дошкольников с окружающим миром позволяет заключить, что начинать работу в этом направлении следует с элементарных экологических моделей [5].

Объекты живой и неживой природы наиболее близки и понятны ребенку (в отличие от скрытых эмоций и взаимоотношений людей) [14]. Их дошкольник наблюдает в повседневной жизни: восход солнца, смена дня и ночи, дождь (снег, град), радуга, домашние и дикие животные и др.

Для ознакомления с элементарными экологическими представлениями мы рекомендуем несколько тем, которые помогут дошкольникам сформировать понимание целостности природного мира и взаимозависимостей, существующих в природе. При этом только совокупность разных методов, приемов и средств позволят получить интегрированные знания, что, в свою очередь, и обеспечит целостность понимания картины мира. Например, тема «Осень» включает:

- наблюдение за сезонными изменениями в природе (солнце светит, но не греет; небо затянуто тучами, часто идет дождь; понижается температура воздуха; деревья сбрасывают листья и т.д.);

- беседу о жизнедеятельности людей (осенью люди собирают урожай; дети идут в школу; люди одеваются по погоде и др.);

- беседу о поведении животных (некоторые животные готовятся к зимней спячке; меняют свои шубы; перелетные птицы улетают на юг и т.д.);

- рассматривание картин и иллюстраций с признаками осенних изменений;

- чтение художественной литературы;

- продуктивные виды детской деятельности (рисование, лепка, аппликация и др.).

Аналогично выстраиваются темы «Солнце и Луна», «Пищевые цепочки в природе», «Времена года», «Пространство и время» и др. Отдельная роль в системе организации образовательного процесса принадлежит детскому экспериментированию, в результате которого дети в доступной форме познают законы природы: «Агрегатные состояния воды», «Сила ветра», «Тонет – не тонет» и др.

Немаловажную роль в познавательном развитии дошкольников играет познание себя как физического и социального существа. Формирование реалистических представлений о собственном организме у ребенка в свою очередь ляжет в основу целостного «образа Я». Так, постепенно

дошкольник переходит к более сложным по усвоению категориям – социальным. Они сложны для понимания, так как являются абстрактными. Основной формой ознакомления с такими категориями считаются беседы. При правильной организации занятия старшим дошкольникам доступны такие категории, как Красивое и Безобразное, Добро и Зло, Правда и Ложь и др. Мощным средством, способствующим всестороннему рассмотрению того или иного понятия, является художественная литература. Так, правильно подобранные педагогом (взрослым) произведения помогают познакомить ребенка с такими важными категориями, как Любовь и Дружба. Для этого следует подобрать малые фольклорные формы: пословицы и поговорки о дружбе и любви, в простой и доступной форме помогающие понять отношение людей к данным категориям. Например, «Не имей сто рублей, а имей сто друзей», «Вещь хороша, когда новая, а друг – когда старый», «Друзья познаются в беде» и др. Задача взрослого объяснить скрытый смысл, а иногда метафорический перенос, которые содержит устное народное творчество. Полезными для чтения будут такие детские произведения, как «Крокодил Гена и его друзья» Э. Успенского, «Друг детства» В. Драгунского, «Настоящий друг» О. Уайльда и др., в которых сами герои понятной речью и яркими поступками помогают детям понять суть категории «Дружба». Аналогично происходит знакомство детей с категорией «Любовь». При этом очень важно объяснить детям, что любовь может быть разной: к маме (папе, бабушке и дедушке...), к природе, к спорту (искусству), к родному краю, к Родине и т.д. Ценными при организации образовательного процесса в ознакомлении дошкольников с различными философскими категориями могут стать детские произведения таких авторов, как Н. Носов («Фантазеры», «Огурцы»), В. Осеев («Просто старушка»), С. Михалков («Дядя Степа»), К. Чуковский («Федорино горе») и др.

### Заключение

Таким образом, усвоение ребенком системных представлений о природе, человеке, обществе, через конкретные образы, помогает определить взаимосвязь природных явлений с жизнедеятельностью человека, а также понять свою роль и место в социуме (сын, брат, внук, друг, сосед...). Ознакомление с разными явлениями и отношениями через философские категории способствует формированию основ понимания детьми дошкольного возраста целостной картины мира.

## Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года. [Электронный ресурс]. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 15.10.2020).
2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013. № 1155. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/) (дата обращения: 15.10.2020).
3. Бабайцев А.Ю. Мераб Константинович Мамардашвили / Гуманитарная энциклопедия: Персоналии // Центр гуманитарных технологий, 2006–2020 (последняя редакция: 22.11.2020). [Электронный ресурс]. URL: <https://gtmarket.ru/personnels/merab-mamardashvili> (дата обращения: 15.10.2020).
4. Королева Н.А. Содержание экологических знаний у старших дошкольников о природе // Вопросы дошкольной педагогики. 2020. № 7 (34). С. 19–22.
5. Виноградова Н.Ф. Окружающий мир. 1 класс: учебник. Часть 2. ФГОС. Вентана Граф, 2020. 172 с.
6. Коменский Я.А. Великая дидактика // Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989. С. 11–106.
7. Поддъяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка (от рождения до школы). М.: Изд-во «Речь», 2010. 144 с.
8. Славская А.Н. Основы психологии С.Л. Рубинштейна. Философское обоснование развития. М.: ФГБУН Институт психологии РАН, 2015. 490 с.
9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения: монография. М.: Интор, 1996. 544 с.
10. Петровский А.В. Введение в психологию. М.: Академия, 1996. 496 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://vse-uchebniki.ru/uchebnik-po-psixologii/petrovskij-vvedenie-v-psixologiyu/> (дата обращения: 15.10.2020).
11. Юлина Н.С. Философия для детей: обучение навыкам разумного мышления. М.: Изд. Канон+, 2005. 463 с.
12. Обухова К.А., Пономарева Л.И. Интеграция как средство организации образовательного процесса в дошкольном учреждении // Электронный Научно-образовательный Вестник «Здоровье и образование в XXI веке». 2019. Т. 21. № 7. С. 31–36.
13. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление: логика и психология // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 4–12. DOI: 10.17759/chp.
14. Николаева С.Н. Система экологического воспитания дошкольников. М.: Мозаика синтез, 2011. 330 с.

СТАТЬИ

УДК 159.9:378.172

**МОТИВАЦИЯ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**Евдокимова В.С., Мусохранов А.Ю., Борисова М.В.**

*ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова»*

*Кемеровский институт (филиал), Кемерово, e-mail: evdokveron@icloud.com*

В статье рассмотрен мотив, который представляет собой определенный фактор, побуждающий к выполнению того или иного действия. В данной статье под этим действием будет пониматься физическая активность. Также проведен анализ различных факторов, которые играют большую роль в развитии мотивации в спортивной деятельности. Первая половина исследования в статье посвящена эмоциональному состоянию человека и тому, как его эмоции способны повлиять на ход выполнения того или иного действия, в данном случае мы говорим о спортивной деятельности. После изучения влияния эмоций на выбор и ход выполнения той или иной деятельности проведен подробный анализ факторов, которые могут оказать значимое влияние на мотивацию студентов к выполнению культурно-спортивной деятельности. К ним относятся функциональные, психологические, корпоративные, компаративные и другие факторы. Особое внимание уделено влиянию психологических факторов, так как в настоящее время вопрос здоровья именно в психологическом плане очень актуален. Исследование осуществляется при помощи соотношения мотивации спортивной деятельности и эмоционального состояния индивида. Участниками исследований стали молодые люди и девушки, обучающиеся в учреждении высшего образования.

**Ключевые слова:** мотивация, мотив, спортивная деятельность, эмоциональное состояние, факторы мотивации

**MOTIVATION OF SPORTING ACTIVITIES OF STUDENTS**

**Evdokimova V.S., Musokhranov A.Yu., Borisova M.V.**

*«Russian University of Economics named after G.V. Plekhanov»*

*Kemerovo Institute (branch), Kemerovo, e-mail: evdokveron@icloud.com*

The article considers the motive, which is a certain factor that encourages the performance of an action. In this article, this action will be understood as physical activity. The analysis of various factors that play an important role in the development of motivation in sports activities is also carried out. The first half of the research in the article will be devoted to the emotional state of a person, and how his emotions can affect the course of performing an action, in this case we are talking about sports activities. After studying the influence of emotions on the choice and progress of a particular activity, a detailed analysis of factors that can have a significant impact on the motivation of students to perform cultural and sports activities will be conducted. These include functional, psychological, corporate, comparative, and other factors. Special attention is paid to the influence of psychological factors, since at present the issue of health is very relevant in psychological terms. The study is carried out using the ratio of motivation of sports activities and the emotional state of the individual. Participants in the research were young people and girls studying at a higher education institution.

**Keywords:** motivation, motive, sports activity, emotional state, motivation factors

Здоровье человека является важнейшей ценностью общества в современном мире. Физическое здоровье способствует обеспечению успешной жизнедеятельности не только человека, но и целой нации. Существует определение здоровья, которое было вынесено уставом Всемирной организации здравоохранения, в нем здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. В настоящее время особое значение приобретает психологическое здоровье человека, которое способно влиять на физическое состояние индивида как положительно, так и отрицательно. Именно это понимается под фразой «душевное и социальное благополучие», которое встречается в официальном определении слова «здоровье».

Здоровый образ жизни в первую очередь формируется при помощи физкультуры и спорта, именно они формируют

и поддерживают определенный уровень физической активности, который оказывает положительное влияние на укрепление физического здоровья, совершенствование двигательных возможностей человека. Спорт в повседневной жизни восполняет нехватку физической активности человека, которая вызвана высоким уровнем автоматизации не только производства, но и обычной жизни. Такой режим современного мира максимально сокращает время, в которое человек может быть физически активен.

Помимо поддержания в хорошей форме своего физического состояния, спортивная деятельность обеспечивает решение социальных и культурных задач и проблем. Особое место в этом вопросе занимает самовоспитание, которое формируется посредством посещения человеком регулярных тренировок, что говорит о хорошем уровне ответственности. Систематические занятия спортом позволяют человеку сменить при-

вычную обстановку, добиться определенных результатов, стать увереннее в себе, а также развить скрытые личностные характеристики [1, с. 62].

Изучение учеными вопроса влияния активных занятий спортом на физическое и психологическое здоровье приводит к выводу, что социокультурный потенциал индивида таким путем реализуется и растет. Это значит, что есть смысл говорить и мотивации спортивной деятельности. В этой статье рассматривается мотивация студентов учреждения высшего образования.

Мотив представляет собой побуждение к выполнению определенного вида деятельности, которая в конечном итоге приведет к удовлетворению одной или нескольких потребностей человека. Под мотивацией же понимается совокупность мотивов и средств, которые оказывают влияние на достижение целей человека.

Мотив занимает особое место в вопросе реализации человека как личности. Формирование личности может происходить на протяжении всей жизни человека, и работа над собой, основанная на определенных мотивах, занимает значимое место в этом процессе. Спортивная деятельность отражается в физическом воспитании и образовании, которые отдельно от эмоциональной и психологической составляющих не могут гарантировать достижение позитивных результатов.

Говоря о мотивации, следует сказать о том, что процесс формирования личности осуществляется на основе взаимодействия выполняемой человеком деятельности и мотивов, которыми эта деятельность вызвана. В данном контексте речь идет о различных видах активности, в том числе и спортивной [2–4].

Актуальность работы заключается в том, что процесс формирования личности напрямую связан с теми видами деятельности, которые вызваны мотивацией. В данном контексте речь идет о здоровом образе жизни и спортивной деятельности. При условии существования мотивации формируется более качественный подход к выполнению какого-либо вида деятельности и более качественное овладение им. Значит, мотивация в данном вопросе определяется как динамичный период формирования личности.

Цель исследования: анализ влияния эмоциональной составляющей на мотивацию спортивной деятельности, изучение факторов, влияющих на формирование мотивации спортивно-мотивационной сферы деятельности.

Эмоции человека, которые были сформированы при выполнении определенного

вида деятельности, проецируются в последующем на новые занятия человека. Эмоциональное состояние влияет также на систему предпочтений, которая может касаться общественного окружения, рода деятельности и любых других предметов, ситуаций и явлений. Безусловно, спортивная деятельность также подвержена влиянию эмоций человека.

Говоря о здоровом образе жизни, следует упомянуть о приобщении молодого поколения (в конкретном случае – студентов) к спортивной деятельности. Для этого необходима правильная мотивация. Параллельно с огромным количеством организационных форм спортивных занятий огромную роль играют самостоятельные занятия физическими упражнениями.

Процесс самостоятельного выполнения физических упражнений либо стабильного посещения занятий в комфортной для человека организационной форме называется процессом физического самовоспитания. Он подразумевает, в первую очередь, целенаправленную и осознанную работу над собой. Цель – формирование физической культуры личности. Важно отметить, что самоорганизация личности в вопросе достижения целей спортивной деятельности с большой вероятностью будет проецироваться на возможность человека добиться определенных результатов в других сферах жизнедеятельности. Конечно же, самовоспитание будет способствовать повышению интенсивности в приобретении и совершенствовании практических навыков и умений спортивной направленности.

Задачами физического воспитания выступают:

- формирование личности;
- укрепление здоровья;
- формирование базовых навыков в связи с наличием обязательного присутствия физической культуры в системе образования;
- повышение интереса к спортивной деятельности [5–7].

Занятия спортом и выработка самоорганизованности в вопросе получения практических навыков имеют мотивацию, которая в первую очередь преследует цель – оздоровление организма. Можно сказать, что именно оздоровление является основополагающей целью спортивной деятельности и основной ее мотивацией.

Мотивация в данном случае имеет двойное значение. В первом случае именно мотивация объясняет основание тех или иных действий и поступков человека, во втором – является причиной выполнения этих действий на пути к достижению поставленных целей. Процесс определения мотивов по от-

ношению к спортивной деятельности и выполнения перечня действий в конечном итоге приведет к формированию спортивной культуры личности.

### Материалы и методы исследования

Методом исследования в вопросе влияния эмоциональной составляющей на мотивацию спортивной деятельности выступает психодиагностическая методика «Мотивы занятий спортом», которая была разработана А.В. Шаболтасом. Она включает в себя 10 мотивов-категорий. Еще один метод – «Диагностика эмоциональной направленности личности», ее создателем является Б.И. Додонов. С ее помощью можно определить направление переживаний, к которым стремится человек для удовлетворения своих потребностей.

Мотивация спортивной деятельности студентов является совокупностью большого количества факторов. Анализ факторов, влияющих на мотивацию спортивной деятельности студентов, осуществлен при помощи исследования группы мотивов физкультурно-спортивной активности. Было выделено 11 групп мотивов:

- функциональные;
- мотивы физического совершенствования;
- мотивы психологической релаксации;
- эстетические;
- мотивы самоутверждения;
- психологические;
- морально-психологические;
- рационально-гигиенические;
- корпоративные;
- компаративные;
- узкоутилитарные [8, с. 161].

Функциональные мотивы предполагают наличие желания усовершенствовать физические навыки. Эти мотивы ведут к удовлетворению потребности в подготовке к будущей профессиональной деятельности (например, будущие сотрудники правоохранительных органов).

Мотивы физического совершенствования связаны с укреплением здоровья и корректировкой своего веса и фигуры.

Психологическая релаксация – это способность человека расслабиться психологически, продолжая при этом работать физически. Примером может служить вечерняя тренировка работника банка после трудового дня. На этом занятии сотрудник может полностью переключиться и снять напряжение. Установлено, что физическая активность является лучшим способом эмоциональной разгрузки [9, с. 276].

Суть эстетических мотивов заключается в правильном выполнении физиче-

ских упражнений. Можно сказать, что это воспитание красивой манеры выполнения движений.

Мотивы самоутверждения направлены на повышение чувства уверенности в себе путем достижения успехов в каком-либо виде спорта. Этот фактор мотивации является более весомым, чем те, что указаны выше. Благодаря мотивации в самоутверждении человек направляет все свои силы в эту область деятельности и работает с большей отдачей.

Психологические мотивы предполагают занятия спортом без особых целей, можно сказать, «по привычке». В отличие от них морально-психологические факторы направлены на воспитание силы воли и собственного характера и формируют такую черту, как целеустремленность. Рациональные же факторы направлены на грамотное использование свободного времени. Конкретная цель в данном случае может отсутствовать [10].

Были также выделены корпоративные факторы, суть которых заключается в ощущении себя нужным внутри коллектива и в работе над общей целью. Это может быть участие в межфакультетских или межвузовских соревнованиях.

Компаративные мотивы – это желание быть наравне со своими сверстниками, коллегами. То есть не отставать в спортивных успехах. Узкоутилитарный мотив представляет собой потребность в выполнении учебной программы / плана (получение зачета или хорошей отметки по итогу экзамена).

Исследования проводились путем опроса студентов. Было незначительное количество вопросов, по которым можно сделать некоторые выводы: «Для чего Вы занимаетесь спортом?», «Получаете ли Вы удовольствие от занятий спортом?», «Будет ли присутствовать спорт в вашей профессиональной деятельности?», «Способны ли Вы почувствовать эмоциональную и психологическую разгрузку от занятий спортом?», «Что для Вас коллективные занятия спортом?», «Следите ли Вы за своим весом и фигурой?».

### Результаты исследования и их обсуждение

Исследования проводились в форме опроса. Участниками исследования стали студенты 3-го и 4-го курсов экономического факультета Кемеровского института (филиала) Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. Опрашиваемых было 28 человек, из них 18 девушек и 11 молодых людей. Средний возраст участников 20,4 года.

Исследование по поводу влияния эмоционального состояния на спортивную мотивацию преследовало цель выявить наиболее важные направления переживаний, с которыми связана мотивация спортивной деятельности студентов. Определено 4 наиболее важных направления. Результаты опроса представлены в табл. 1.

Как видно из табл. 1, переживание по поводу будущей профессиональной деятельности имеет наибольший удельный вес (42,8%). Это прежде всего связано с тем, что участниками опроса выступили в большей степени студенты направления подготовки «Экономическая безопасность». Большинство выпускников данного направления осуществляют свою профессиональную деятельность в правоохранительных органах, где спортивная подготовка имеет особое значение.

На втором месте находятся рационально-волевые мотивы. Волевые мотивы в наиболее простом их виде представляют собой импульсное, кратковременное побуждение к выполнению какого-либо действия. То есть возникает желание и практически моментальное его исполнение. В этой группе оказалось 8 человек, что составило чуть больше 24%.

Переживания по поводу физического самоутверждения испытывают 5 студентов

из группы опрошенных, что в процентном выражении составило 18,7%. Эти люди становятся увереннее за счет достижения определенных результатов в спортивной деятельности.

Меньше всего удельного веса пришлось на тех, кто испытывает эмоциональное удовлетворение от занятий спортом. В этой подгруппе оказалось 4 человека, что составило 14,3% от общего числа опрошенных. В данном контексте под эмоциональным удовлетворением понимается замена умственной деятельности на физическую. В этой категории оказались студенты, которые уделяют достаточно большое количество времени обучению в университете. И на занятиях физической культурой они восполняют силы.

Коммуникативные факторы в проведенном исследовании остались без внимания. Они заключаются в потребности в общении [11, с. 24]. Из группы опрашиваемых на данном факторе никто не сосредоточен. Это говорит о четком сосредоточении на своей собственной личности и об отсутствии потребности нахождения в социуме.

Далее была проведена сравнительная оценка групп мотивов спортивной деятельности. Результаты приведены в табл. 2. Ранее было выделено 11 самостоятельных групп мотивационных факторов.

Таблица 1

## Мотивы физкультурно-спортивной деятельности

Направление переживаний	Количество (чел.)	Процент (%)
Подготовка к профессиональной деятельности	12	42,8
Рационально-волевые мотивы	8	24,2
Физическое самоутверждение	5	18,7
Эмоциональное удовольствие	4	14,3

Таблица 2

## Оценка мотивационных факторов спортивной деятельности

Группа мотивов	Количество (чел.)	Процент (%)
Самоутверждения	6	21,5
Психологической релаксации	4	14
Корпоративные	4	14
Функциональные	3	9,5
Психологические	3	9,5
Морально-психологические	2	7
Компаративные	2	7
Рационально-гигиенические	2	7
Узкоутилитарные	1	3,5
Физического совершенствования	1	3,5
Эстетические	1	3,5

Как видно из табл. 2, наиболее распространенными мотивами в сфере спортивной деятельности являются мотивы самоутверждения. На данную группу мотивов приходится 21,5% удельного веса от всего количества участников исследования. В первую очередь это связано со спецификой выбранной будущей специальности студентов, так как спортивная подготовка – неотъемлемая часть профессиональной деятельности, которую они в будущем выберут. Также роль данного фактора возрастает в связи с тем, что в настоящее время вопрос самореализации стоит на первом месте для любого молодого человека. Именно саморазвитие и самореализация стали приоритетными направлениями в современной жизни общества [12, с. 97].

Вторые по значимости группы факторов психологической релаксации и корпоративные факторы. Это говорит о том, что студенты умеют переключаться с одного рода деятельности на другой, получая при этом душевное удовлетворение. Также для участников исследования важно быть внутри коллектива, важно отстоять честь факультета и института в случае проведения спортивных мероприятий. Две группы факторов составили по 14% от общего количества опрашиваемых [13–14].

Совершенствование спортивных навыков, а также занятия спортом по привычке стоят на ступень ниже. Данные группы факторов составили по 9,5%. По 7% составили группы морально-психологических факторов, компаративных, а также рационально-гигиенических. Эти студенты вырабатывают силу воли, стараются не отставать от своих сверстников, а также с пользой проводить свое свободное время.

Занятия спортом ради получения положительной оценки по итогу зачета/экзамена составили 3,5% от общего числа. Такой же процент присущ эстетическим факторам, суть которых в научении правильно выполнять физические движения. Факторы физического совершенствования также занимают 3,5% от общего числа участников, которые заключаются в поддержании здоровой формы, регулировке веса.

Также были обнаружены различные результаты в формировании ответов на вопросы юношей и девушек. Для юношей более приоритетным направлением мотивов является подготовка к профессиональной деятельности, что для девушек особой значимости не имеет. Молодые люди также больше склоняются к мотивам психологической релаксации и выработке силы воли. В отличие от юношей, девушки больше сле-

дят за своей фигурой и весом, в этом плане девушки более ответственные.

### Заключение

По итогу исследования можно установить следующее. Безусловно, эмоциональное состояние влияет на ход мотивации спортивной деятельности. Эмоциональное же удовлетворение от занятий спортом испытывает небольшое количество людей. В любом случае формирование внутренней мотивации будет происходить с учетом эмоциональной направленности личности.

Самыми значимыми факторами в вопросе спортивной мотивации молодежи выступают факторы подготовки к профессиональной деятельности и факторы самореализации. В настоящее время именно эти аспекты формируют отношение к внешнему миру молодых людей. Особое внимание следует уделять также факторам психологической релаксации, так как они на данный момент имеют значимый удельный вес.

В вопросе развития личности мотивация спортивной деятельности занимает одну из лидирующих позиций, так как поведение человека по отношению к спортивным занятиям будет почти в полной мере проецироваться на его отношение к другим сферам жизнедеятельности.

### Список литературы

1. Иванников В.А., Шляпников В.Н. Волевая регуляция и здоровый образ жизни // «Здоровье нации – основа процветания России». Том 2. Раздел «Здоровье нации и образование»: материалы научно-практических конгрессов IV Всероссийского форума. М., 2018. С. 62–64.
2. Сайфутдинова Г.Б., Жукова И.В. Особенности организации учебного процесса физического воспитания со студентами // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57–1. С. 188–194.
3. Прохорова М.П., Булганина С.В. Образовательные инновации глазами студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6–1. С. 158–162.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2012. 512 с.
5. Борисова М.В., Мусохранов А.Ю., Новиков С.А., Андреев М.А. Необходимость использования фитнес-технологий на занятиях по физической культуре в высшем учебном заведении // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 6. С. 17–21.
6. Борисова М.В., Мусохранов А.Ю., Сидорова Н.А. Использование элементов фитнес направлений на занятиях по физической культуре, и их психопатическое влияние на студентов, отнесенных к специальной медицинской группе // Современный ученый. 2018. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32662955> (дата обращения: 12.10.2020).
7. Мелешкова Н.А., Борисова М.В., Мусохранов А.Ю. Влияние информационных технологий на здоровье человека // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 12. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36836986> (дата обращения: 13.10.2020).

8. Илькевич К.Б. Уровни мотивации студентов к занятиям спортом // Проблемы олимпийского движения. Современность как предмет исследования: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Малаховка: МГАФК, 2013. С. 158–163.
9. Болдов А.С., Гусев А.В., Шарагин В.И., Илькевич К.Б. Исследование внутренних и внешних психологических причин отсутствия мотивации студентов к занятиям по физической культуре в вузе // Научно-теоретический журнал: ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2017. № 4. С. 275–281.
10. Психология физической культуры: учебник / Под ред. Б.П. Яковлева, Г.Д. Бабушкина. М.: Спорт, 2016. 624 с.
11. Крикунова М.А., Саламатова Е.Г., Корсакова Т.В. Мотивация занятий физической культурой и спортом: метод. пособие. Саратов, 2010. 42 с.
12. Гусев А.В., Болдов А.С., Илькевич К.Б. Педагогические правила формирования внутренней мотивации студентов к физическому совершенствованию // Развитие науки и образования в современном мире: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. М.: «АР-Консалт», 2015. С. 96–99.
13. Попов А.Л. Спортивная психология: учебное пособие для специализированных вузов. М., 2010 152 с.
14. Петровский А.В. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. 2015. 189 с.

СТАТЬИ

УДК 811.161.1

**ПРИНЦИП УЧЕТА ИНТЕРЕСОВ РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ  
ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ДВУЯЗЫЧНОГО СЛОВАРЯ**

**Алимпиева Л.В.**

*Международный университет «Ала-Тоо», Бишкек, e-mail: larisa\_alimpieva@mail.ru*

Двоязычная лексикография на современном этапе должна заниматься проектированием инновационных способов кодификации лексических единиц, моделированием новой конструкции и содержимого словарей, разработкой ранее не известных направлений в теории лексикографии. Анализ словарных статей на частицы в двуязычном словаре показывает, что они ориентированы в первую очередь на интересы русскоговорящего пользователя, а носитель иностранного языка не находит в них необходимую ему информацию на его родном языке. Левая русская типовая часть словарной статьи двуязычного словаря, как представляется, должна содержать полную информацию о кодифицируемом слове с ориентацией на запросы различных групп пользователей словарем. То есть в русской типовой части двуязычного словаря пользователю должна быть представлена главная и факультативная информация о кодифицируемом русском слове, и такие сведения должны учитывать интересы различных категорий пользователей. Целью статьи является обоснование принципа учета интересов различных пользователей словарем в качестве обязательного при кодификации русских слов в лемме двуязычного словаря. Указанный принцип требует перевода двуязычного словаря в разряд продуктивного (активного) словаря, поскольку получает статус словаря полидирекционального, то есть предназначенного для двух и более групп пользователей (адресатов).

**Ключевые слова:** двуязычная лексикография, кодификация лексической единицы, лемма, пользователь словаря, принцип учета интересов различных пользователей словарем, левая русская типовая часть словарной статьи, русские частицы

**GUIDING PRINCIPLE IN CONSIDERING THE NEEDS OF DIFFERENT  
CLASSES OF BILINGUAL DICTIONARY USERS**

**Alimpieva L.V.**

*Ala-Too International University, Bishkek, e-mail: larisa\_alimpieva@mail.ru*

The current bilingual lexicography should design the innovative ways of encoding the lexical units, it should model a new structure and content of dictionaries, it should develop previously unstudied trends in the theory of lexicography. Study of glossary entries for particles in a bilingual dictionary, reveals that the glossary entries for particles focus on the needs of a Russian-speaking user, and a native speaker of a target language user does not find the necessary information for himself in his native language. The left source language part (the Russian part) of the glossary entry of a bilingual dictionary should contain proper information about the encoded word for the needs of different classes of users. The Russian source part of a bilingual dictionary should provide the main and optional information about the encoded Russian word, and such information should consider the needs of various classes of users. The aim of the article is to justify the guiding principles of considering the needs of users that belong to various classes. The guiding principles in considering the needs of different classes of users, are mandatory in encoding the Russian words in the lemma of a bilingual dictionary, and several types of users are distinguished out. This principle requires the transfer of a bilingual dictionary into the category of a productive (active) dictionary, since the dictionary receives the status of a multidirectional dictionary; it will be intended for two or more groups of users (addressees).

**Keywords:** bilingual lexicography, encoding of a lexical unit, lemma, dictionary user, considering the needs of different classes of bilingual dictionary users, source language part (the Russian part) of the glossary entry, the Russian particles

Двоязычный словарь (далее – ДС), наряду с конститутивным назначением актуализации русской лексемы соответствующим переводом на иностранный язык, безусловно, должен обладать также дидактическими характеристиками. Любой словарь осознается как необходимое и ценное лексикографическое произведение, которое призвано помочь пользователю правильно сформировать навыки сознательного отношения к изучаемому языку. Словарная статья призвана эксплицитно кодифицировать лексическую единицу в совокупности всех ее семантических, грамматических, синтаксических и иных свойств. В данной работе в качестве синонима, наряду

с термином «словарная статья», используется термин «лемма».

Основной целью теоретической и практической лексикографии является поиск и реализация оптимальных и доступных способов кодификации лексических единиц для восприятия различными группами пользователей. Следовательно, можно утверждать, что другим важным назначением и функцией двуязычных словарей является создание лексикографических условий для изучения, овладения и усвоения неродного языка пользователем. ДС является базисом для познания неродного языка, представляет собой ценное справочное пособие, кото-

рое в силу специфических особенностей его содержания и структуры призвано доминировать над другими справочными пособиями в процессе изучения неродного языка.

Целью данной статьи является обоснование принципа учета интересов различных категорий пользователей ДС.

### Материалы и методы исследования

Материалами исследования послужили теоретические работы в области теории и практики общей и двуязычной лексикографии, различные двуязычные словари. В процессе работы по проблеме исследования были применены следующие общелогические методы: аналитический, синтетический, а также моделирование. Использовались следующие эмпирические методы: наблюдение, качественное сравнение и описание.

### Результаты исследования и их обсуждение

Теория лексикографии в настоящее время предоставляет обширный и богатый материал, касающийся принципов кодификации лексических единиц в словарях различных типов. Однако некоторые проблемы, имеющие важное теоретическое и практическое значение, еще не решены. Одной из таких проблем является проблема описания и обоснования принципа *учета интересов различных пользователей словарем*. В. Дорошевский пишет, что «одной из целей работы над словами должно быть предвидение их возможной общественной роли. Этой цели служит лексикограф, когда он старается объяснить значения слов... и формулирует свои комментарии, думая о читателях, которые должны ими пользоваться» [1, с. 51].

В.А. Козырев и В.Д. Черняк справедливо отмечают, что за последние годы русская лексикография сделала значительный шаг вперед. Появились новые типы словарей, стал более усовершенствованным метаязык словарных дефиниций, а также «разработаны новые принципы диалога «словарь – читатель» с учетом многообразных целевых установок адресатов словарной продукции. Создатели словарей стремятся к постоянному обновлению «лексикографического пространства», отвечая тем самым на все новые и новые вопросы, возникающие у читателей – пользователей словаря» [2, с. 7].

А.С. Трифонов пишет, что «в последние два десятилетия благодаря исследователям из Центра лексикографии (Школа бизнеса и общественных наук Орхус, Дания) широкое развитие в лексикографии получила так

называемая функциональная теория, центральным пунктом которой является концепция «ориентации словаря на пользователя» (user oriented dictionary)». При этом в библиографическом списке приводятся такие данные, что Б.Т. Сью Аткинс (Atkins B.T. Sue) и Майкл Рандел (M. Rundell) опубликовали свою статью под названием «Оксфордский путеводитель по практической лексикографии» в 2008 году; Х. Бергенхольц (H. Bergenholtz) опубликовал свою статью под названием «Лексикография или терминология? Точка зрения лексикографа» в 2010 году [3, с. 276–277]. Хотим обратить внимание на то, что в теоретических работах известных отечественных лексикографов В.В. Иванова, П.Н. Денисова, Ю.Н. Караулова, В.В. Морковкина, В.П. Беркова и др. были затронуты проблемы, касающиеся обучающей направленности одноязычных и двуязычных словарей русского языка. В их работах в конце 80-х годов прошлого столетия был поставлен вопрос о создании антропоцентрической лексикографии, а также затронут ряд проблем, связанных с разработкой данного направления. Основной фигурой этого направления русской лексикографии стал пользователь словаря: его национальность, возраст, уровень образования, этап учебной деятельности, вид профессиональной деятельности и т.д. Например, в предисловии к «Словарю структурных слов русского языка», изданному в 1997 году в Москве под ред. В.В. Морковкина, представлена таблица запросов пользователей к структуре и содержанию данного словаря. Все эти факты свидетельствуют о том, что российские лексикографы задолго до исследований западных ученых начали разрабатывать это важное направление в теории и практике лексикографии.

Продолжая развивать научные идеи вышеназванных отечественных теоретиков лексикографии, выделим несколько групп иноязычных пользователей русским ДС общего пользования.

Портрет пользователя первой группы – это учащийся старших классов средней общеобразовательной школы одной из республик СНГ, обращающийся к словарю в процессе аудиторных занятий, а также подготовки домашнего задания по русскому языку. Портрет пользователя второй группы – учащийся вуза как гуманитарного направления, например филологического факультета, так и негуманитарных специальностей (технической, биологической, медицинской и т.д.), во время обучения в конкретных случаях обращающийся к ДС для получения необходимой ему языковой информации. В этом случае следует об-

ратить внимание на частотность обращения к ДС в зависимости от приобретаемой студентом специальности. Молодой человек, получающий языковую специальность в вузе, будет более активно использовать ДС, так как его учебная деятельность связана с изучением русского языка, пополнением словарного запаса русских слов, переводом текстов с языка русского на родной (с родного языка на русский) и т.д. При этом нужно иметь в виду, что студент филологической специальности может обращаться к ДС с целью получения данных, изложенных в лемме на выходном, национальном/иностранном языке.

Портрет пользователя третьей группы – квалифицированный переводчик. Важнейшим качеством профессионального переводчика является знание русской культуры и умение осознать переводимый русский текст. Пользуясь различными словарями, он должен перевести русский текст на родной язык. Квалифицированный переводчик в своей переводческой деятельности должен уметь использовать словари, энциклопедии, которые он применяет для поиска точного перевода исходного текста. Переводчику без словарного запаса и глубоких знаний грамматических, лексических, синтаксических, семантических и прагматических нюансов русских слов, тонкостей и правил их употребления трудно будет обойтись. Поэтому разработка словарных статей на русские слова в типовой части ДС должна обязательно отвечать также основным запросам профессионального переводчика.

В четвертую группу можно отнести научного сотрудника, который использует и изучает информацию, представленную в леммах, для научных целей. При этом нужно учитывать и такой факт, что исследователь может быть заинтересован информацией, которая передается выходным (иностранном) языком. В равной степени эта информация может быть важна и для студента филологического факультета вуза.

В свою очередь, пользователи всех перечисленных групп, могут использовать словарь с различной целью, например для анализа текста (чтение и перевод) или для его пересказа, чтобы синтезировать текст. Для того чтобы ДС соответствовал потребностям пользователя, необходимо эти потребности выявить в процессе анкетирования, в котором заинтересованные группы пользователей могут представить свои пользовательские запросы.

Пользовательские запросы – это лингвистические, экстралингвистические, энциклопедические и др. сведения о вока-

буле, которые необходимы пользователю словаря для различных образовательных целей [4, с. 165–166]. Запросы пользователей должны являться отправной точкой в процессе проектирования ДС: «совокупность пользовательских запросов является инструментом словаря, определяющим его композицию, выбор интерпретации языковой единицы, рекомендации по работе со словарём и использование его в учебном процессе» [5, с. 35].

Сбор и составление полного реестра пользовательских запросов – первый этап научной деятельности лексикографа [6, с. 9–10]. На втором этапе лексикограф должен выбрать те запросы, которые отвечают образовательным целям пользователя ДС [7, с. 444]. На третьем этапе необходимо создать модель словарной статьи, структура и содержание которой будут учитывать выбранные пользовательские запросы. То есть совокупность пользовательских запросов определит композицию словарной статьи, способ интерпретации заглавного слова, установление словарных зон, выбор последовательности распределения языкового материала, определение ценности иллюстративного материала, создание системы лексикографических помет [7, с. 444]. В качестве примера приведем разработанную нами итоговую таблицу с указанием основных пользовательских запросов к словарной статье ДС.

Все запросы перечисленных групп пользователей ДС следует за протоколировать и сформулировать. Полагаем, что автор словаря также должен предполагать, а еще лучше, представлять себе модель языкового мышления иноязычного пользователя, чтобы максимально учесть все его языковые и экстралингвистические потребности, а затем лексикографическими средствами выложить все элементы кодируемой лексической единицы в лемме с учетом потребностей пользователя. В рамках леммы ДС это является вполне реализуемой задачей. Принцип учета интересов различных категорий пользователей должен стать главным для двуязычной лексикографии, поскольку направлен на учет их языковых потребностей.

### Выводы

Целью теоретической лексикографии является поиск и реализация оптимальных и обоснованных принципов кодификации лексических единиц. Одним из основополагающих принципов в двуязычной лексикографии должен стать принцип учета интересов различных категорий пользователей.

## Пользовательские запросы к словарным зонам леммы ДС

Зоны леммы (левая часть – входной язык; правая часть – выходной язык)	Пользовательские запросы инофона к предъявлению языкового материала в лемме ДС
зона вокабулы	описание сферы употребления заглавного слова и его иноязычного перевода (лексического эквивалента)
фонетическая зона	необходимость фонетической транскрипции заглавного слова и его иноязычного перевода (лексического эквивалента), постановка ударения, выделение корня и основы слова
грамматическая зона	описание грамматических сведений заглавного слова и его лексического иноязычного перевода (лексического эквивалента)
словообразовательная зона	возможность показа способа образования заглавного слова, словообразовательного гнезда с минимальным количеством дериватов
стилистическая зона	необходимость указания на сферу употребления заглавного слова и его лексического эквивалента (иноязычного перевода)
зона лексических категорий	необходимость показа омонимов, синонимов, антонимов как во входном, так и в выходном языках
семантическая зона (толкование)	простота и ясность метаязыка толкования для его понимания иноязычным пользователем
иллюстративная зона	разумная пропорция иллюстративного материала из литературных источников и примеров из устной нормативной речи
зона сочетаемости заглавного слова	отражение сочетательной ценности заголовочного слова для практического усвоения
зона перевода	типы перевода должны зависеть от задач проектируемого словаря
зона устойчивых сочетаний	отражение устойчивой сочетаемости заглавного слова в виде иллюстративного материала
зона фразеологических единиц	экспликация наиболее частотных в употреблении фразеологизмов и их перевод, подбор близких по смыслу устойчивых единиц в выходном языке
справочная зона (дополнительные языковые и экстралингвистические сведения о языковой единице)	включение информации о трудностях или специфических особенностях грамматического, стилистического или синтаксического употребления с экспликацией различных способов функционирования во входном и выходном языках
зона помет	разработка системы ясных и простых для понимания иноязычным пользователем помет для левой и правой частей леммы
зона примечаний (отсылки)	при необходимости

Развитие теории и практики двуязычной лексикографии должно быть напрямую связано с лексикографическими потребностями пользователя. Принцип учета интересов различных категорий пользователей является отправной точкой всех действий лексикографа при создании словарей, базисом, на основе которого в определенной последовательности (линейной или концентрической) должны применяться другие принципы.

Пользовательские запросы должны учитываться в первую очередь при составлении ДС. Выполнение лексикографом/составителем словаря наиболее важных с точки зрения пользователя запросов должно быть обязательным, так как это будет определять содержательную сторону ДС, его востребованность и успешность.

ДС, составленный на основе принципа учета интересов различных категорий пользователей, будет содействовать формированию и генерации у иноязычного пользователя семасиологической системы

усваиваемого русского языка с опорой на семасиологическую систему родного языка, способствовать упорядочению лексической системы русского языка в его сознании.

## Список литературы

1. Дорошевский В. Элементы лексикологии и семиотики. М.: Прогресс, 1973. 287 с.
2. Козырев В.А., Черняк В.Д. Современные ориентации отечественной лексикографии // Вопросы лексикографии. 2014. № 1. С. 5–15.
3. Трифонов А.С. Составление профиля пользователя и его влияние на словарную статью двуязычного учебного терминологического словаря // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 1. С. 276–281.
4. Архипова Е.И. «Пользовательские запросы» как условие создания идеографического словаря английских безэквивалентных словосочетаний // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2014. № 2 (27). С. 164–169.
5. Влавацкая М.В. «User's needs» как требования к составлению англо-русского учебного комбинаторного словаря. 2013. № 2 (4). С. 32–40.
6. Алимпиева Л. Принципы кодификации лексических единиц в учебной лексикографии // Acta Universitatis Lodzianae. Folia Linguistica Rossica. 2018. No 16. С. 7–16.
7. Несова Н.М., Бобрицких Л.Я. Представление словаря в теоретической и образовательной лексикографии // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2018. Т. 9. № 2. С. 439–450.

УДК 81'367.625

## ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ДВОЙСТВЕННОСТЬ ЯДЕРНЫХ МОДАЛЯТОВ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ И ВЫВОДА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Шигуров В.В.

ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва», Саранск, e-mail: dep-general@adm.mrsu.ru

В работе представлен опыт количественной характеристики пересекающихся транспозиционных процессов модалитации и конъюнкционализации в русском языке. Изложены результаты исследования зоны ядерных вводно-модальных единиц, выражающих сложный комплекс признаков взаимодействующих друг с другом кратких прилагательных, вводно-модальных слов и союзов. На примере словоформы «видно» показаны степени соответствия ядерных модалитов со значением предположения и следствия ядерным кратким формам прилагательных и ядерным вводно-модальным словам. Методом индексации установлено, что в структуре синкретичного образования «видно», употребляющегося в контексте совмещенной модалитации и конъюнкционализации, в разной пропорции совмещаются свойства исходных прилагательных и производных союзов и вводно-модальных единиц, в результате чего данная синкрета обнаруживает 0% соответствия дифференциальных признаков признакам исходного прототипического прилагательного в краткой форме «видно», 100% соответствия признакам прототипических отадъективных вводно-модальных единиц («конечно») и 50% соответствия признакам подчинительных союзов («так как, потому что»). Результаты работы могут быть использованы в дальнейших исследованиях транспозиционных процессов на уровне частей речи и межчленных разрядов, а также в практике преподавания современного русского языка, при чтении спецкурсов по транспозиционной грамматике русского языка, в лексикографической работе.

**Ключевые слова:** русский язык, грамматика, транспозиция, модалитация, конъюнкционализация, краткое прилагательное, вводно-модальное слово, подчинительный союз, шкала переходности, ядро, периферия, индекс

## FUNCTIONAL DUALITY OF NUCLEAR MODALITIES WITH THE VALUE OF ASSUMPTION AND WITHDRAWAL IN RUSSIAN

Shigurov V.V.

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «National Research Ogarev Mordovia State University», Saransk, e-mail: dep-general@adm.mrsu.ru

The paper presents the experience of quantitative characterization of the intersecting transpositional processes of modulation and conjunctionalization in the Russian language. The results of the study of the zone of nuclear introductory-modal units expressing a complex complex of features of short adjectives, introductory-modal words and conjunctions interacting with each other are presented. By the example of the word form «seen», the degree of correspondence of nuclear modals with the meaning of assumption and consequence to nuclear short forms of adjectives and nuclear introductory-modal words is shown. Using the indexing method, it was found that in the structure of syncretic education «visible», used in the context of combined modulation and conjunctionalization, the properties of the original adjectives and derivative unions and introductory modal units are combined in different proportions, as a result of which this syncreteta reveals 0% correspondence of differential features to the characteristics of the original the prototypical adjective in the short form «visible», 100% compliance with the signs of prototypical from subjective introductory-modal units («of course») and 50% compliance with the signs of subordinate unions («because, because»). The results of the work can be used in further studies of transpositional processes at the level of parts of speech and inter-speech discharges, as well as in the practice of teaching the modern Russian language, when reading special courses on transpositional grammar of the Russian language, in lexicographic work.

**Keywords:** Russian language, grammar, transposition, modulation, conjunctionalization, short adjective, introductory modal word, subordinate union, transitivity scale, core, periphery, index

Объектом исследования является зона пересечения транспозиционных процессов модалитации и конъюнкционализации, заполняемая синкретичными образованиями типа *видно, очевидно*, находящимися в сфере интересов кратких прилагательных, вводно-модальных единиц и подчинительных союзов. Под модалитацией и конъюнкционализацией понимаются процессы транспозиции языковых единиц из кратких прилагательных в вводно-модальные единицы и союзы. Предмет анализа – степени соответствия дифференциальных признаков кратких прилагательных, представляющих

последнюю стадию модалитации, дифференциальным признакам (ядерным) представителей исходных кратких прилагательных и производных вводно-модальных слов и подчинительных союзов. Методом оппозиционного анализа и индексации определяется пропорция разноплановых категориальных признаков в структуре синкретичных образований на базе адъективных словоформ. Актуальность работы обусловливается необходимостью комплексного исследования языкового механизма транспозиции, продуцирующего в речи большое количество синкретичных

(периферийных и гибридных) структур, с помощью которых можно кратко, но емко передавать разноаспектную информацию.

### Результаты исследования и их обсуждение

Цель исследования заключается в индексировании степеней модалагии и конъюнкционализации кратких прилагательных типа *видно* в зоне ядерных вводно-модальных единиц, характеризующих соответствие их дифференциальных признаков признакам, с одной стороны, прототипических кратких прилагательных, а с другой – прототипических вводно-модальных единиц и подчинительных союзов.

Результаты исследования транспозиции адъективных словоформ в вводно-модальные слова в условиях совмещенной модалагии и конъюнкционализации показывают, что на стадии ядра вводно-модальных единиц словоформа *видно* используется для передачи не только значения неуверенности субъекта модуса в сообщаемом, но и значения вывода, следствия из анализа предшествующей ситуации. Тем самым функционально *видно* схоже с ядерным отынфинитивным модалагтом *видать*, также выражающим субъективно-модальные значения предположения и вывода, следствия: *видно, видать* ≈ 'наверное, значит, следовательно'). Ср. возможность их синонимической взаимозамены в диалогических контекстах следующего типа:

(1) *Послышались крики людей, лай собак. Видать, деревня близко...*

(2) *Послышались крики людей, лай собак. Видно, деревня близко...*

В контекстах такого рода краткое прилагательное *видно* и инфинитив глагола *видать* находятся в зоне притяжения вводно-модальных слов и союзов, что дает основание усматривать пересечение в структуре рассматриваемых единиц двух транспозиционных процессов – модалагии и конъюнкционализации. Синкретичную структуру *видно* можно было бы сравнить с особым типом текста, или, как говорил Г.-Г. Гадамер, с некоей «текстурой ткани», которая выступает как «целое, состоящее из отдельных нитей, тесно переплетенных особым, лишь данной ткани присущим способом» [1, с. 94].

Степень сближения словоформы *видно* в значениях предположения и вывода, следствия, итога с ядерными вводно-модальными единицами (типа *конечно*) и союзами помогает определить процедура индексации. Она будет проводиться в два этапа: вначале предполагается индексирование степеней модалагии *видно*, затем – конъюнкционализации.

При индексации степеней модалагии ядерное вводно-модальное слово *видно* сопоставляется, с одной стороны, с исходным ядерным кратким прилагательным *видно*, а с другой – с ядерными отадъективными вводно-модальными словами типа *конечно*. Исчисление индексов последней стадии модалагии ( $x_1$  и  $x_2$ ) направлено на определение удельного веса дифференциальных признаков краткого прилагательного и вводно-модального слова в структуре ядерного отадъективного модалагта *видно*. Как и в случае с инфинитивом *видать*, способным подвергаться в речи сразу двум транспозиционным процессам – модалагии и конъюнкционализации, признаки союзов в структуре ядерного модалагта *видно* в данной процедуре индексации в расчет не берутся (см. о них при индексировании степеней конъюнкционализации *видно*).

В отличие от краткого прилагательного *конечно*, скачкообразно трансформировавшегося в разряд вводно-модальных единиц, словоформа *видно* ступенчато, поэтапно (через ряд типовых контекстов) достигает зоны ядерных вводно-модальных слов и выражений. Степень ядра вводно-модальных единиц знаменует предел ее категориального преобразования, который, кроме того, сопряжен с параллельным сближением со строевыми словами (союзами в значении вывода, следствия, итога), служащими средством связи предыдущего фрагмента текста с последующим.

Комплексный семантико-грамматический анализ ядерного отадъективного модалагта *видно* в значении предположения и логической оценки сообщаемого как итога, вывода из чего-либо (*Ситуация резко изменилась. Видно, придется отказаться от поездки*) свидетельствует о том, что на данной стадии модалагии оно не обнаруживает ни одного дифференциального признака исходного краткого прилагательного *видно* (*Озеро хорошо видно, впрочем, как и впадающая в него река*). Нет у него, в отличие от периферийного модалагта (*По всему видно, собирается дождь*), и свойств безлично-предикативного слова, т.е. предикатива [2, с. 1108-1123]. Поэтому степень его сходства с исходной формой краткого прилагательного (*видно*) может быть оценена в 0 баллов.

Дифференциальные признаки, отграничивающие ядерный модалагт *видно* от исходного краткого прилагательного *видно*, таковы: 1) отсутствие базовой краткой формы с флексией *-о*; ср. суффикс *-о* у ядерного вводно-модального слова *видно*; 1 балл; 2) отсутствие адъективного лексического значения у *видно* ('доступно для зритель-

ного восприятия'); 1 балл; 3) отсутствие частеречной семантики признака предмета; 1 балл; 4) отсутствие принадлежности к разряду качественных прилагательных; 1 балл; 5) отсутствие грамматической категории рода; ср. наличие форм м., ж. ср. рода у ядерного краткого прилагательного: *виден (дом) / видна (река) / видно*; (поле); 3 балла; 6) отсутствие грамматической категории числа; ср. наличие форм ед. и множ. числа в ядерном кратком прилагательном: *видно (озеро) / видны (поля)*; 2 балла; 7) отсутствие грамматической категории степеней сравнения; ср. наличие грамматических форм положительной, сравнительной и превосходной степени у исходного прилагательного: *виден / виднее / виднее всего*; 3 балла [3]; 8) неизменяемость, отсутствие парадигм, что обусловлено утратой ядерным модалитом категорий рода, числа и степеней сравнения; 1 балл; 9) отсутствие в морфемной структуре ядерного модалита *видно* флексии, выражающей в кратких прилагательных частеречную семантику признака предмета и грамматические категории рода, числа; ср. наличие флексии *-о* у исходного краткого прилагательного (*Выражение его лица было хорошо видно*); 1 балл; 10) отсутствие функции предиката и связи координации с подлежащим; 1 балл; 11) отсутствие сочетаемости с другими словами; ср. ядерное краткое прилагательное: *Отсюда хорошо видно все озеро, как и река, впадающая в него*; 1 балл. Всего ядерный модалит *видно* в функции обособленного компонента высказывания отличают от исходного ядерного краткого прилагательного *видно* функции предиката 16 признаков, что соответствует 16 баллам в процедуре индексации.

Проведенное исследование показывает, что в зоне ядра вводно-модальных единиц словоформа *видно* лишена практически всех дифференциальных признаков исходной части речи. Она утратила базовую краткую форму прилагательного с флексийной морфемой *-о*, лексическое и общеграмматическое значение прилагательного, набор грамматических категорий, форм и парадигм рода, числа и степеней сравнения; способность входить в разряд качественных прилагательных, выступать в функции предиката и реализовывать предложенческую связь с подлежащим. Подвергаясь функционально-семантической модалитации, сопряженной с конъюнкционализацией, *видно* полностью обособляется от парадигматической структуры исходного прилагательного, застывая в форме среднего рода, единственного числа, положительной степени. Изоляция от прилагательного у сло-

воформы *видно* обусловлена процессами ее десемантизации и деграмматикализации, толчком для которых послужили семантические сдвиги в виде энантиосемии, т.е. развития антонимического значения: семантика уверенного знания перерождается в смысловой структуре *видно* в семантику неуверенного знания (предположения). Утрачиваются у ядерного модалита *видно* и синтаксические связи с другими словами в предложении. Ср., например, возможность присловных подчинительных связей у периферийного отадективного модалита *видно* в составе обособленного вводного оборота: *По всему видно, надвигается гроза; Как видно из протокола заседания комиссии, все участники и приглашенные четко обозначили свою позицию.*

Исчисление первого индекса ( $x_1$ ) функционально-семантической модалитации словоформы *видно* [на ступени **М(од)** шкалы переходности] демонстрирует степень соответствия ее дифференциальных признаков признакам исходного ядерного краткого прилагательного *видно* [ступень модалитации: **К(ратк) п(рил)**]:

$$x_1 [\text{видно}, \dots \text{М(од)}] = \\ = 0 / (0 + 16) = 0 / 16 \approx 0 (0\%).$$

Второй индекс функционально-семантической транспозиции краткого прилагательного *видно* в разряд вводно-модальных единиц в синкретичном контексте модалитации и конъюнкционализации (*Хорошо было видно его лицо, как и обций силуэт --> На этот раз к выставке готовились, видно, более серьезно*) демонстрирует степень соответствия признаков ядерной вводно-модальной единицы *видно* признакам других ядерных вводно-модальных слов типа *конечно*, возникшим также на базе кратких прилагательных, подвергшихся функционально-семантической модалитации, т.е. с нарушением смыслового тождества адъективных лексем. В качестве объекта сравнения избрано вводно-модальное слово *конечно* со значением категорической достоверности (*Я приду, конечно, не беспокойтесь*), возникшее на базе краткого прилагательного *конечно* (*Существование белковых тел, как известно, конечно, т.е. имеет предел*).

Ядерный модалит *видно* сближают с ядерным вводно-модальным словом *конечно* такие характеристики, как: 1) наличие омонимичного лексического значения, развившегося за пределами семантической зоны исходного прилагательного [ср.: *Из окна хорошо видно озеро, как, впрочем, и впадающая в него река* (ядерное краткое прилагательное в значении 'доступно для

зрительного восприятия'); ср.: *На последний автобус мы, видно, уже опоздали* (ядерный модалит со значением 'по-видимому, наверное', нарушающий смысловое тождество исходной адъективной лексемы)]; 2 балла; 2) категориальное субъективно-модальное (прагматическое) значение персуазивности (проблематической достоверности – у ядерного вводно-модального слова *видно*, категорической достоверности – у ядерного модалита *видно*); 1 балл; 3) вводно-модальный тип употребления с особым типом интонации (ускорение темпа речи и понижение тона голоса); 1 балл; 4) синтаксически обособленное употребление; 1 балл; 5) использование в конструкциях с четким синтаксическим делением на модусную рамку и диктум: при помощи ядерного модалита автор речи оценивает сообщаемое в аспекте достоверности, в остальной части высказывания содержится оцениваемый им фрагмент; 1 балл; 6) употребление в простом осложненном предложении (или отдельной предикативной единице в составе сложного предложения) с обособленным вводным словом; 1 балл; 7) неизменяемость, отсутствие парадигмы, вызванное утратой категорий прилагательного; 1 балл; 8) затемненный характер морфемной структуры ядерных вводно-модальных слов, что вызвано десемантизацией и деграмматикализацией исходных кратких прилагательных, а также частичной фонетической трансформацией *коне[ш]но* при функционально-семантической модалитации; 1 балл; 9) пре-, интер- и постпозитивное употребление; 1 балл; 10) употребление без распространителей присловного и предложенческого типа; 1 балл; 11) интродукция как способ вхождения вводного слова в структуру высказывания; 1 балл; 12) статус грамматического и лексического омонима (вводно-модальная единица) относительно исходного краткого прилагательного; 1 балл. В целом ядерное вводно-модальное слово *видно* в значении проблематической достоверности и ядерное вводно-модальное слово *конечно* в значении категорической достоверности имеют 13 интегральных признаков, что соответствует 13 баллам в процедуре индексации.

Как показывает исследование, оба сравниваемых ядерных модалита обладают тождественным набором дифференциальных признаков. Поэтому отличие их друг от друга может быть оценено в 0 баллов. Мы не учитываем в этом случае как отдельный различительный признак количество этапов модалитации у краткого прилагательного: у *видно* – их 4 (ступень периферии краткого прилагательного; ступень гибри-

ности; ступень периферии вводно-модальных единиц; ступень ядра вводно-модальных единиц), у *конечно* – 1 (ступень ядра вводно-модальных единиц). Не выделяется в качестве специального разграничительного признака и частичная фонетическая трансформация модалита *конечно*, сопровождающая затемнение морфемной структуры слова.

На основании сказанного степень соответствия (сходства и различия) ядерного модалита *видно* [на ступени шкалы модалитации **М(од)**] ядерному модалиту *конечно* [на ступени **М(од)**] можно определить по формуле:

$$x_2 [\text{видно}, \dots \text{М(од)}] = \\ = 13 / (13 + 0) = 13 / 0 \approx 1,0 (100 \%).$$

Как показывают результаты индексирования, степень соответствия (сходства и различия) ядерного отадъективного модалита *видно* исходному ядерному краткому прилагательному *видно* оценивается в 0%, а степень соответствия ядерному отадъективному вводно-модальному слову *конечно* – в 100%.

На основе сказанного можно заключить, что ступень ядра вводно-модальных единиц [**М(од)**] на шкале переходности демонстрирует конечный пункт, который достигает краткое прилагательное *видно* в процессе ступенчатой функциональной, а затем функционально-семантической модалитации. Если зоне периферийных вводно-модальных единиц **к(ратк)** **п(рил)** **М(од)** соответствуют контексты употребления грамматического омонима краткого прилагательного *видно* в составе обособленного вводного оборота (*Выражение его лица было хорошо видно --> По всему видно, дождя сегодня не будет*), то зоне ядерных отадъективных вводно-модальных единиц [**М(од)**] – контексты употребления отадъективного лексико-грамматического омонима (*Само озеро было хорошо видно, как, впрочем, и впадающая в него река --> Его, видно, переведут в другое подразделение*). В результате энантиосемии в структуре *видно* развилось омонимическое лексическое значение: семантика уверенности говорящего трансформировалась в противоположное значение неуверенности, предположения. Как отмечает Б.Ю. Норман, «значение словоформы по определению не может содержать в себе нового (отдельного) лексического значения. Если же такое все же случается, то перед нами свидетельство лексикализации словоформы, превращения ее в отдельную лексему» [4, с. 108].

Индексирование процесса конъюнкционализации ядерного модалита *видно* ос-

новывается на анализе таких контекстов, где краткое прилагательное функционально сближается не только с вводно-модальными словами в значении предположения, но и с союзами, передающими идею вывода, итога, следствия. В этом смысле *видно* схоже с глаголами в предикативных и субстантивных (инфинитивных) формах презентации типа *видать*, *знать*, *получается*, *выходит*, которые также используются в вводно-модальной позиции [5, с. 380–390] в качестве своеобразного средства связи с предыдущим контекстом. Однако если личные формы глаголов включаются в процесс конъюнкционализации с определенным, в той или иной мере ущербным набором глагольных свойств, то краткое прилагательное *видно*, как и инфинитив *видать*, сближаются с союзами уже будучи лишеными свойств исходных частей речи. Его десемантизация и граммагикализация обусловлены процессом энантиосемии, т.е. развитием в вводно-модальной функции прямо противоположного субъективно-модального значения проблематической достоверности. Ср. типовой контекст употребления *видно*, *видать*, *знать* со значениями предположения и следствия, вывода:

(1) *Сверкнула молния, и пошел мелкий дождь. Видно, синоптики не ошиблись* (≈ ‘по-видимому, видать, значит’).

Как и отыгнанный модальитет *видать*, словоформа *видно* в вводно-модальной и союзной функциях может использоваться в качестве средства связи отдельных предложений (1) и частей простого и сложного предложения (2). Любопытно, что оба этих модальита выражают два значения – следствия и / или причины, сближаясь соответственно с подчинительными союзами следствия (*так что*) и причины (*так как*):

(1) *«Он спокойно проспал остаток ночи и почти весь следующий день. Видно, это их жизнь всё ещё боролась за его жадную плоть, за его неуверенную душу, не отпустила, цеплялась, просила»* [И. Муравьева. Мещанин во дворянстве (1994)] (≈ ‘по-видимому, потому что’);

(2) *«Вася не отвечал – видно, обиделся или заснул»* [В. Пелевин. Синий фонарь (1991)] (≈ ‘по-видимому, так как’) *«Отца всё ещё не было – видно, мылся солидно, всерьёз»* [И. Грекова. В вагоне (1983)] (≈ ‘по-видимому, так как’); *До электрички еще целый час. Видно, зря паниковали* (≈ ‘по-видимому, так что’).

В целом следует, на наш взгляд, различать два типа употребления ядерного модальита *видно*: 1) вводно-модальный тип употребления (3) и 2) синкретичный, модально-союзный тип употребления (4):

(3) *«Пустынно было шоссе в этот ранний ненастный час, и крайне увеличившийся из-за слякоти тормозной путь требовал незначительной скорости. Однако коротконосый, видно, торопился и летел над землёй»* [Ф. Горенштейн. Куча (1982)] (контекст функционально-семантической модалитии: ≈ ‘по-видимому’);

(4) *«Его я не знала, видно, он был прислан откуда-то со стороны»* [И. Грекова. Без улыбок (1975)] (синкретичный контекст модалитии и конъюнкционализации: ≈ ‘по-видимому, так как’).

В свою очередь, исходному краткому прилагательному *видно* свойственны: 1) адъективно-предикативный тип употребления (5); 2) безлично-предикативный тип употребления (6); адъективно-предикативно-модальный тип употребления (в зоне периферийных прилагательных, гибридных образований и периферийных вводно-модальных единиц) (7):

(5) *Озеро хорошо видно, как, впрочем, и впадающая в него река;*

(6) *Отсюда хорошо видно всю реку, делающую резкий поворот;*

(7) *По всему видно, дождя сегодня не будет.*

Синкретизм семантики словоформы *видно* в примерах (1–2, 4) проявляет себя, как и у *видать*, *знать*, в том, что субъективно-модальное значение предположения совмещается в ней со значением союза.

Степень сближения образования *видно* с союзами в синкретичных контекстах модалитии и конъюнкционализации можно установить методом индексации его свойств. На первом этапе индексирования данной словоформы, функционирующей в зоне ядерных модальитов, была определена степень ее соответствия исходному ядерному краткому прилагательному (0%) и ядерным отадъективным вводно-модальным словам *конечно* (100%). На втором этапе индексации должна быть выявлена степень его сближения со строевыми словами – союзами. Общий индекс конъюнкционализации *видно* включает в себя два числовых показателя –  $x_1$  и  $x_2$ . В качестве объекта анализа избран ядерный отадъективный модальит *видно* в субъективно-модальном значении предположения, служащий средством связи фрагментов текста / высказывания и выражающий значение вывода, умозаключения (иногда причины).

Индекс конъюнкционализации ядерного отадъективного вводно-модального слова *видно* [После неудачного выступления все бойцы остались в команде. Видно, дух спортсменов не был сломлен (‘видать, по-видимому, значит, следовательно’)] ука-

зывает на степень соответствия его дифференциальных признаков признакам ядерных союзов типа *так что, потому что*, используемых в качестве средства придаточных частей с главными в рамках сложноподчиненных конструкций (*Отборочный матч показал неплохие результаты, так что не все потеряно; Шансы на победу остались, так как состав команды существенно обновлен новыми, перспективными игроками*).

Дифференциальные признаки, сближающие ядерное отадъективное вводно-модальное слово *видно* со значением гипотетического вывода со строевыми словами (*так что, потому что*), следующие: 1) общая категориальная семантика подчинительных союзов (вывод, причина); 1 балл; 2) отнесенность к строевым словам с грамматическим значением вывода и / или причины; см. другие аналогии союзов с семантикой предположительного вывода на базе отглагольных модалейтов (*видать, знать*): *Автобус уже ушел. Видать (выходит, значит, получается), напрасно торопились*; 1 балл; 3) неизменяемость; 1 балл; 4) нечленимость на морфы; 1 балл; 5) функция средства связи частей предложения и текста. В целом отадъективный модалейт *видно* и подчинительные союзы сближают 5 признаков.

Отделяют *видно* в функции аналога союза от прототипических подчинительных союзов вроде *так как, потому что*, такие параметры, как: 1) роль вводно-модального компонента высказывания и особый тип интонации; 1 балл; 2) употребление в обособленной позиции; 1 балл; 3) использование в высказывании с четким делением на модус и диктум: оценку сообщаемого положения дел как некоего предполагаемого вывода (иногда причины) эксплицирует ядерный отадъективный модалейт *видно*, а сама оцениваемая ситуация выражается остальной частью высказывания (*Команда потерпела поражение. Видно, плохо готовилась к соревнованиям: Видно, ... – модус; ... плохо готовилась к соревнованиям – диктум*); 1 балл; 4) одиночное употребление в качестве осложняющего, обособленного компонента высказывания; 1 балл; 5) интродуктивный способ вхождения ядерного

отадъективного модалейта / аналога союза *видно* в структуру высказывания; 1 балл. Всего – 5 различительных признаков.

Исчисление индекса конъюнкционализации позволяет установить степень соответствия ядерного отадъективного вводно-модального слова *видно* со значением проблематической достоверности ('наверное') и логической оценки, вывода ('значит, видать, следовательно') подчинительным союзам (*так что, потому что*):

$$X_3 [\text{видно}, \dots M(\text{од})] =$$

$$= 5 / (5 + 5) = 5 / 10 \approx 0,50 (50\%).$$

### Заключение

Проведенное исследование свидетельствует о том, что в структуре синкретичного образования *видно*, функционирующего в контексте совмещенной модалейции и конъюнкционализации, в разной пропорции совмещаются категориальные признаки исходных прилагательных и производных союзов и вводно-модальных единиц, в результате чего синкрета обнаруживает 0% соответствия дифференциальных признаков признакам исходного прототипического прилагательного в краткой форме *видно*, 100% соответствия признакам прототипических отадъективных вводно-модальных единиц (*конечно*) и 50% соответствия признакам подчинительных союзов (*так как, потому что*).

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00013.

### Список литературы

1. Гадамер Г.-Г. Философия и литература // Философские науки. 1989. № 2. С. 83–97.
2. Shigurov V.V., Shigurova T.A. Functional Modulates Derived From Short Adjectives and Predicates in the Russian Language. *Orpción*. 2019. T. 35. № 20. P. 1108–1123.
3. Воротников Ю.Л. Категория меры признака в смысловом строе русского языка. М.: Азбуковник, 2011. 303 с.
4. Норман Б.Ю. Жизнь словоформы. М.: ФЛИНТА, 2016. 216 с.
5. Кустова Г.И. Ментальные предикаты в метатекстовых конструкциях 2-го лица // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам международной конференции «Диалог-2018». М., 2018. Вып. 17 (24). С. 380–390.

СТАТЬИ

УДК 37.013

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СРЕДСТВАМИ ПИСЬМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

**Левандровская Н.В.**

*Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков, Краснодар,  
e-mail: ninelle1705@mail.ru*

В данной статье рассматривается процесс формирования коммуникативной компетенции в сфере профессионально-делового письменного общения на английском языке. Целью исследования является описание методики обучения навыкам письменной деловой речи на основе современных методических приемов и образовательных технологий в военном вузе. Дается характеристика содержательной и процессуальной стороны обучения деловому английскому языку будущих военных переводчиков по программе дополнительного профессионального образования. Анализируются структура и тематическое наполнение дисциплины, ее профессионально-ориентированная направленность, дается последовательность подачи учебного материала для активизации речемыслительной деятельности. Отмечаются стилистические и лексические особенности письменных форм делового общения, закономерности их употребления и целесообразность отбора видов деловой корреспонденции в учебном процессе. Описывается методология использования основных приемов для внедрения коммуникативного подхода в обучении и «обучении в сотрудничестве». Автор предлагает комплекс упражнений для овладения коммуникативным минимумом дисциплины на основе профессионально-ориентированного деятельностного подхода в обучении. Также в статье представлена методика работы с документами оперативного назначения (боевые приказы армии США) для совершенствования переводческой компетенции и сформулированы мотивационные условия для активного обучения.

**Ключевые слова:** профессионально-деловое общение, коммуникативный подход в обучении, тексты деловой корреспонденции, языковые особенности военных документов, стандартные фразы и формулы речевого этикета, моделирование письменного речевого общения, навыки перевода боевых документов

**THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE SKILLS BY MEANS OF BUSINESS WRITTEN COMMUNICATION AT THE MILITARY INSTITUTE**

**Levandrovskaya N.V.**

*Krasnodar Air Force Institute for Pilots, Krasnodar, e-mail: ninelle1705@mail.ru*

This article considers the process of communicative competence development in English professional and business correspondence. The research objective is to describe training methods of business written language skills on the basis of modern methodological and educational techniques at the military institute. The contents and process of Business English training of future military interpreters studying under the program of additional vocational education are characterized. The subject structure, thematic content and professionally oriented focus, are analyzed, the consequence of material supply is given to provide speech-thinking activity. The style and lexical features, regular pattern and selection relevance of business correspondence types are observed in the training process. The methodology of the main techniques application for integration of communicative language teaching and “training in cooperation” is described. The author initiates exercise set necessary for mastering of the essential vocabulary of the academic discipline based on the profession-oriented activity approach in training. The article also represents the working procedure with military staff papers designed to improve interpreter capacities and formulates motivational conditions for active learning.

**Keywords:** professional and business communication, communicative language teaching, texts of business correspondence, linguistic peculiarities of military staff papers, standard phrases and etiquette speech patterns, simulation of written speech communication, combat papers translation skills

Развитие высоких технологий во всех сферах профессиональной деятельности и глобализация мировых процессов жизнедеятельности общества приводят к необходимости межкультурного и межличностного взаимодействия на основе профессионально-делового общения. Являясь языком международной коммуникации, «деловой английский охватывает важнейшие сферы профессионального общения – мировую науку и международное документооборот, этику поведения в различных

ситуациях, деловую переписку, встречи, ведение переговоров, общение по средствам связи, технику интервьюирования, опроса и многое другое» [1, с. 215].

Современные стандарты высшего военного образования предъявляют повышенные требования к уровню подготовки специалистов, способных к успешному профессиональному росту. С этой целью в военных вузах предлагается получение дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуни-

кации», помогающей наряду с основной технической специальностью освоить профессию военного переводчика.

«Деловой английский язык» включается в дополнительную программу, чтобы сформировать коммуникативную компетенцию, необходимую для межкультурного взаимодействия в военной профессиональной сфере. Целью данного курса в обучении курсантов становится выработка навыков и умений свободно и правильно выражать мысли на английском языке в письменной форме, формирование навыка грамотно и корректно составлять деловые письма, совершенствование навыков перевода военных документов (на примере боевых приказов армии США).

Цель исследования состоит в разработке и описании методики обучения навыкам письменной деловой речи средствами дисциплины «Деловой английский язык» для формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции у будущих военных переводчиков.

#### **Материалы и методы исследования**

Материалы исследования включают аутентичные образцы деловой корреспонденции и военных документов оперативного характера, комплекты раздаточных дидактических материалов, учебно-наглядный материал по тематике дисциплины. В работе применялись методы анализа, синтеза и обобщения педагогического опыта коммуникативного подхода в обучении, методы и приемы личностно-ориентированного обучения, образовательные технологии «обучения в сотрудничестве», использовались методы педагогического наблюдения и обобщения характеристик исследования.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

Как известно, в методике обучения иностранному языку преобладает компетентностный подход. Он предполагает формирование комплекса общекультурных и профессиональных компетенций у будущих специалистов, на основе которых они будут способны «переносить и актуализировать предметные компетенции в область профессиональной деятельности, объективно оценивать, интерпретировать и обобщать информацию, творчески подходить к решению профессиональных задач, использовать языковые знания» [2, с. 156].

Коммуникативная компетентность письменного делового общения включает владение социокультурной, лингвистической и речевой компетенциями в разных формах корреспонденции и документов. Содержа-

тельная сторона обучающего курса отражает «специфичность делового языка и заключается, прежде всего, в профессиональном уровне употребления понятий и терминов, не допускающем искажённой интерпретации. Профессиональная коммуникация осуществляется на базе определенного профессионального языка, закреплённого за той или иной сферой профессионального общения» [1, с. 216].

Формирование навыков письменной речи в обучении иноязычной деловой коммуникации проходит поэтапно:

1) учащиеся получают общее представление о содержательной стороне предмета, стилистической, структурной и графической форме письменного текста на аутентичных образцах текстов деловой корреспонденции;

2) учащиеся продуцируют письменные высказывания на базе усвоения речевых образцов и клише различных видов письма.

Важно отметить, что тематическое наполнение учебного материала «зависит от коммуникативных потребностей студентов с учетом их выбора дальнейшей перспективы профессиональной деятельности и состоит из блоков различного содержания, в основе которых лежит проблемная ситуация, моделирующая реальные ситуации профессионального или повседневного общения, характерные для деятельности специалистов данного профиля» [3, с. 17].

Курс «Деловой английский язык» для подготовки военных переводчиков включает не только «знание лексических и грамматических конструкций, но и знание социокультурного контекста, речевого и делового этикета, общепринятой практики ведения бизнеса» [4, с. 82], а также предусматривает профессиональную направленность учебного материала при организации процесса обучения. Обучающиеся изучают и овладевают стандартными лексическими единицами, фразами и клише на примере текстов деловой корреспонденции с учетом их специализации (военная авиация): резюме и сопроводительное письмо пилотов и других авиационных специалистов, деловые письма в сфере военного образования, служебные и докладные записки в авиационной сфере, электронная деловая переписка, связанная с военной деятельностью, военные документы оперативного характера.

Тематическое наполнение дисциплины состоит из двух разделов: 1) деловая коммуникация и 2) боевые документы армии США. В первом разделе рассматриваются основные понятия дисциплины «Деловой английский язык», виды и формы делового общения, функции и условия осуществления деловой коммуникации. Более подроб-

но изучается письменная корреспонденция как вид делового общения, классификация и виды деловых писем, структурные, стилистические, лексические и синтаксические особенности делового письма, стандартные речевые клише и правила оформления писем. Во втором разделе представлена информация о классификации боевых документов, их видах, структуре и особенностях оформления. Языковые особенности военных документов изучаются на аутентичных образцах боевого приказа армии США.

Навыки деловой переписки закрепляются практикумом по моделированию письменного речевого поведения при составлении текстов в рамках профессионального общения.

При выборе коммуникативных стратегий в обучении письменному деловому общению следует учитывать многообразие жанровых разновидностей научно-деловых текстов, оформленных в виде различных документов, служебных писем, докладных записок, приказов, инструкций и т.д. Большое значение с развитием компьютеризации приобрела электронная деловая переписка. Поэтому при отборе учебного материала принимались во внимание значимость информации для обучающихся, цели обучения и условия общения, в которых могут использоваться разные виды деловой корреспонденции.

Формирование коммуникативной иноязычной компетенции при помощи письменного делового общения имеет свои отличительные особенности, так как автор письма и адресат не могут взаимодействовать напрямую, как в устном общении, где важную роль играют как вербальные (речь), так и невербальные компоненты общения: интонация и тон голоса, жесты, мимика, взгляд. Текст делового письма как коммуникативно-речевое произведение обладает рядом специфических особенностей лексико-семантического, грамматического и стилистического характера и применяется для решения вопросов управленческой деятельности на расстоянии. Строгая регламентированность в композиционном строении письма, содержательном наполнении и распределении по абзацам информации, избирательность в выборе лексических единиц, их ограниченная сочетаемость, использование определенных грамматических конструкций для построения предложений, синтаксических средств и стилистического оформления требуют применения определенных методических приемов для овладения коммуникативным минимумом дисциплины.

Процессуальная сторона обучения письменному деловому общению включает про-

ведение лекционных занятий по основным темам спецкурса «Деловой английский язык» и практических занятий по освоению теоретического материала. Придерживаясь коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам, основанном на принципах деятельностного и личностно-ориентированного обучения, речемыслительной активности учащихся, взаимодействия, ситуативности и других, использовались различные наглядные и раздаточные дидактические материалы (аутентичные образцы деловой корреспонденции, военных документов, формуляры для заполнения резюме, служебных записок), мультимедийные презентации, видео и задания проблемного и поискового характера для обсуждения теоретических вопросов курса на иностранном языке. Основная задача таких приемов – «обучение в сотрудничестве», когда учащиеся являются не пассивными реципиентами изучаемой информации, а активными участниками учебного процесса. Такой подход не только стимулирует познавательную деятельность, но способствует речевой активности, расширению их словарного запаса по темам дисциплины, формирует навыки ведения дискуссии, ведения деловой беседы, аргументирования своей точки зрения, убеждения оппонента и так далее. Обсуждение теоретической информации по спецкурсу целесообразно проводить при помощи наглядных изображений, схем, диаграмм, наводящих вопросов, опорных слов и словосочетаний (на русском и английском языках).

Например:

1) Define elements of non-verbal communication using the scheme.

2) Using pictures and key words describe the types of oral communication.

3) Explain the difference between formal and informal communication. Give your reasons.

4) Complete the ideas with proper words:

1. Communication is an exchange of ...

a) ideas b) news c) views d) all of them.

2. Business Communication is an expression of ideas in ...

a) industry b) commerce c) industry and commerce d) business.

3. The internal and external communication could be either ...

a) oral and written b) verbal and non-verbal c) formal and non-formal d) upward and downward.

5) Test yourself. Answer the questions.

1. What are the forms or methods of written external communication?

2. How does the communication system work?

3. What is channel of communication?

4. Are there any principles of effective communication?

Развитие коммуникативных навыков письменного общения следует начать с активизации лексического минимума, включающего основные термины, стандартные фразы и формулы речевого этикета, характерные для письменного общения. Можно представить лексику через классификацию видов делового общения, используя русскую терминологию, затем соотнести с английскими эквивалентами и охарактеризовать их признаки.

Задание 1. Распределите виды делового общения и прокомментируйте ваш выбор. Назовите самые распространенные виды делового общения.

Интервью, информационная речь, деловая беседа, переговоры, торговая речь, доклад, отчет, дискуссия, приветственная речь, пресс-конференция, телефонный разговор, реклама, совещание.

Задание 2. Соотнесите русские и английские эквиваленты письменных видов делового общения.

Деловое письмо, протокол, отчет, справка, докладная и объяснительная записка, акт, заявление, договор, устав, положение, инструкция, решение, распоряжение, указание, приказ, доверенность.

Protocol, letter of authority, contract, business letter, instruction, act, directive, report, memorandum, reference (inquiry), letter of explanation, application (petition), charter, order, thesis, resolution.

Задание 3. Охарактеризуйте стили общения с позитивной и негативной точки зрения, используя ключевые слова.

Варьирование упражнений от формально-языковых (подстановочные, имитационные, репродуктивные) до речевых (моделирующие ситуационные условия общения и развивающие речевую активность) помогает усвоить своеобразие черт делового письма. Оно представляет собой «акт письменной деловой коммуникации, главными показателями которого становятся краткость, точность и конкретность изложения» [5, с. 115]. Так, при обучении написанию e-mail, одной из наиболее распространенных форм делового письменного общения в современном мире, курсантам предлагается целый алгоритм последовательных шагов, ведущих к самостоятель-

ному продуцированию письменного сообщения. Вначале дается несколько заданий на проверку усвоения теоретического материала: основные правила написания e-mail, особенности стилистического и лексического изложения информации, реквизиты и структура, стандартные фразы и обороты, их отличие от неформального употребления.

1) Correct the statements. Explain your ideas about e-mails.

a) Business e-mails help effectively to coordinate everyday matters.

b) E-mails are as formal as business letters.

c) An e-mail usually refers to some topics.

2) Complete the statements with proper information about e-mails.

a) The best opinion for business e-mail address is to include...

b) Usually you start your e-mail with ...

c) You compose an informative subject line in e-mail to (for)...

3) Study e-mail sample. Comment on its layout and structural elements.

4) Read useful speech patterns. Which of them refer to formal e-mails?

5) Read two e-mail samples. Compare the choice of words for formal and informal style.

6) Read the sample of informal e-mail. Explain the difference in style, tone, language means in a given sample and formal e-mail. Write your e-mail using phrases in bold.

При выполнении заданий творческого характера следует формулировать ситуационные условия, «максимально приближенные к естественной коммуникации, дабы обеспечить мотивационную основу порождения текста, свободу творчества в процессе порождения текста, а также возможность внести исправления, корректировки в создаваемый текст до окончательной его оценки» [6, с. 51]. С целью обеспечения профессиональной направленности обучения предлагается моделирование деловых ситуаций, характерных для деятельности будущих авиационных специалистов. Например:

1) You are organizing a one-day conference or seminar on some problems of aviation at your Department. Write a memo to the members of the organizing committee:

– inviting them to the conference (seminar);

– giving all the details of the event (subject, date, time, place, etc.);

– asking for reply;

– offering to give more information if necessary.

Notes:

Aviation Safety Conference

May 22<sup>nd</sup>

9 a.m., Conference Room

Buffet lunch – midday

Useful Phrases:

– This is to notify that ...

– The Conference will take place ...

– Please note that ...

– Please confirm that ...

2) You want to fly technically advanced aircraft. Write an application letter to Sunstate Aviation School where an accelerated Private Pilot Program will be held in November.

Для успешного воспроизведения обучающимися письменных коммуникативных умений важно снять возможные речевые трудности: указать основные детали информации, предложить список ключевых фраз (для разных видов деловой корреспонденции приняты разные речевые формулы), а также план написания письма по абзацам (пошаговые действия). Целесообразно также представить несколько похожих образцов аутентичных писем. Такие задания, как правило, выполняются как самостоятельная внеаудиторная работа, чтобы дать учащимся достаточное количество времени на подготовку, на занятии можно выполнить отдельные упражнения репродуктивного характера, обсудить композиционную структуру письма, тренировать двухсторонний перевод письменных фраз и так далее.

Включение в спецкурс раздела по изучению боевых документов является целесообразным для формирования умений по извлечению информации о состоянии вооруженных сил, военной профессиональной деятельности из аутентичных текстов, а также для совершенствования иноязычной компетенции военных лингвистов, способных решать задачи в мирное время и в условиях ведения боевых действий. В отличие от обучения другим видам деловой корреспонденции, где требуется сформировать навык составления писем, изучение боевых приказов армии США направлено на развитие переводческой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности. Боевой приказ как документ военного делопроизводства имеет ряд специфических особенностей в структурном, языковом и стилистическом плане. Работа с боевыми документами начинается с изучения их классификации и терминологического аппарата. Подъязык военных документов изобилует общенаучными, отраслевыми и узкоспециальными терминами, сокращениями и аббревиатурами. Активную лексику необходимо закреплять в языковых упражнениях, обращая внимание на ограниченную сочетаемость слов, изменение значения (например, *maneuvers* – этапы боя, *cavalry* – разведывательный), способность к сокращениям любой части речи, что в значительной мере затрудняет перевод. Аутентичные образцы боевых приказов могут представлять объемные документы, включая приложения, дополнения, схемы, табличные формуляры. В связи с этим предварительная работа начинается с ознакомления адаптированного

текста боевого приказа в сокращенной форме, где важно рассмотреть структуру документа (определить основные части и их составляющие элементы). Затем дается краткое изложение каждой части (ее назначение в приказе), рассматривается ключевая терминология (через двухсторонний перевод, дефиниции, восполнение пробелов в предложениях, расшифровку аббревиатур, усечений и сокращений и т.д.).

На следующем этапе необходимо предложить учащимся отдельные выдержки из боевого приказа, в которых курсанты учатся выделять основную информацию через “five-W format” (Who? What? When? Where? Why?). Например:

The reconnaissance platoon (Who performs the task?) screens (What is the task?) along PL Anaconda (Where do they perform the task?) NLT 040600Z Feb 18 (When do they perform the task?) to provide early warning to the battalion (Why must they perform the task?).

Для успешного овладения навыками перевода боевых документов требуется тщательное изучение лексико-грамматических особенностей текста боевого приказа, норм этикета, характерных для иноязычной военной культуры, а также привлечения междисциплинарных фоновых знаний «о видах и способах ведения боевых действий, видах боевого, тылового и технического обеспечения и других аспектах функционирования вооруженных сил страны изучаемого языка» [7, с. 128]. Лингвистическая компетентность будущих военных переводчиков определяется их способностью выбирать для терминологических единиц правильные варианты в языке перевода на основе полученных языковых и экстралингвистических знаний.

Практикум по переводу боевых документов может включать несколько последовательных этапов: «анализ документов, их классификация, выборочный и полный перевод (устный и письменный), аннотирование, реферирование документов, составление сообщений, обзоров, докладов по ним» [8, с. 140]. Выбор тех или иных видов работы с документами зависит от целей учебной деятельности, уровня языковой и военной подготовки учебной группы, лимита учебного времени и других факторов.

### Заключение

Таким образом, использование разнообразных методических приемов и образовательных технологий профессионального и личностно-ориентированного обучения направлено на «создание условий для перевода студентов из объекта управления в субъект управления. Ведущей характери-

стикой субъекта деятельности является его активность, проявляющаяся в творческом отношении к происходящей действительности, при этом высшей формой проявления активности и самостоятельности студентов является их самоуправление» [9].

В заключение необходимо отметить, что профессиональная направленность при отборе учебного материала для дисциплины «Деловой английский язык», система педагогических технологий и методических приемов, формирующих активное обучение и создание творческой учебной атмосферы, способствуют созданию положительной мотивации в обучении, активизации речемыслительной деятельности и формированию необходимых навыков коммуникативной компетентности.

#### Список литературы

1. Карапетян М.Т. Обучение коммуникации на английском языке студентов юридического профиля // Молодой ученый. 2018. № 19 (205). С. 215–218. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/205/50237/> (дата обращения: 20.11.2020).
2. Калашникова О.А. Формирование базовых компетенций военного переводчика в авиационном вузе // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: материалы III Международной научно-практической конференции, Симферополь 25–27 апреля 2019 года / ФГАОУ «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского». Симферополь, 2019. С. 154–158.
3. Нужа И.В. Обучение иноязычной профессионально-ориентированной письменной речи студентов социологических факультетов (на мат. англ. яз.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2010. 24 с.
4. Коровин С.В. Коммуникативный подход к преподаванию делового английского языка // Лингвистика и лингводидактика делового общения в свете компетентностного подхода: сборник научных докладов третьего межвузовского круглого стола (г. Москва, 14 янв. 2009 г.). М.: МГИМО (У) МИД России, 2009. С. 82–86.
5. Устинина Г.Ф. Обучение письменным формам делового общения // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2010. № 3. С. 113–117.
6. Белозерцева Н.В., Насонова Е.А. Обучение студентов иноязычной письменной деловой коммуникации: какую методику выбрать? // Мир педагогики и психологии: Международный научно-практический журнал. Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытые знания», 2017. № 12 (17). С. 49–56.
7. Шевченко М.А., Митчелл П.Дж. Обучение военных переводчиков в гражданском вузе (опыт национального исследовательского Томского государственного университета) // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 125–131.
8. Нелюбин Л.Л. Перевод боевых документов армии США. 2-е изд. перераб. и доп. М.: Воениздат, 1989. С. 140.
9. Гнездилова Л.Б. Обучение профессионально-ориентированному общению на уроках делового иностранного языка в техническом вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 20. С. 4451–4455. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-concept.ru/2014/55155.htm> (дата обращения: 20.11.2020).

УДК 373.3

## ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

<sup>1</sup>Новикова Л.Р., <sup>2</sup>Баранова О.И.

<sup>1</sup>МБОУ ООШ № 31 им. Г.В. Ластовицкого, Новороссийск, e-mail: zauzolkova.lilia@ya.ru;

<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар, e-mail: barolig@mail.ru

Развитие речи является приоритетной задачей начального образования, обозначенной в требованиях, указанных в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. Развитие речи – не стихийный процесс, поэтому для учителя начальных классов становится актуальной задачей речевого развития учащихся. От её реализации зависит продуктивность и результативность всего процесса школьного обучения. Успешность ученика на сегодняшний день выступает в качестве одной из приоритетных задач российского образования, отмеченной Федеральным государственным образовательным стандартом. В соответствии с уровнями языка выделяют уровни работы по развитию речи учащихся: произносительный, лексический, грамматический, уровень текста. Вопросы речевого общения многоаспектны и рассматриваются в таких дисциплинах из области лингвистики, как когнитивная лингвистика, психолингвистика, теория речевого общения, речевая культура и другие. В статье раскрыты понятия «речь», «развитие речи», представлены результаты диагностики уровня развития речи младших школьников в соответствии с уровнями развития речи по следующим параметрам: уровень активного словарного запаса (лексический уровень), умение строить понятные высказывания (грамматический уровень), умение создавать тексты (уровень текста). Обозначены диагностические методики, позволяющие определить уровень развития речи младших школьников: 1) методика Р.С. Немова «Определение понятий»; 2) методика обследования речи младших школьников Т.А. Фотековой.

**Ключевые слова:** речь, уровень развития речи, развитие речи младших школьников, диагностика

## DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF SPEECH DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

<sup>1</sup>Novikova L.R., <sup>2</sup>Baranova O.I.

<sup>1</sup>Municipal budgetary educational institution basic comprehensive school № 31 named after G.V. Lastovitsky, Novorossiysk, e-mail: zauzolkova.lilia@ya.ru;

<sup>2</sup>Federal State Educational Institution of Higher Education «Kuban State University», Krasnodar, e-mail: barolig@mail.ru

The development of speech is a priority task of primary education, due to the requirements of the federal state educational standard of primary general education. The development of speech is not a spontaneous process, therefore, the actual task of teaching facing modern education is the development of students' speech. The success of the entire learning process depends on its decision. Success today is marked by the «Federal State Educational Standard» among the main priorities of Russian education. In accordance with the levels of the language, the levels of work on the development of students' speech are distinguished: pronunciation, lexical, grammatical, text level. Problems of verbal communication are considered in such linguistic disciplines as cognitive linguistics, theory of verbal communication, psycholinguistics, culture of speech and others. The article discloses the concept of «speech», «speech development», presents the results of diagnosing the level of speech development of primary schoolchildren in accordance with the levels of speech development according to the following parameters: the level of active vocabulary (lexical level), the ability to build clear statements (grammatical level), the ability create texts (text level). Diagnostic methods for determining the level of speech development of primary schoolchildren are indicated: 1) the method of R.S. Nemov «Definition of concepts»; 2) the method of examining the speech of younger students T.A. Fotekova.

**Keywords:** speech, level of speech development, speech development of primary schoolchildren, diagnostics

Понятие «речь» можно рассматривать многоаспектно. Прежде всего, это понятие лингвистическое. Проблемы речевого общения рассматриваются в таких дисциплинах из области лингвистики, как когнитивная лингвистика, психолингвистика, теория речевого общения, речевая культура и др. Однако речь – понятие не только лингвистическое, но и философское. Философская составляющая объясняется тем фактом, что речь является одним из видов деятельности человека, а именно коммуникативной деятельностью. Возникновение речи в обществе об-

условлено потребностью в координации и регуляции совместной трудовой деятельности и в проявлении коллективного сознания [1]. Обобщая вышесказанное, представим определения понятия «речь» в виде схемы на рис. 1.

Совокупность всей работы учителя по овладению учащимися умениями эффективного использования языка как средства общения называется развитием речи. Данная работа проводится целенаправленно и системно, в связи с изучением системы языка и чтением литературно-художественных произведений [2].



Рис. 1. Трактовки понятия «речь»

Работа учителя по развитию речи учащихся младших классов направлена прежде всего на увеличение уровня осознанности речевых действий, на превентивизацию логических ошибок, на оказание помощи в грамматическом оформлении речевого выражения [3]. Для плодотворной работы по развитию речи учащихся начальных классов необходимо организовать учебную деятельность таким образом, чтобы учащиеся не только получали информацию, но и творчески осваивали ее, учились анализировать, обобщать, сравнивать, делать выводы, высказывать свою точку зрения.

Работа по речевому развитию учеников начальных классов направлена на формирование коммуникативных универсальных учебных действий (УУД), на реализацию предметных результатов начального общего образования, заключающихся в развитии умений в письменной и устной форме выражать собственные мысли в соответствии с правилами и нормами русского литературного языка, речевой ситуацией и целью высказывания [1]. В соответствии с уровнями языка выделяют уровни работы по развитию речи учащихся [4]:

– произносительный (речеворение) – правильная артикуляция, речепроизношение, интонирование;

– словарный – правильное и уместное употребление слов в соответствии с речевой ситуацией;

– грамматический – согласование слов в словосочетании и предложении в роде, числе и падеже;

– уровень текста – умения, связанные с составлением текста в устной или письменной форме.

Приоритетной задачей начального образования является развитие речи младших школьников. Данный постулат обусловлен требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [5]. Развитие речи – не стихийный процесс, поэтому на сегодняшний день перед учителями начального образования стоит задача развития речи учащихся. От того, насколько продуктивно она будет решаться, зависит успешность всего образовательного процесса. В свою очередь успешность выступает в качестве одного из приоритетов российского образования, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте.

Выдающиеся педагоги, речеведы, лингвисты, методисты, такие как К.Д. Ушинский, А.А. Леонтьев, Т.А. Ладыженская, Л.В. Занков, Р.С. Немов, Н.И. Жинкин,

Л.С. Выготский, М.Р. Львов, Е.И. Никитин и ряд других, занимались активной разработкой вопросов, связанных с развитием речи в психолого-педагогической науке.

Цель исследования: определить уровень развития речи младших школьников.

**Материалы и методы исследования**

Были использованы следующие методы исследования: эмпирические – естественный педагогический эксперимент, тестирование; математическая обработка результатов исследования.

Была проведена диагностика уровня развития речи младших школьников. Экспериментальная деятельность осуществлялась на базе МБОУ ООШ № 31 г. Новороссийска. Всего было задействовано 60 учеников. Учащиеся 2 «А» класса выступили в качестве экспериментального класса (30 чел.), учащиеся 2 «Б» – в качестве контрольного класса (30 чел.).

Для достижения поставленной цели исследования, а именно для диагностики уровня развития речи младших школьников, применялись несколько диагностических методик, представленных в таблице: 1) методика, разработанная Р.С. Немовым «Определение понятий»; 2) методика обследования речи младших школьников, разработанная Т.А. Фотековой.

**Результаты исследования и их обсуждение**

Для выяснения уровня речевого развития применялись следующие диагностические методики.

1. Методика, разработанная Р.С. Немовым «Определение понятий» [6]. Диагностируемый параметр развития речи: уровень активного словарного запаса.

Каждому подопытному предлагался следующий набор слов: автомобиль, трость, книга, крем, мох, пчела, тянуться, обобщать, есть, жгучий.

Перед началом проведения диагностических мероприятий предлагалась следующая инструкция: «Вам предложен набор слов. Представьте, что вы повстречали человека, незнакомого ни с одним значением этих слов. Постарайтесь объяснить этому человеку, что значит каждое из слов, так, чтобы он понял.

За каждое соответствующее верному значению определение слова ученик получает по 1 баллу. Если определение, составленное и записанное учащимся, оказалось не вполне точным, требующим доработки, то за данное определение подопытный получает промежуточную оценку – 0,5 балла. При совершенно несоответствующем действительности определении – 0 баллов.

*Оценка результатов.* Для подведения итогов диагностики подсчитывается общая сумма баллов. Максимальный балл, насчитываемый учащемуся за полное выполнение задания, равняется 10, минимальный – 0.

После подсчета общей суммы баллов делаются выводы о речевом развитии учащегося по параметру активного словарного запаса (лексический уровень развития речи): 9–10баллов – высокий, 4–7 баллов – средний, 0–3 балла – низкий.

Диагностические методики

Уровни развития речи	Направления работы по развитию речи	Параметр развития речи	Диагностическая методика
1	2	3	4
Лексический уровень (словарная работа)	Активизация словаря	Уровень активного словарного запаса	Методика Р.С. Немова «Определение понятий»
Грамматический уровень	Работа на синтаксическом уровне (построение словосочетаний и предложений)	Умение строить понятные высказывания	Методика обследования речи младших школьников Т.А. Фотековой. Речевая проба «Составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме» из серии II по исследованию грамматического строя речи
Уровень текста	Работа над связными письменными речевыми высказываниями	Умение создавать тексты	Методика обследования речи младших школьников Т.А. Фотековой. Речевая проба «Составление рассказа по серии сюжетных картинок» из серии IV по исследованию развития речи на уровне текста

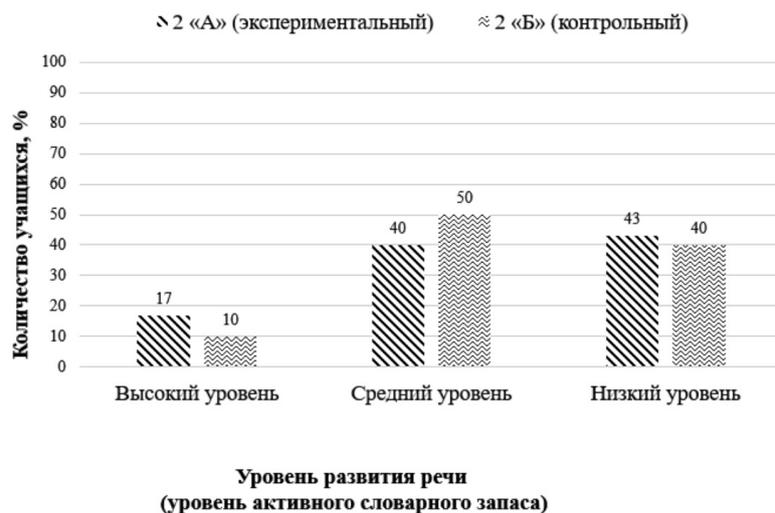


Рис. 2. Диагностика уровня развития речи младших школьников (уровень активного словарного запаса) на констатирующем этапе эксперимента

Результаты диагностики, демонстрирующие уровень развития речи (уровень активного словарного запаса) учащихся 2 «А» и 2 «Б» класса, представлены на рис. 2.

Диаграмма показывает следующие результаты: уровень развития речи (уровень активного словарного запаса) у учащихся 2 «А» класса на низком уровне – 43% (13 чел.), на среднем – 40% (12 чел.), на высоком – 17% (5 чел.), у учащихся 2 «Б» класса на низком уровне – 40% (12 чел.), на среднем – 50% (15 чел.), на высоком – 10% (3 чел.). Таким образом, уровень развития речи младших школьников примерно одинаков.

2. Методика обследования речи младших школьников, предложенная Т.А. Фотековой [7]. Данная методика составлена автором на основе речевых проб, предложенных Р.И. Лалаевой и Е.В. Мальцевой.

В целях диагностики уровня развития речи младших школьников на грамматическом уровне была использована речевая проба «Составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме» из серии II по исследованию грамматического строя речи методики обследования речи младших школьников Т.А. Фотековой. Диагностируемый параметр развития речи – умение строить понятные высказывания.

Инструкция: «Попробуйте составить предложение из слов.

Девочка, закрывать, окно.

Перелетать, воробей, с, куст.

Банан, дедушка, внук, просить.

Иннокентий, собирать, сено, домашний, животные, для.

Арина, получила, в, подарок, букет, ромашки».

Проведение речевой пробы позволяет судить об уровне развития речи следующим образом:

– высокий – предложение составлено грамматически верно;

– средний – нарушена очередность слов, наблюдаются незначительные смысловые пропуски и неточности, аграмматизмы, некоторые слова заменены на синонимы;

– низкий – предложение составлено неверно, потерян смысл, задание не выполнено.

Результаты диагностики, отражающие уровень развития речи младших школьников (умение строить понятные высказывания), представлены на рис. 3.

Данные диаграммы демонстрируют следующие показатели: уровень развития речи на грамматическом уровне (умение строить понятные высказывания) у учащихся 2 «А» класса на недостаточном уровне – 33% (10 чел.), на среднем – 47% (14 чел.), на высоком – 20% (6 чел.), у учащихся 2 «Б» класса на недостаточном уровне – 37% (11 чел.), на среднем – 50% (15 чел.), на высоком – 13% (4 чел.). То есть уровень развития речи младших школьников примерно одинаков.

Для того чтобы диагностировать уровень речевого развития младших школьников на уровне текста, была использована речевая проба «Составление рассказа по серии сюжетных картинок» из серии IV по исследованию развития речи на уровне текста методики обследования речи младших школьников, разработанной Т.А. Фотековой. Диагностируемый параметр развития речи – умение создавать тексты.



Рис. 3. Диагностика уровня развития речи младших школьников (речевое умение – умение строить понятные высказывания) на констатирующем этапе эксперимента



Рис. 4. Диагностика уровня развития речи младших школьников (речевое умение – умение создавать тексты) на констатирующем этапе эксперимента

Инструкция: «Изучите представленные изображения. Постарайтесь восстановить последовательность. Составьте рассказ и запишите его».

Заключения об уровне речевого развития учащихся начальных классов на уровне текста делаются по следующим основаниям: высокий – сочинение соответствует ситуации, изображённой на картинках, соблюдена смысловая целостность, все ключевые события освещены, расположены в правильной очерёдности, рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием языковых средств; средний – допущены небольшие искажения изо-

бражённой ситуации, неправильно поняты и воспроизведены причинно-следственные связи, отсутствуют связующие звенья, в сочинении отсутствуют аграмматизмы, но наблюдаются некая стереотипность в оформлении, единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление; низкий – упущена смысловая целостность, пропущены звенья смысловой цепочки, смысл искажён, языковые средства использованы неадекватным образом. Результаты диагностики, отражающие уровень развития речи младших школьников на уровне текста (речевое умение – умение создавать тексты), представлены на рис. 4.

Данные диаграммы показывают следующие показатели уровня развития речи (речевое умение – умение создавать тексты): у учеников 2 «А» класса на низком уровне – 37% (11 чел.), на среднем – 53% (16 чел.), на высоком – 10% (3 чел.), у диагностируемых учащихся 2 «Б» класса на низком уровне – 40% (11 чел.), на среднем – 47% (14 чел.), на высоком – 16% (5 чел.). Таким образом, уровень развития речи учащихся обоих классов имеет примерно одинаковые показатели и находится в основном на среднем и низком уровнях.

#### Заключение

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существует необходимость целенаправленной работы по развитию речи в соответствии с требованиями современного российского образования.

#### Список литературы

1. Рыжкова-Гришина Л.В. Развитие речи: система работы: монография. М.: Издательство «Флинта», 2015. 250 с.
2. Багичева Н.Е., Кусова М.Л., Плотникова Е.И., Плотникова С.В. и др. Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников: учебное пособие. М.: Издательство «Флинта», 2016. 273 с.
3. Юртаев С.В. Основы совершенствования речевой деятельности младших школьников: учебное пособие. М.: Издательство «Флинта», 2013. 317 с.
4. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 464 с.
5. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/197127/paragraph/2644:0> (дата обращения: 14.12.2020).
6. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: Книга 3. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2016. 641 с.
7. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2007. 96 с.

СТАТЬИ

УДК 159.9.07

**ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ПРОБЛЕМА  
ОСМЫСЛЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ВЫБОРА СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ**

<sup>1</sup>Асафьева Н.В., <sup>2</sup>Боронилова И.Г.

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», Уфа, e-mail: a197222@yandex.ru;

<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»,  
Уфа, e-mail: boronilova@mail.ru

Статья посвящена характеристике и анализу особенностей взаимосвязи ценностных ориентаций и мотивов выбора профессий помогающего типа. Предпринята попытка изучить ценностно-смысловые ориентации, в том числе и построенные по образу веры, как наиболее глубокое и субъективное отношение к себе и миру. Делается вывод о том, что у современных студентов психологического и педагогического направлений внутренние социально значимые мотивы, которые подкрепляются внешними положительными и внутренне индивидуально значимыми мотивами, взаимосвязаны с ценностно-смысловыми ориентациями. Изучение взаимосвязи ценностно-смысловых ориентаций и особенностей выбора профессий психолого-педагогических типов может быть полезным для организации сопровождения вузовского этапа профессионализации. Данное сопровождение, на наш взгляд, должно, с одной стороны, интегрировать психологическую диагностику, консультирование, коррекцию, просвещение, тренинги, направленные на формирование личностного смысла труда, с другой – включать и остальных участников образовательного процесса. Создание всего комплекса социально-психологических условий профессионализации, индивидуальных и групповых траекторий профессионального роста должно опираться на понимание тех систем личностных смыслов и ценностей, которые актуальны у студентов в каждой конкретной точке его жизни.

**Ключевые слова:** мотивы выбора профессии, ценностные ориентации, осознанность профессионального выбора

**VALUE-SEMANTIC ORIENTATIONS AND THE PROBLEM  
OF MEANINGFULNESS OF PROFESSIONAL CHOICE OF MODERN  
STUDENTS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIRECTIONS**

<sup>1</sup>Asafeva N.V., <sup>2</sup>Boronilova I.G.

<sup>1</sup>Bashkir State University», Ufa, e-mail: a197222@yandex.ru;

<sup>2</sup>Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla», Ufa, e-mail: boronilova@mail.ru

The article is devoted to the characteristics and analysis of the features of the relationship between value orientations and motives for choosing professions of the helping type. An attempt is made to study value-semantic orientations, including those based on the image of faith, as the most profound and subjective attitude to oneself and the world. It is concluded that modern students of psychological and pedagogical directions have internal socially significant motives, which are supported by external positive and internally individually significant motives, and are interconnected with value-semantic orientations. The study of the relationship between value and semantic orientations and the features of choosing professions of psychological and pedagogical types can be useful for organizing support for the University stage of professionalization. This support, in our opinion, should, on the one hand, integrate psychological diagnostics, counseling, correction, education, training aimed at forming the personal meaning of work, on the other hand, include other participants in the educational process. The creation of the entire complex of socio-psychological conditions for professionalization, individual and group trajectories of professional growth should be based on an understanding of the systems of personal meanings and values that are relevant to students at each specific point in their life.

**Keywords:** motives for choosing a profession, value orientations, awareness of professional choice

Проблема формирования психологической готовности современных студентов психологических и педагогических направлений к профессиональной деятельности весьма значима в современной системе образования. Сознательный выбор помогающих типов профессионального развития тесно взаимосвязан со степенью осмысленности личного бытия, с уровнем сформированности ценностей совершенно особого типа.

С точки зрения Шадрикова В.Д., в процессе освоения профессии субъект, прежде всего, определяет те параметры деятельности, которые представляют для него больший личностный смысл: автор подчеркивает, что формирование уровня достижений является сложным процессом, включающим в себя установление качественных и количественных характеристик цели, воспринимаемых лицом, осваивающим деятельность, как лично значимые. Этот

процесс может определяться, с одной стороны, спецификой деятельности, условиями труда (объективными и социальными), системой нормирования и оплатой труда, уровнем требований и основными параметрами деятельности, с другой – личностными факторами: мотивацией, способностями, уровнем притязаний [1].

Обращаясь к опыту собственных исследований, можно предполагать, что современные условия профессионализации в высших учебных заведениях нуждаются в переосмыслении не только форм их реализации, но и содержательной трансформации с учетом современных профессиональных рисков и ненормативных кризисов становления личности как профессионала.

В отечественных исследованиях отмечается существование тенденции потери личностного смысла профессионального бытия. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. отмечают невысокий уровень понимания труда как формы самовыражения, формы становления поистине счастливой личности, как этапа реализации человека посредством развития и воплощения его возможностей в деятельности [2].

Обращаясь к произведениям В. Франкла, можно утверждать, что «работа представляет собой то поле, на котором уникальность индивидуума находится во взаимоотношении с обществом и получает смысл и ценность. Ни одна профессия сама по себе не делает человека счастливым, она лишь дает шанс реализовать свою уникальность» [3, с. 118].

На наш взгляд, осознанное понимание личностного смысла будущей профессии – важнейшее условие реализации себя в жизни. Сформированные ценностные ориентации, их созвучие психологическому смыслу помогающего типа труда, безусловно, будут способствовать личностному и профессиональному становлению.

Используя структурно-операциональный подход, можно говорить о том, что переживание личностно значимой осмысленности жизни – это совокупность таких четырех фундаментальных мотиваций, как свободное принятие реальности, эмоциональное проживание собственных ценностей, выбор осознанной персональной позиции по отношению к ним и, наконец, возможность реализовывать их в осмысленных действиях. При этом, затрагивая проблему ценностей и, как следствие этого, ценностных ориентаций личности, необходимо отметить, что в современных исследованиях существуют различные подходы к пониманию последних.

Постановка подобной проблемы, конечно же, не нова. Впервые понятие «ценностные ориентации» использовали В. Томас и Ф. Знанецки. С точки зрения этих авторов, высказанной еще в начале двадцатого столетия, ценностями могут выступать абсолютно любые факты. Основопологающим условием перевода их в разряд значимых концептов будут имеющиеся и доступные членам некоей референтной социальной группы эмпирические содержание и значение. Именно эти категории станут определять, будет ли факт воспринят затем как объект деятельности [4]. Таким образом, существующая концепция определяет в качестве ценности практически любую вещь, способную вызвать толчок к социальной деятельности, при интериоризации им социальной деятельности как наиболее обобщенной потребности (или интегрального интереса) человека.

В российской науке понятие «ценности» возникло в трудах Л.М. Архангельского, В.В. Водзинского, А.Г. Здравомыслова и В.А. Ядова, В.Д. Ольшанского. Под ценностными ориентациями в отечественной психологии чаще всего понимается в целом общее устремление, установка человека на те или иные социальные потребности. Большинство исследователей сходятся в том, что ценностные ориентации представляют собой стержневой компонент структуры личности, вокруг которой вращаются мысли и чувства человека и с точки зрения которой решаются многие жизненные вопросы.

С позиции В.А. Ядова [5], ценностные ориентации в совокупности с направленностью интересов личности занимают высший уровень в иерархической структуре личности. В иерархии диспозиций ученого ценностно-смысловая ориентация занимает четвертый уровень и направлена на цели жизни, а не на средства их реализации.

Нами предпринята попытка изучить ценностно-смысловые ориентации, в том числе и построенные по образу веры, как наиболее глубокое и субъективное отношение к тому, что сам человек считает трансцендентным или священным. Принимая во внимание, что одним из социальных институтов, который может поддерживать осмысленность личного бытия на высоком уровне, является высшее учебное заведение, в работе изучаются особенности взаимосвязи ценностно-смысловых ориентаций и особенностей выбора профессий психолого-педагогических типов. Ответственно-осознанный выбор профессионализации способен поддерживать смысл жизни, сохранять нравственные и моральные устои, воспитывать здоровые

человеческие отношения. Все это создает потребность в сборе нового эмпирического материала для психологического сопровождения профессионализации студентов помогающего типа направлений.

Изучая психологические особенности мотивации трудового выбора, ценности и смыслы современных студентов, можно не только более эффективно организовать психологическое сопровождение данного этапа профессионализации, но и вовремя скорректировать личностное, эмоциональное и когнитивное развитие молодых людей.

#### Материалы и методы исследования

Для получения эмпирических данных нами использовались «Методика изучения факторов привлекательности профессии», созданная В.А. Ядовым (модифицированная Н.В. Кузьминой и А.А. Реан) и методика «Ценностные ориентации личности» («ЦОЛ-8») Г.Е. Леевика в модификации А.М. Двойнина [6]. Данные измерительные инструменты были выбраны исходя из предположения о том, что ценностно-смысловые ориентации, удовлетворенность профессией обусловлены, разумеется, множеством факторов, однако их уровень поддается вероятностному прогнозированию.

Организация сбора эмпирических данных проводилась в рамках межвузовского взаимодействия, с привлечением студентов, ориентированных на научно-исследовательскую работу, организованную посредством научных проблемных групп по заданной проблематике.

В исследовании приняло участие 67 человек (среди них 40 студентов психологического факультета психологических направлений и 27 девушек, обучающихся по направлению «Педагогика» института педагогики) в возрасте 19–22 года. Все полученные в ходе эмпирического исследования данные были обработаны посредством методов математической статистики. Проверка нормальности распределения осуществлялась с помощью критерия Шапиро-Уилка.

Так как по нескольким параметрам распределение отличается от нормального, для анализа использовались непараметрические критерии расчета. Для выявления значимых различий в показателях переменных был применен сравнительный анализ по U-критерию Манна-Уитни. Для выявления взаимосвязей между заявленными переменными использовался корреляционный анализ по критерию Спирмена. При расчете данных методов применялись компьютерные программы Statistica v.12.0 и Excel пакета Microsoft Office.

#### Результаты исследования и их обсуждение

При анализе мотивов выбора профессии нами не обнаружены значимые различия среди студентов психологических и педагогических направлений различия. У респондентов наиболее значимой группой являются внутренние социально значимые мотивы, которые подкрепляются внешними положительными и внутренне индивидуально значимыми мотивами. Группа внешних отрицательных мотивов практически не представлена.

Более разнообразные данные мы получили при изучении индивидуального уровня выраженности тех или иных ценностных ориентаций с помощью методики «ЦОЛ-8» в модификации А.М. Двойнина. В исследуемой выборке представлено распределение высоких, средних и низких значений в соответствии с эмпирическими данными. Средними значениями (нормой) явились значения от 12 до 34, высокими от 35 до 61, низкими от 9 до 12. Исходя из полученных результатов, можно утверждать, что больше половины выборки получили средние показатели выраженности ценностно-смысловой ориентации. Первичный сравнительный анализ между студентами двух высших учебных заведений по выделенным переменным с использованием U-критерия Манна-Уитни позволил выявить значимые различия по фактору «Религиозные ценностные ориентации». «ЦО на развитие нравственных качеств» в большой степени также более выражаются у студентов-педагогов, от пола ( $p < 0,05$ ). Различия по переменным «ЦО на труд», «ЦО на познание», «ЦО на общении», «ЦО на общественно полезную деятельность», «ЦО на материальные ценности», «ЦО на развитие деловых качеств», «ЦО на развитие волевых качеств», «ЦО на развитие моральных качеств», ( $p > 0,05$ ) не являются значимыми. Это можно интерпретировать как ориентацию в большей степени у студентов педагогических направлений компонента веры или доверия, распространяемого на ближайшее социальное окружение и мир в целом.

Отсутствие значимых различий почти по многим ценностным ориентациям между студентами обоих вузов может говорить о том, что их ценностные ориентации выстраиваются на основе достаточно стройной модели ценностных предпочтений. Выбор помогающих профессий не случаен и обусловлен устоявшимися ориентациями на смыслы, которые усвоены и реализуются личностью. Показательными являются результаты выраженности шкалы «ценности

нравственные». Нравственные качества выражают отношение человека к другим людям, к обществу, а именно: эмпатические способности, искренность, умение прощать ошибки людей, оказывать им поддержку и помощь. То есть это именно те ценности, которые оказываются востребованными в профессиях педагога и психолога.

Корреляция общего показателя выраженности внутренних социально значимых мотивов с ценностными ориентациями на труд, на познание, на развитие нравственных, деловых и моральных качеств у всех респондентов может свидетельствовать о том, что у них присутствует согласованность между личностным и профессиональными смыслами. Для студентов, таким образом, важно профессиональное и личностное самосовершенствование, а также гармоничные отношения с другими и с самим собой. Раскрывая эту возможную интерпретацию более подробно, следует сказать, что ценностные ориентации на труд и познание являют собой ориентации на цели жизни, а ценностные ориентации на развитие качеств – это средства к достижению целей жизни. Ценностная ориентация на труд предполагает приобретение качественного профессионального опыта, развитие необходимых знаний, умений и навыков, а также получение удовольствия от трудового процесса. Ценностная ориентация на познание предполагает стремление к самосовершенствованию, развитие навыков, умений и знаний, которые могут пригодиться в жизни. Человек также стремится расширять свой кругозор, повышать свой культурный и интеллектуальный уровень, а также самокритичность. Таким образом, наполненность жизни смыслом у современных студентов связана с суммой ориентаций на труд и на познание, то есть с ориентациями на профессиональное и личностное саморазвитие, которые достигаются путем развития необходимых для этого качеств. Эти качества – инструментальные ценности, которые изменяются под требованием достигаемых целей жизни.

Причину подобных взаимосвязей мы видим в том, что выбранные помогающие типы профессий были неслучайны. Вероятно, у них сформирована альтруистическая потребность быть полезными людям, и она успешно удовлетворяется с помощью достижения поставленных трудовых, профессиональных и личных целей.

Вместе с тем у студентов психологических направлений более выражены ценностные ориентации на внешний мир. Вероятно, при меньшей представленности профессиональных качеств девушкам гораздо важнее

эмоциональные грани человеческой жизни: общение, чувственные отношения с людьми, а также комфортная жизнь. Ценностная ориентация на общение, например, направлена на удовлетворение потребностей в общении. Общение предполагает хорошее отношение с близкими, с друзьями, с коллегами. Общение как цель жизни достигается путем развития нравственных качеств: любовь и уважение к людям, сострадание и прощение, эмпатия и помощь, искренность. Ценностные ориентации на общественно полезную деятельность включают в себя направленность на общественные виды профессии, постоянную включенность в общественную деятельность, различного рода воспитательную, обучающую и помогающую деятельность. В совокупности с ориентациями на труд и познание ориентации на общение, общественно полезную деятельность и материальные ценности, вероятнее всего, наполняют жизнь девушек смыслом.

В процессе формирования профессиональной идентичности студентов, разумеется, происходит немало число ненормированных событий. Это и понижение эмоционально подкрепленного отношения к правильности собственного выбора, и рост тревожности относительно собственных возможностей освоения полного спектра всех компетенций и трудовых функций, и, может быть, ожидание неудач трудоустройства.

В современном обществе, конечно, далеко не все профессионально значимые для помогающего типа труда качества личности востребованы и оцениваются должным образом. Материальная составляющая, переориентация жизненных планов также обуславливают изменение субъективного оценивания удовлетворенности от осуществленного выбора специальности. В такой ситуации опора на личностные смыслы, отраженные в практическом опыте деятельности, окажутся весьма полезными и значимыми.

### Выводы

Целенаправленная работа по формированию и сопровождению компонентов саморегуляции учебной деятельности обязательно должна включать учет знания своеобразия взаимосвязи ценностно-смысловых ориентаций и уровня осмысленности профессионального выбора студентов.

Особенно значимым, на наш взгляд, может являться поддержка целеполагания как реализации умений принимать на себя осознанную ответственность прежде всего. Развивая уровень четкого понимания мотивов

и потребностей выбора профессии, необходимо анализировать собственную систему ценностей и ценностно-смысловых составляющих труда педагога.

Личностные смыслы, связанные с ориентацией собственной жизни «на другого», подчинение своей индивидуальности потребностям тех, ради кого ты выбрал профессию, альтруистические потребности должны быть поняты и приняты, так же как должна быть принята и осознана ценность сопереживания и идентификации с внутренним миром окружающих.

Изучение специфики взаимосвязи ценностно-смысловых ориентаций и особенностей выбора профессий психолого-педагогических типов является важнейшей составляющей организации сопровождения вузовского этапа профессионализации. Данное сопровождение, на наш взгляд, должно, с одной стороны, интегрировать психологическую диагностику, консультирование, коррекцию, просвещение, тренинги, направленные на формирование личностного смысла труда, с другой – включать изучение мотивационно-потребностной сферы остальных участников образовательного процесса.

Создание всего комплекса социально-психологических условий профессионализации, индивидуальных и групповых тра-

екторий профессионального роста должно опираться на понимание тех систем личностных смыслов и ценностей, которые актуальны у студентов в каждой конкретной точке его жизни.

Таким образом, становление профессиональной идентичности в области помогающих типов профессий сферы «человек-человек» происходит одновременно в разнообразных сферах мировоззрения личности. Осознанность выбора, ценностные ориентации как составные компоненты жизненных смыслов будут оказывать определенное воздействие на процесс профессиональной подготовки, однако специфика и механизмы его в настоящее время могут быть исследованы более полно.

#### Список литературы

1. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М.: Институт психологии РАН, 2013. 464 с.
2. Пряжников Н.С. Профориентология. М.: Юрайт, 2020. 406 с.
3. Франкл В. Логотерапия и экзистенциальный анализ. Статьи и лекции. М.: Альпина нон-фикшн, 2016. 344 с.
4. Американская социологическая мысль: тексты / Под ред. В.И. Добренкова. М.: Изд. МГУ, 1994. 496 с.
5. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методика и тесты. М.: Бахрах, 2015. 672 с.