

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

№2-2023

ISSN: 2949-3269



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ГЛАЗОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
имени В. Г. КОРОЛЕНКО»

Вестник педагогического опыта

выпуск 2-2023 (56)

Научно-методический журнал

научное электронное сетевое периодическое издание

Глазов
2023

УДК 37
ББК 74
В 38

РЕДКОЛЛЕГИЯ

Захарищева Марина Алексеевна, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор,
Аминов Тахир Мажитович, доктор педагогических наук, доцент,
Бусыгина Алла Львовна, доктор педагогических наук, профессор,
Гришанова Ирина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор,
Казаринов Анатолий Сергеевич, доктор педагогических наук, профессор,
Лукьянова Маргарита Ивановна, доктор педагогических наук, профессор,
Майер Роберт Валерьевич, доктор педагогических наук, профессор,
Машарова Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, профессор,
Наговицын Роман Сергеевич, доктор педагогических наук, профессор,
Романов Алексей Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор,
Хватаева Наталия Петровна, выпускающий редактор, кандидат филологических наук, доцент,

*Рекомендовано к изданию
Решением реакционного совета
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический
институт им. В.Г. Короленко» от 07.06.2023*

СОДЕРЖАНИЕ

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	4
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА	5
<i>Чиговская-Назарова Я.А., Сунцова А.П.</i> ПОНЯТИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ В ПЕДАГОГИКЕ	5
<i>Карнаух Н.В.</i> ЗНАМЕНИТЫЕ ПРЕЕМНИКИ ДЕРПТСКИХ ПРОФЕССОРОВ – НАСТАВНИКОВ	9
<i>Голубева И.А.</i> НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	18
<i>Нино А.А.</i> ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ	23
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ	27
<i>Майер Р.В.</i> РАЗВИТИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНФОРМАЦИОННО-КИБЕРНЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	27
<i>Кутявина Л.Л.</i> ГУМАНИТАРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ	33
<i>Белослудцев К.В., Хватаева Н.П.</i> РАЗВИТИЕ РЕЧИ КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	38
ABSTRACTS	50
НАШИ АВТОРЫ	52

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



Дорогие друзья! Уважаемые коллеги! Авторы и читатели!

Мы продолжаем историю «Вестника педагогического опыта», нового электронного научного журнала. Традиционно второй номер журнала выходит в начале лета. Поздравляем всех коллег, и особенно наших уважаемых авторов, с успешным окончанием учебного года.

Мы продолжаем обобщать и транслировать самые актуальные педагогические находки наших коллег, хранить высокий уровень научной дискуссии. Наша цель – освещение научных достижений российских и зарубежных ученых в области педагогического знания. Мы открыты для сотрудничества с российскими и зарубежными учеными, научными коллективами, учреждениями образования и науки. Доступ ко всем номерам журнала будет постоянный, свободный и бесплатный для любого читателя.

В данном выпуске мы выделили два раздела.

Снова, как и в первом номере, статьи под рубрикой «*Общая педагогика*» объединены тематикой педагогической аксиологии. Методологически значима тематика статьи Я.А. Чиговской-Назаровой и её подопечной А.П. Сунцовой, посвящённая раскрытию содержания понятия «конкурентоспособность». Доктор педагогических наук профессор Благовещенского государственного педагогического университета Н.В. Карнаух предлагает читателям историко-педагогическую статью о подготовке профессоров для Российских университетов в XIX веке. Автор на протяжении многих лет ведёт исследование с привлечением уникальных архивных источников. Своеобразным продолжением исследования о подготовке профессоров служит статья кандидата педагогических наук И.А. Голубевой об истории приобщения студентов к научно-исследовательской деятельности в период обучения в высшем учебном заведении. А.А. Нино, исследуя в статье о проблемах аксиологии, пришла к выводу о том, что именно ценностные ориентации служат мотивом и отправной точкой профессионально-личностного развития молодого педагога.

Второй раздел журнала «*Дидактика и методики обучения*» открывается статьёй доктора педагогических наук Р.В. Майера, в которой автор предлагает содержание нового научного понятия «информационно-кибернетическое мышление», которое включает в себя инфологическое, алгоритмическое и кибернетическое мышление. Гуманитарное содержание магистерской программы «Математическое образование: история, современные проблемы и перспективы развития», реализуемой в Глазовском государственном педагогическом институте им. В.Г. Короленко, представлено в статье кандидата педагогических наук, доцента Л.Л. Кутявиной. Кандидат филологических наук доцент Н.П. Хватаева и молодой учёный магистрант К.В. Белослудцев объектом своего педагогического исследования сделали развитие речи, что позволило представить этот педагогический феномен с различных ракурсов.

Мы готовы расширить круг проблем, круг авторов. Приглашаем к сотрудничеству желающих поделиться своими размышлениями о современных проблемах, путях и перспективах развития отечественного образования и его исторического прошлого.

До новых встреч!

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378.1

Чиговская-Назарова Я.А., Сунцова А.П.

ПОНЯТИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ В ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формулировки термина «конкурентоспособность» педагога, сущность становления специалиста через совокупность личностных качеств. Предлагается взгляд на систему качеств, формируемых в течение жизни и, в особенности, в ходе профессионального образования педагога. Конкурентоспособность педагога зависит от уровня сформированности пяти основных качеств: стремление к постоянному развитию, компетентность, знания, адаптивность, наличие мягких навыков. Отсутствие четкого понимания конкурентоспособности отражается на уровне подготовки кадров в ходе образовательного процесса.

Ключевые слова: конкурентоспособность, компетентность, качество образования, образовательное пространство, личностные качества, профессиональная успешность.

Понятие конкурентоспособности не является широкоупотребительным в педагогике. Конкуренция и конкурентоспособность затрагивают достаточно большое количество сфер жизни человека: экономика, менеджмент, маркетинг, биология, обществознание, право, экология, логистика, география, и т.п. Сам по себе термин зародился в экономических науках и до настоящего времени преимущественно употребляется при описании рыночных отношений. В широком смысле, конкуренция (от лат. *concurrere* «сталкиваться, соперничать») – это борьба, соперничество в какой-либо области, имеющие целью получение какой-либо выгоды. В экономике речь идет о конкуренции хозяйствующих субъектов и обуславливается подобная конкуренция степенью связи обстоятельств рынка от поведения отдельных участников рынка [1, с. 502].

Несложно понять, что конкурентоспособность в такой трактовке будет представлять из себя возможность успешно вести соперничество и выигрывать в нем. Однако при кажущейся очевидности понимание этого термина различно даже в среде экономистов.

Так в конце прошлого века исследователи видели конкурентоспособность как свойство товара, услуги, субъекта рыночных отношений выступать на рынке наравне с присутствующими там аналогичными товарами, услугами или конкурирующими субъектами рыночных отношений [2, с. 442].

На рубеже веков термин уточняется временными и географическими данными. Конкурентоспособность - способность успешно оперировать на конкретном рынке (регионе сбыта) в данный период времени путем выпуска и реализации конкурентоспособных изделий и услуг [3, с. 117].

Дальнейшее развитие экономической мысли и реалии современного рынка привносят новые уточнения, которые включают заложенный, но не реализованный потенциал субъектов. Конкурентоспособность - это свойство объекта, характеризующееся степенью реального или потенциального удовлетворения им конкурентной потребности по сравнению с аналогичными объектами, представленными на данном рынке [4, с. 74].

Несмотря на естественную эволюцию термина можно констатировать стабильность его основного содержания в плане представления способности конкурировать на рынках товаров и услуг, в основе которой лежит соотношение цены и качества [5, с. 169].

Однако такое прочтение конкурентоспособности неприменимо в отношении педагогической деятельности. Говорим ли мы о педагоге или о воспитатнике, чисто экономическая трактовка не дает представления ни о личных, ни о профессиональных качествах. Как «цена» педагога, так и «качество» его работы выходят далеко за рамки математически измеримых величин. Не в последнюю очередь успешность образовательной деятельности зависит от личности, ее навыков и компетенций, черт характера, общего кругозора, возможности найти общий язык с детьми и другими параметрами, которые трудно уложить в экономические рамки или представить в резюме.

Неудивительно, что, говоря о конкурентоспособности в образовании, мы сталкиваемся с отсоветуем собственного определения. В педагогике отсутствует понятие конкурентоспособности личности как таковое. При написании научных работ ученые используют измененные определения, заимствованные из разных областей. Это проблема является актуальной, так как без четкого представления о том, что должны формировать педагогические вузы в своих студентах и какими качествами и компетенциями должен обладать выпускник, педагог; мы не можем выпускать конкурентоспособные кадры, которые будут востребованы в любой точке страны и ближнего зарубежья. Необходимо выстроить систему единых требований и, соответственно, единую систему формирования этого качества.

Тем не менее, исследованием проблемы конкурентоспособности и особенностями ее формирования занимался ряд ученых. Наиболее плодотворно проблема конкурентоспособности персонала (дефиниции, роль в управленческой деятельности, социально- психологическая структура, методические основы оценки конкурентоспособности, подходы к подготовке конкурентоспособного специалиста и др.) разрабатывалась в теории менеджмента зарубежными (И. Ансофф, Вайсман, Ф. Вудкок, А.А. Мескон, Т. Санталайнен) и отечественными (В.А. Дятлов, Е.Б. Попова, В.В. Травин, Р.А. Фатхутдинов, И.Шаповалов) исследователями.

Её отдельные аспекты в системе высшего профессионального образования нашли отражение в работах В.И. Загвязинского, В.П. Кузовлева, Н.В. Кузьминой, Н.Д. Никандрова, В.М. Монахова, П.Е. Решетникова, А.В. Репринцева, В.А. Слостенина, А.И. Щербакова.

Модель учителя-профессионала представлена в работах Э.Ф. Зеера, В.А. Слостенина, В.В. Серикова и др. Проблема обеспечения и управления качеством образования исследуется в работах М.М. Балашова, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, М.М. Поташника, Н.П. Пучкова и др.

Мы же попробуем сформулировать понятие конкурентоспособности в соответствии с нынешней системой образования и ее требованиями, предъявляемыми к молодым специалистам.

Итак, какими же качествами сейчас необходимо обладать выпускнику педагогического вуза? Наша модель конкурентоспособного педагога представлена на рисунке 1. Она комбинирует основные качества, которыми, на наш взгляд, должен обладать современный учитель.



Рис.1. Качества, позволяющие сформировать конкурентоспособного специалиста

Все они позволяют сформировать конкурентоспособность в любой области. Эти качества формируются в естественном процессе жизни, но большую часть прививает образовательная структура ВУЗа. Образовательное пространство и учебные дисциплины в комплексе с внеурочными мероприятиями, ежегодная практика и участие в различных конкурсах профессионального мастерства позволяет объединить все эти качества, развить и улучшить их, преобразовав, таким образом, в совокупность (Рис.2).



Рис.2. Совокупность качеств конкурентоспособного специалиста

То есть недостаточно лишь обладать этими качествами, необходимо постоянное стремление довести их до совершенства, привести их в систему, научиться их сочетать во благо своей профессии.

Таким образом, можно сформулировать следующее определение конкурентоспособности педагога: конкурентоспособность – совокупность личностных качеств человека, обусловленных его готовностью к изменениям и способностью подстраиваться под них, но при этом умение сохранять традиции и обладать твердыми знаниями.

Конечно определение не является научным и, вполне вероятно, очень скоро перестанет быть актуальным, но на данный момент оно является одним из наиболее полных, включающим в себя то важное и общее, чего ждет от молодых специалистов современное общество.

Список источников:

1. Макконнелл, К.Р Экономика: принципы, проблемы и политика / К.Р Макконнелл, С.Л. Брю, Ш.М. Флинн. – Москва: ИНФРА-М, 2013. – 983 с.
2. Портер, М. Международная конкуренция: конкурентные преимущества стран / М. Портер. – Москва: Междунар. отношения, 1993. – 896 с.

3. Хруцкий, В.Е. Современный маркетинг: настольная книга по исследованию рынка / В.Е. Хруцкий, И.В. Корнеева. – Москва: Финансы и статистика, 2005. – 560 с.
4. Шарафутдинова, Н.С. Управление конкурентоспособностью организации / Н.С. Шарафутдинова, Р.Б. Палякин. – Казань: Издательский дом, 2016. – 153 с.
5. Воронкова, А.Э. Поддержка конкурентоспособного потенциала предприятия / А.Э. Воронкова, В.П. Пономарев, Г.И. Дибнис. – Луганск: ВУГУ, 2002. – 212 с.

УДК 378(091)

Карнаух Н.В.

ЗНАМЕНИТЫЕ ПРЕЕМНИКИ ДЕРПТСКИХ ПРОФЕССОРОВ – НАСТАВНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена идее преемственности традиций наставничества в подготовке научно-педагогических кадров в российских университетах в XIX веке. Основное внимание уделяется деятельности профессоров-наставников Дерптского Профессорского института, оказавших влияние на становление будущих университетских преподавателей естественно-математических дисциплин. Анализируются используемые наставниками формы и методы приобщения воспитанников к самостоятельной исследовательской деятельности, развития мотивации к познанию особенностей деятельности университетского профессора. В статье использованы архивные материалы и литературные источники XIX века. Содержание работы позволяет убедиться, что выпускники Профессорского института С.С. Куторга, И.О. Шиховский, П.Я. Корнух - Троцкий, А. Н. Савич, В.И. Лапшин, П.И. Котельников, являясь достойными преемниками дерптских профессоров-наставников, смогли подготовить достойных преподавателей естествознания и математики для российских университетов.

Ключевые слова: Дерптский Профессорский институт, профессора-наставники, профессоранты, преподаватели естественно-научных дисциплин, преемники.

Сохранение отечественных традиций наставничества является одной из актуальных задач на современном этапе развития системы отечественного высшего образования. Профессиональное мастерство ученого, педагога складывается под влиянием многих факторов. Особенно значимым из них является наличие наставников, того окружения, в котором осознается реальная значимость норм профессиональной деятельности.

Цель работы: на примере анализа историко-педагогического опыта деятельности Дерптского Профессорского института определить сущность наставничества в научно-педагогической подготовке, методы, приемы, при помощи которых осуществлялась передача ценностей научно-педагогической деятельности от Учителя к Ученику.

В качестве *основного методологического подхода* нами обозначен аксиологический, способствующий пониманию феномена наставничества в подготовке профессоров для российских университетов в Профессорском институте через призму категории «ценность», позволяющий выявить, какие *ценностные ориентиры* были заложены в программу

подготовки будущих профессоров в Дерптском Профессорском институте, какие *педагогические ценности* стали ориентирами социальной и профессиональной активности его выпускников.

Основными *методами исследования* являются *просопографический* (описание профессиональной деятельности выпускников Профессорского института - преподавателей естествознания и математики в российских университетах первой половины XIX в.); *сравнительно-сопоставительный анализ феномена наставничества*, проявляющегося в опыте преподавателей Профессорского института, в профессиональной деятельности их выпускников, в деятельности нового поколения педагогов-последователей.

Научное изучение исторического опыта Дерптского Профессорского института позволяет представить, как при помощи специально разработанной системы в отечественном педагогическом прошлом была реализована *цель подготовки профессоров новой формации*, которыми осуществлялась учебная и исследовательская деятельность в области естественно-математических наук в российских университетах.

Главную роль в реализации поставленной цели выполняли грамотные, внимательные и строгие профессора-наставники, которые были закреплены за воспитанниками, выбравшими специальностью математику и естественные науки. Ими были известные в научном мире люди, основатели научных школ: Ф.Г.В. *Струве* (Дерптская и Пулковская астрономические школы), К.Х.Ф. *Ледебур* (Дерптская ботаническая школа), М.Г. *Ратке* (Дерптская научная школа сравнительной эмбриологии), И.М.Х. *Бартельс* (Дерптская научная школа чистой и прикладной математики), О. М. *Энгельгардт* (Дерптская научная школа минералогии) [10]. Педагогическая деятельность каждого наставника была направлена на создание атмосферы взаимного доверия с воспитанником, которая бы способствовала осознанию молодыми профессорантами своего предназначения. Наставниками были составлены *индивидуальные планы* для каждого воспитанника с учетом уровня его подготовленности. В их числе были и выпускники университетов, старшекурсники, а также и юноши, окончившие в своем университете только первый курс. К ним относились студенты Петербургского университета Василий Лапшин и Степан Куторга.

В учебном процессе наставниками широко использовались различные формы организации самостоятельной работы студентов: рецензирование книг, составление конспектов, написание рефератов, первых научных статей на выбранную тему. Причем, написанную студентом работу профессор анализировал вместе с автором, влияя, таким образом, на его научное развитие. Воспитанники выполняли под руководством своих наставников исследовательские работы по прикладной математике, астрономии, ботанике, зоологии, а затем проходили процедуру их защиты на специальных занятиях. Широко использовалась традиционная для университетов форма организации учебного процесса – диспут. Будущие преподаватели, благодаря этим занятиям, убеждались, что мало знать свой предмет, надо еще уметь донести его до слушателя, обладать навыками красноречия.

Большое значение в деятельности наставников имела специально разработанная в Профессорском институте система контроля. Она заключалась в том, что в конце семестра каждый профессор должен был представить директору Института отчет об успехах и прилежании его учеников. Кроме информации о достижениях каждого воспитанника, в

отчетах должен быть представлен анализ трудностей, с которыми встречались в учебном процессе профессоранты.

Воспитанники Иван Шиховский и Петр Корнух-Троцкий под руководством своего наставника, ординарного профессора естественной истории вообще и ботаники в особенности *Карла Христиана Фридриха Ледебура*, много времени уделяли выполнению исследовательских работ в Дерптском ботаническом саду и в окрестностях Дерпта. По заданию профессора они принимали участие в подготовке учебника ботаники [3, л. 30]. На основе подготовленных материалов ими составлялись подробные письменные отчеты на латинском языке. Профессор проверял их по вечерам, в присутствии самих воспитанников.

В университете была богатая библиотека, в которой профессоранты имели возможность познакомиться с ценными книгами по естественным наукам. Кроме того, К.Х. Ледебур разрешил подопечным пользоваться книгами из своей библиотеки.

В отчете за первое полугодие 1829/30 учебного года директор Института В. М. Перовщиков сообщает куратору Дерптского университета о том, что воспитанники И. Шиховский и П. Корнух-Троцкий ежедневно проводят время у профессора Ледебура, занимаются по его наставлениям и под его надзором [1]. Благодаря этому воспитанники с большим интересом относятся к занятиям по минералогии, приобрели уже основательные знания в этой научной области, что позволит им в дальнейшем самостоятельно пополнять их и совершенствовать [1]. Под руководством профессора Ледебура воспитанники принимали участие и в традиционных летних научных экспедициях

Как уже было отмечено выше, воспитанники Степан Куторга и Василий Лапшин поступили в Профессорский институт после окончания первого курса Петербургского университета. В начале обучения в Дерпте они чувствовали себя не очень уверенно, по сравнению с теми, кто был старше их на 2–3 года. Наставникам пришлось приложить немало усилий к тому, чтобы заинтересовать своих подопечных каким-то видом деятельности, которая позволила бы им проявить себя, стать равными в уровне подготовки с теми, кто был старше по возрасту. Наставником *Степана Куторги* был назначен *Иоганн Фридрих Эишольц*, систематик живой природы, заведующий зоологическим кабинетом Дерптского университета, известный путешественник. Часто беседуя со своим подопечным, он смог заинтересовать его зоологией. Затем стал заниматься с ним индивидуально в зоологическом кабинете, руководил практическими занятиями по сбору, распределению и описанию насекомых, а также при каждом удобном случае предоставлял воспитаннику возможность развивать необходимые умения и навыки в зоологии и сравнительной анатомии [1]. Благодаря рекомендациям наставника Степан Куторга углубился в исследовательскую работу по зоологии. Им была составлена коллекция насекомых, улиток, раковин и птиц, водящихся в окрестностях Дерпта. К каждому экспонату начинающим исследователем было подготовлено описание на латинском языке, что свидетельствовало о хорошем знании им терминологии.

Василий Лапшин проявил интерес к астрономии. Ему посчастливилось стать одним из учеников профессора, академика, основателя Пулковской обсерватории Фридриха Георга Вильгельма Струве. В Дерптском университете исследовательская деятельность его профессоров, преподавателей и студентов была одним из значимых форм организации научной работы. Результаты проводимых под руководством академика Струве

астрономических исследований имели всемирную известность. Активное участие в ней принимали и воспитанники Профессорского института. Под руководством Ф.Г.В. Струве с успехом занимался астрономией и *Петр Котельников*, выпускник Харьковского университета. Академиком Струве в Дерптском университете было введено преподавание не только астрономии, но и высшей математики. Ф.Г.В. Струве умел не только заинтересовать своих слушателей, но и подготовить их в сравнительно короткое время к самостоятельному научному труду. Как отмечается в отчетах директора Института попечителю, профессор Ф. Г. Струве в период каникул занимался с Петром Котельниковым в обсерватории. Воспитанник демонстрирует интерес и наличие способностей к занятиям астрономией [1, л. 14]. Вычислениями, имеющими научную ценность для астрономии, П. Котельников занимался на протяжении всех лет обучения в Профессорском институте.

Большое значение в развитии интереса к астрономии у воспитанников Петра Котельникова и Василия Лапшина имели занятия, которые проводил с ними *Иоганн Мартин Христиан Бартельс*, профессор кафедры чистой и прикладной математики. Он по несколько часов еженедельно посвящал разъяснению сущности взаимосвязей между знаниями по геометрии, механике и физической астрономии, помогал воспитанникам рекомендациями и литературой в выполнении самостоятельной работы [1, л. 10 -11].

Астрономии посвятили свою деятельность и воспитанники *Алексей Савич* и *Егор Саблер*. В их становлении как ученых принял активное участие академик Ф.Г.Струве. Благодаря ему, занятия этих воспитанников в Профессорском институте проходили успешно, в обстановке сотрудничества: после прослушивания лекций академика по теоретической астрономии воспитанники с увлечением выполняли практические задания на обсерватории [2, л.2]. Большое количество астрономо-геодезических работ выполнялось Ф. Г. Струве в период летних отпусков, в этой работе принимали участие и его ученики Г. Саблер, А. Савич, а также В. Лапшин и П. Котельников.

Одной из форм организации исследовательской работы по естествознанию в Дерптском университете являлись научные экспедиции в Крым, к Чёрному морю с целью изучения морской фауны. В отчетах Академии наук отмечалось значение результатов этих экспедиций для развития науки. В период деятельности Профессорского института такие экспедиции организовывались профессором кафедры физиологии, патологии и семиотики *Мартинином Генрихом Ратке*. Воспитанники С. Куторга, А. Савич и Е. Саблер являлись активными участниками этих экспедиций. Собранные исследовательские материалы нашли отражения в их докторских диссертациях.

Значимую роль в становлении профессоров естественно-научных дисциплин сыграл Мориц Федорович Энгельгардт, член-корреспондент Академии наук в Санкт-Петербурге, первый профессор минералогии в Дерптском университете и первый директор минералогического кабинета. Специально для *Ивана Шиховского*, *Степана Куторги* и *Петра Корнух-Троцкого* он три раза в неделю читал лекции по минералогии, а также проводил с ними практические занятия по определению минералов, измерению кристаллов, по определению и описанию ископаемых [6]. Благодаря этому профессор смог заинтересовать воспитанников своей наукой и возбудить в них интерес к геологическим исследованиям.

Профессора-наставники считали своей главной целью: помочь своим воспитанникам прийти к осознанию того, что происходящие с ними изменения имеют не просто субъективный смысл, а глубочайшее объективное значение для России. Достичь поставленной цели наставники смогли через осознание причастности к общему делу государственной важности, переживание ответственности за успех своих воспитанников, выраженное стремление передать свой профессиональный опыт.

Воспитанники Профессорского института, общаясь с профессорами-наставниками, известными в своей области учеными, осознавали, насколько важно для будущего профессора наличие энциклопедических знаний. Это стимулировало их к занятиям напряженным умственным трудом. Для этого в Дерпте были созданы все условия: университетская библиотека с богатым фондом, личные библиотеки профессоров-наставников, ботанический сад, минералогический кабинет, анатомический театр, дополнительные лекции и практические занятия. Все это давало возможность пополнять свои знания, а также проверять их на практике.

Начало педагогической деятельности выпускников Профессорского института совпало с принятием университетского Устава 1835 года и предстоящим в этой связи реформированием университетского образования. Отечественным университетам предстояло в будущем стать важными научными центрами. И ведущая роль в достижении этой цели отводилась профессорам новой формации.

Молодые профессора Степан Семенович Куторга, Иван Осипович Шиховский, Петр Яковлевич Корнух -Троцкий, Алексей Николаевич Савич, Василий Иванович Лапшин, Петр Иванович Котельников приступили к преподаванию в отечественных университетах учебных курсов по *естествознанию и математике*. Они демонстрировали энциклопедические знания, владение исследовательскими навыками, умением осуществлять научно-педагогическую деятельность и увлекать ею своих учеников. *Это были достойные преемники дерптских профессоров-наставников.*

Ранее других выпускников Профессорского института приступил к педагогической деятельности в университете *Степан Семенович Куторга*: в 1833 году он был назначен на должность профессора зоологии Петербургского университета. Этому университету С.С. Куторга посвятил почти 30 лет своей жизни. Он проявил себя как выдающийся ученый в различных областях естественных наук. С середины 1840-х годов С.С. Куторга совмещал преподавание в университете и в Главном Педагогическом институте на кафедре минералогии и геогнозии. Бывшие студенты Петербургского университета и Главного педагогического института вспоминали, что профессор С.С. Куторга обладал превосходными преподавательскими способностями: он умел излагать самые трудные предметы и самые запутанные вопросы необыкновенно ясно и отчетливо. На его лекции часто приходили и студенты других факультетов [8, с. 210].

Кроме информации о современных научных достижениях в области естествознания, профессор С.С. Куторга вносил в содержание лекций результаты собственных наблюдений и исследований, постоянно разрабатывал специальные курсы по отдельным разделам преподаваемых учебных дисциплин. Но главное достоинство Куторги как преподавателя

заключалось, помимо всего сказанного, в том, что он вселял в своих слушателей глубокое уважение к труду и желание осуществлять самостоятельные исследования.

Одним из талантливых учеников профессора С.С. Куторги был Карл Федорович Кесслер, ставший впоследствии известным профессором зоологии. До поступления в Петербургский университет он увлекался математикой, но под влиянием профессора С.С. Куторги у него возникло желание заниматься зоологией, которая впоследствии стала делом всей его жизни. После защиты магистерской, а затем докторской диссертации К.Ф. Кесслер был избран на должность ординарного профессора кафедры зоологии Киевского университета. После смерти своего наставника С.С. Куторги он в 1861 году возглавил кафедру зоологии в Петербургском университете [9].

Во время своей научно-педагогической деятельности в Главном Педагогическом институте С.С. Куторга оказал влияние на профессиональное становление Дмитрия Ивановича Менделеева. Степан Семенович, заметив интерес Д. И. Менделеева к изучению преподаваемой им геогнозии (науке о минералогическом составе земной коры), стал привлекать его к обработке материалов [4, с. 17]. Первая исследовательская работа студента Дмитрия Менделеева была выполнена под руководством С.С. Куторги. Профессора Куторгу и его ученика объединяли общие интересы. Д. И. Менделеев, будучи уже профессором Петербургского университета, всегда с благодарностью вспоминал своего учителя.

Известный микробиолог, профессор Л.С. Ценковский отмечал, что на формирование его интереса к естественным наукам оказали влияние лекции С.С. Куторги. Поступив в Санкт-Петербургский университет с целью заняться изучением чистой математики, он случайно, следуя за толпой слушателей, попал на лекцию зоологии. Лекция была посвящена истории развития животных. Читал её знаменитый профессор Степан Семенович Куторга. Л.С. Ценковский вспоминал, что после прослушанной лекции Куторга у него возникло непреодолимое желание заняться постижением и открытием тайн природы. Он отправился в учебное управление и попросил перевести его на естественное отделение. Вся последующая жизнь этого ученого была посвящена естественным наукам [11].

В Петербургском университете осуществлялась в течение 40 лет научно-педагогическая деятельность профессора Алексея Николаевича Савича. Академик Ф.Г.В. Струве рекомендовал этого своего воспитанника в качестве преемника по кафедре астрономии в Дерптском университете. Но в связи с тем, что в начале учебного года количество студентов, изъявивших желание изучать астрономию, оказалось небольшим, А. Н. Савич был назначен на должность экстраординарного профессора кафедры астрономии и геодезии Петербургского университета. Кроме теоретических занятий астрономией, геодезией и математикой, Алексей Николаевич активно участвовал в ряде экспедиций, вел наблюдения в университетской обсерватории, в отдельные годы читал лекции по математике. Одновременно с работой в Петербургском университете он преподавал в Морской академии и Педагогическом институте, в Академии Генерального штаба.

Научная деятельность профессоров - естественников проявлялась в путешествиях, предпринимаемых с научной целью, в многочисленных публикациях их научных работ, учебных пособий, в переводах с иностранных языков учебной литературы, необходимой для обеспечения учебного процесса.

По учебникам А. Н. Савича, переведенным на иностранные языки, занимались студенты во всех университетах Европы. В 70-е годы Алексей Николаевич решил подготовить к изданию, в виде учебников, материалы всех своих лекций по астрономии. Первый том лекций, посвященный вопросам «сферической астрономии», вышел в 1874 году, но второй том (теоретическая астрономия) вышел уже после его смерти, он был подготовлен к изданию его учеником Д. И. Дубяго[9].

Алексей Николаевич оказался достойным учеником академика Ф.Г.В. Струве и стал учителем большей части русских астрономов и профессоров. К ученикам А. Н. Савича, посвятившим себя преподавательской деятельности в университетах, относятся М. А. Ковальский, С.П. Глазенап, Д. И. Дубяго. Проявляя в студенческие годы повышенный интерес к занятиям по астрономии, они по рекомендации А. Н. Савича были оставлены при университете для подготовки к профессорской деятельности. М. А. Ковальский после защиты магистерской и докторской диссертаций в 1852 году приступил к выполнению обязанностей профессора астрономии в Казанском университете, а с 1854 года - директора обсерватории этого университета [9]. С.П. Глазенап после защиты магистерской диссертации стал работать на одной кафедре со своим учителем, читал лекций по астрономии в должности приват-доцента. Д. И. Дубяго после защиты магистерской, а затем докторской диссертации работал в должности астронома-исследователя в Пулковской обсерватории, совмещая научную деятельность с чтением лекций по астрономии и геодезии в Петербургском университете. Как было уже отмечено выше, им был издан второй том учебника его наставника, А. Н. Савича, по астрономии [9].

Достойным учеником профессора К.Х.Ф. Ледебура стал *Иван Осипович Шиховский*. Его научно-педагогическая деятельность начиналась в Московском университете, но через 5 лет он был избран по конкурсу ординарным профессором ботаники Санкт-Петербургского университета. Как и другие выпускники Профессорского института, И.О. Шиховский вскоре стал совмещать преподавание в университете и в Главном Педагогическом институте, где читал лекционные курсы по всем отраслям ботаники, а также разработанные им авторские курсы. И.О. Шиховским, по примеру его дерптского наставника К.Х.Ф. Ледебура, был заложен в сквере перед университетом ботанический сад, где культивировалось до 600 растений петербургской флоры. Студенты выполняли здесь исследования по ботанике, с их помощью Иваном Осиповичем был создан богатый университетский гербарий. Все это использовалось профессором на занятиях как наглядный и исследовательский материал [9]. По воспоминаниям современников, И.О. Шиховский как ученый всегда отличался необыкновенным трудолюбием. Им были переведены с немецкого языка и изданы несколько учебных пособий для студентов, которые долгое время использовались в учебном процессе российских университетов. Для новой системы преподавания естествознания главным являлось не передача запаса знаний, а изложение современных достижений науки с использованием иллюстративных методов обучения, включение студентов в исследовательскую деятельность. Учеником И.О. Шиховского являлся Л.С. Ценковский. Профессор поддерживал научные занятия ботаникой своего ученика, способствовал тому, чтобы после окончания университета Л.С. Ценковский был оставлен на кафедре для

подготовки и защиты магистерской диссертации. После смерти И.О. Шиховского он возглавил кафедру ботаники Петербургского университета.

Профессор физики и физической географии Харьковского университета *Василий Иванович Лапшин* работу в университете в течение 19 лет совмещал с преподаванием физики в Харьковском институте благородных девиц, являлся руководителем группы студентов Харьковского университета, которые проводили занятия в воскресной школе [7]. Кроме того, профессор В. И. Лапшин еженедельно помещал в Харьковских Губернских Ведомостях результаты, осуществляемых им вместе со студентами, проявлявшими интерес к физике, астрономии, метеорологических наблюдений. По его инициативе в г. Харькове была открыта магнитная обсерватория. Василий Иванович в течение всей своей жизни проявлял живой интерес к науке. С исследовательской целью он совершал вместе со студентами поездки в места извержения вулканов.

Научно-педагогической деятельности в Харьковском университете профессор физики и физической географии Василий Иванович Лапшин посвятил 33 года. Как и все выпускники Профессорского института, он считал одной из важных задач своей деятельности подготовку своих преемников.

В 1856 году он назвал ректору кандидатуру Юрия Ивановича Морозова, студента физико-математического факультета, как человека, который впоследствии может быть подготовлен к должности профессора кафедры физики. По окончании университета Ю. И. Морозов стал под руководством профессора В. И. Лапшина проводить в университете занятия «по электричеству, магнетизму, гальванизму» [9]. После защиты магистерской диссертации он был избран на должность доцента кафедры, где работал вместе со своим наставником. В связи с уходом профессора В. И. Лапшина в отставку в 1865 году Ю. И. Морозов был назначен заведующим кафедрой физической географии [12]. Кафедру теоретической и опытной физики возглавил еще один ученик В. И. Лапшина – Андрей Петрович Шимков. Этим способным студентом под руководством В. И. Лапшина были выполнены и защищены магистерская, а затем и докторская диссертации.

Петр Иванович Котельников во время обучения в Профессорском институте был отмечен профессорами-наставниками Ф.Г.В. Струве и И.Х.М. Баргельсом как одаренный воспитанник, ему пророчили славу гениального математика [9]. К сожалению, состояние здоровья не дало возможности П.И. Котельникову в полной мере реализовать себя как ученого. В течение полувековой профессорской деятельности в Казанском университете он читал лекции по всем разделам чистой и прикладной математики, механике. Эти лекции привлекали многочисленных слушателей своей ясностью, глубиной и занимательностью [13]. Ф. М. Суворов, ученик П.И. Котельникова, отмечал, что изложение каждого раздела механики, которую преподавал профессор, было «тщательно обработано, и если бы лекции были стенографированы и напечатаны, то они составили бы краткий, но в то же время, всеобъемлющий курс механики. Особенно увлекательны были его лекции о принципах механики, на них Петр Иванович очень убедительно доказывал возможность общефилософского образования для профессора, какой бы то ни было специальности» [5, с. 377].

Важной деталью в биографии П.И. Котельникова является то, что его дети тоже посвятили свою жизнь преподаванию математики. Дочь, Елизавета Петровна, преподавала математику в Казанской гимназии, она являлась членом Казанского физико-математического общества. Сын, Александр Петрович, был профессором кафедры чистой математики Казанского университета [9].

На основе анализа научно-педагогической деятельности выпускников Профессорского института, преподававших естественно-математические дисциплины в российских университетах, мы можем сделать следующий вывод:

В Дерптском Профессорском институте формировались нормы профессиональной деятельности преподавателя российского университета, осуществлялась передача ценностей научно-педагогической деятельности от Учителя к Ученику: через пример – с помощью образца деятельности профессора-наставника; посредством обмена мнениями, формирования ценностных установок [9].

Являясь достойными преемниками дерптских профессоров-наставников, выпускники Профессорского института сами смогли подготовить достойных преподавателей естествознания и математики для российских университетов.

Список источников:

1. РГИА. Ф. 733. Оп. 56. Д. № 656. 117 л. Ведомости о занятиях воспитанников Профессорского института за 1828–1832 года.
2. РГИА. Ф. 733. Оп. 56. Д. № 689. 16 л. Отчет о состоянии Профессорского института за 1836 год.
3. РГИА. Ф. 733. Оп. 57. Д. № 80. 64 л. Дело о награждении чинами и денежными суммами профессоров Дерптского университета, принимавших деятельное участие в преподавании воспитанникам Профессорского института.
4. *Беленький, М. Д.* Менделеев /М. Д. Беленький. – М.: Молодая гвардия, 2010. – 131 с. – (Жизнь замечательных людей: ЖЗЛ: Серия биографий. Вып. 1228).
5. Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского Казанского университета (1804-1904): в 2 частях; под ред. Н. П. Загоскина. – Казань: Типолит. импер. университета, 1904. – 552 с.
6. Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского Юрьевского, бывшего Дерптского, университета за сто лет его существования (1802-1902): в 2 т.; под ред. Г.В. Левицкого, орд. проф. имп. Юрьевского университета. – Юрьев.: Тип. К. Маттисена, 1902–1903. –Т. I. – 664 с. Т. II. – 654 с.
7. Василий Иванович Лапшин (некролог) // Исторический Вестник. – 1888. – Январь. – С. 798.
8. *Григорьев, В. В.* Санкт-Петербургский университет в течение первых пятидесяти лет его существования. Историческая записка, составленная по поручению совета университета орд. проф. по кафедре истории Востока В. В. Григорьевым. – СПб.: тип. В. Безобразова и Ко, 1870. – 217 с.
9. *Карнаух, Н.В.* Дерптский Профессорский институт – научно-педагогическая школа России: монография / Н.В. Карнаух. - Москва: ИНФРА-М, 2020.- 331 с.
10. *Карнаух, Н.В.* Выпускники Профессорского института, их Учителя и Ученики: механизмы преемственности / Н.В. Карнаух // Известия РГПУ. – 2010. – № 121. – С. 111–120.

11. Метелкин, А.И. Л.С. Ценковский. Основоположник отечественной школы микробиологов / А.И.Метелкин. – М.: Изд-во медич. лит-ры, 1950. – С. 42.
12. Физико-математический факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805–1905). История факультета. Биографический словарь профессоров и преподавателей; под ред. проф. П. И. Осипова и Д.И. Багалея. – Харьков: «Сага», 2008.
13. Университетские старцы (из воспоминаний казанского студента) // Русская старина. – 1885. – Т. 84/7. – С. 157–167.

УДК 37.011

Голубева И.А.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация: статья посвящена научно-исследовательской деятельности студентов педагогических вузов, актуальности её совершенствования на современном этапе и необходимости использования в этом процессе исторического опыта. Представлены краткие результаты историко-педагогического исследования: описаны разработанные периодизация и динамическая модель, выделенные тенденции и направления тематики студентов. Описываются предложения по совершенствованию современной студенческой науки на основе исторического опыта.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность студентов, педагогические вузы, Приволжский федеральный округ.

Современные темпы развития образования, интенсивное увеличение объёма информации, быстрая смена знаний требуют подготовки высококвалифицированных специалистов, имеющих, помимо общенаучной и профессиональной подготовки, ещё и способности к самостоятельной научной работе. И.Д. Лельчицкий отмечает, что одним из самых актуальных вызовов современного процесса подготовки учителя является «опережающее по отношению к педагогическому образованию развитие школы, модернизация содержания и технологий школьного обучения в русле процессов и явлений, которые происходят в современном социуме» [7, с. 6]. По мнению А.Н. Шевелева, критерии сформированности профессиональной компетентности современного педагога связаны с различными умениями, среди которых и профессиональные умения в области решения исследовательских задач [10, с. 103]. По мнению Л.Н. Антоновой, в области научно-исследовательской деятельности учитель должен уметь «анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных или исследовательских задач», «использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач», «самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки» [1, с. 9-10]. Важно, что учитель

не только должен обладать исследовательской компетенцией сам, но и развивать эту компетенцию у своих учеников. А.В. Уткин, анализируя требования ФГОС общего образования, подчёркивает, что современный стандарт требует от учителя введения «в образовательный контекст методов и технологий на основе проектной и исследовательской деятельности обучающихся» [9, с. 115].

Высокие требования к выпускнику педагогического вуза, с точки зрения развития исследовательской компетенции, заставляют обращаться к поиску путей совершенствования научно-исследовательской деятельности студентов, в том числе на основе исторического опыта. Предметом нашего исследования стал процесс развития научно-исследовательской деятельности студентов (далее – НИДС) педагогических вузов в хронологических рамках конца 40-х – начала 70-х гг. XX века по материалам высших учебных заведений современного Приволжского федерального округа.

Нами было проанализировано, под влиянием каких политических, экономических и социальных факторов развивалась научно-исследовательская деятельность студентов в изучаемый период. На основе данного анализа произведена внутренняя периодизация, включающая четыре основных этапа: этап становления НИДС (1948–1952 гг.), этап приоритета политико-просветительской работы (1953–1960 гг.), этап усиления ориентации НИДС на экономическое развитие государства (1961–1970 гг.), этап дифференциации и индивидуализации НИДС (1971–1974 гг.).

Кроме того, нами разработана динамическая модель изучаемого процесса на основе рассмотрения состояния НИДС в трёх разных измерениях (взаимосвязь с обучением, взаимосвязь с педагогической профессией, взаимосвязь с фундаментальной наукой). Динамическая модель демонстрирует, что на первом этапе (1948–1952 гг.) студенческая наука была ориентирована на воспитание учителя с широким кругозором, на втором этапе (1953–1960 гг.) – на воспитание учителя-патриота, на следующем этапе (1961–1970 гг.) – на воспитание учителя-предметника и на последнем этапе (1971–1974 гг.) НИДС была ориентирована на воспитание учителя-исследователя.

В качестве неотъемлемого компонента развития НИДС нами был изучен процесс развития терминологии этой деятельности в изучаемый период на основе лингвопедагогического анализа документов различных уровней. Применение лингвистического метода в историко-педагогическом исследовании позволило проследить, как на языковом уровне проявляются изменения в реализации и управлении НИДС.

Нами также было проанализировано, на какие идеи педагогики и психологии высшей школы ориентировались педагогические вузы при организации НИДС, были определены основные тенденции изучаемого процесса, которые обозначаются как тенденции развития различных компонентов научно-исследовательской деятельности студентов: целевой компонент (цель деятельности), ценностный компонент (основные ценностные ориентации студентов – участников НИДС), содержательный компонент (содержание НИДС, изучаемый материал), технологический компонент (формы и методы организации НИДС), оценочно-рефлексивный компонент (способы осуществления контроля достижения цели) [4]. На наш взгляд, именно анализ развития отдельных компонентов НИДС позволяет целостно представить изучаемый процесс.

Исследование обращено и к тематике научных работ студентов. Изучение архивных документов вузов позволяет выделить несколько основных направлений тематики [5]:

- научные исследования педагогической и психолого-педагогической направленности;
- научные исследования, посвященные событиям мирового или государственного значения;
- научные исследования, посвященные изучению природы, истории, экономики, культуры территорий современного ПФО;
- научные исследования, посвященные событиям Великой Отечественной войны;
- научные исследования, посвященные конкретным историческим личностям;
- научные исследования узкой предметной направленности, чаще практического характера.

Обращаясь к историческому опыту, мы предлагаем решения, способные, на наш взгляд, совершенствовать НИДС в педагогических вузах ПФО на современном этапе. Так, с конца 60-х гг. в стране начали создаваться Советы по научной работе различных уровней: от уровня вуза до уровня государства. Кроме того, в 70-е гг. наблюдается дифференциация НИДС в педагогических вузах. Современные проблемы поиска особенностей процесса развития НИДС педагогических вузов в региональном аспекте и путей формирования единого понятийно-терминологического аппарата этой деятельности, на наш взгляд, можно решить посредством создания Совета по развитию НИДС в педагогических вузах ПФО. В Совет могут войти как преподаватели вузов, так и студенты, представители СНО. Совет мог бы формировать единую нормативную базу – набор типовых документов, которые, с одной стороны, позволили бы создать единый набор терминов НИДС, с другой стороны, максимально учесть специфику педагогических вузов. Советом может формироваться план работы, включающий мероприятия по презентации и экспертной оценке результатов научных исследований. Такие мероприятия могут быть как очного, так и дистанционного форматов. Кроме того, повестка может включать соревновательные события. Важно, что они пройдут именно на уровне федерального округа. Рассуждая о значении территориальной сегментации всероссийских студенческих олимпиад, группа учёных под руководством А.В. Белоцерковского и В.И. Кошкина подчёркивает, что в условиях массового образования каждый вуз выполняет свою миссию, и бессмысленно организовывать профессиональные соревнования между столичными и региональными вузами [2]. На наш взгляд, такой подход вполне оправдан и для других мероприятий НИДС. С.А. Писарева и А.П. Тряпицына, рассуждая о вариативности моделей подготовки учителя на современном этапе, приводят примеры из деятельности современных педагогических вузов Приволжского федерального округа и одним из путей усиления педагогического образования называют путь формирования образовательного кластера федерального округа [8]. Таким образом, федеральный округ рассматривается современными учёными в области педагогики как территориальная единица для объединения сил и осуществления преобразований, что позволяет и развитие НИДС педагогических вузов рассматривать в границах одного (в нашем случае – Приволжского) федерального округа.

Попытка создания совета НИДС на уровне Удмуртской Республики была произведена в 2010-х не раз, но работа этого органа не была длительной и успешной. В совет включались представители всех государственных вузов республики: классического и технического

университетов, педагогического института, сельскохозяйственной и медицинской академий. На наш взгляд, именно отсутствие ориентации на особенности процесса развития НИДС в каждом из вузов не позволило организовать эффективную работу совета. На уровне государства попытка создать подобный орган также была, но педагогические вузы не нашли в этом сообществе поддержки, находясь в условиях высокой конкуренции с вузами других направлений подготовки.

Таким образом, именно кооперация представителей НИДС педагогических вузов ПФО, мы считаем, может быть эффективной и позволит объединить усилия в поиске решений для многих проблем. Созданный Совет мог бы предложить студенческой молодёжи Приволжского федерального округа различные форматы мероприятий: фестивали науки, конкурсы научных работ, слёты и школы молодых учёных, совместные исследовательские площадки.

При решении проблемы поиска путей формирования эффективной системы подготовки к научной деятельности и адекватных показателей качества результатов этой деятельности стоит также обратиться к историческому опыту.

На последнем этапе хронологического периода исследования (1971–1974 гг.) наблюдается индивидуализация НИДС, целью НИДС становится развитие индивидуальных компетенций студента, кроме того, НИДС становится процессом, способствующим подготовке студента к педагогической профессии и реализации фундаментальных исследований. Предложениями, основанными на историческом опыте, способствующими совершенствованию НИДС в педагогических вузах ПФО на современном этапе, могут стать:

- обеспечение студенческого управления НИДС;
- обеспечение возможности презентации результатов НИДС молодым учёным;
- ориентация на профессиональные планы и личные научные интересы студента.

Ещё одним предложением является обеспечение гуманитарной экспертизы работ студентов ведущими учёными. Н.В. Бордовская считает, что гуманитарное сопровождение самостоятельной образовательной и исследовательской деятельности студента является одним из важнейших условий реализации высшего образования [3]. По мнению М.А. Захарищевой, гуманитарная экспертиза предполагает использование гуманитарной методологии познания, гибкость в применении методов и средств изучения, ориентацию на практическую деятельность [6]. Именно гуманитарная экспертиза научных работ будущих педагогов ведущими учёными современности, на наш взгляд, позволит перейти от приоритета цифровых показателей к приоритету качества, развивать личность студента как исследователя.

Данные предложения выдвинуты с учётом изученного исторического опыта и, на наш взгляд, могут способствовать более эффективной реализации НИДС в педагогических вузах ПФО как с точки зрения развития индивидуальных профессиональных компетенций студента, так и с точки зрения развития педагогической науки в целом. В условиях суверенизации российского образования на современном этапе отечественный опыт приобретает ещё большую актуальность.

Список источников:

1. Антонова, Л.Н. Современный учитель в условиях модернизации педагогического образования России / Л. Н. Антонова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 7-13.
2. Белоцерковский, А.В. Присуждение ученых степеней в России: защита от кого и от чего / А. В. Белоцерковский // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – С. 37-44.
3. Бордовская, Н.В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: учебное пособие / Н. В. Бордовская. – Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2007. – 408 с.
4. Голубева, И.А. Тенденции развития научно-исследовательской деятельности студентов педагогических вузов в 1940-70-е годы / И. А. Голубева // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – № 1(58). – С. 224-232.
5. Голубева, И.А., Захарищева, М.А. Тематика научных исследований студентов 50-80 гг. XX века: исторический аспект и современный взгляд/ И.А. Голубева, М.А. Захарищева// Актуальные проблемы педагогики и образования: сборник научных статей/ науч. ред. и сост. Н.А. Асташова – Брянск: РИО БГУ: Изд-во «Полиграм-плюс» – 2019. – С. 149 – 152.
6. Захарищева, М.А. Оценка студентами качества профессионального образования / М. А. Захарищева, Л. Л. Кутявина // Новые технологии оценки качества образования: сборник материалов XV Форума Гильдии экспертов в сфере профессионального образования / под общ. ред. Г. Н. Мотовой. – Москва: Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, 2019. – С. 122-127.
7. Лельчицкий, И.Д. Приоритетные проблемы личностно-профессионального становления учителя: историко-педагогический контекст и современность / И. Д. Лельчицкий // Мир образования - образование в мире. – 2014. – № 3 (55). – С. 3-9.
8. Писарева, С.А. Вариативность моделей университетской подготовки педагогов / С. А. Писарева, А. П. Тряпицына // Подготовка педагогов в контексте инновационных изменений в высшем образовании: сборник статей научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 04 июня 2019 года / редакционный совет: А. П. Тряпицына, Н. В. Примчук. – Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий "Астерион", 2019. – С. 30-37.
9. Уткин, А.В. Требования ФГОС общего образования к организации проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся / А. В. Уткин // Проектная деятельность в общем и профессиональном образовании: опыт, проблемы и перспективы : материалы всероссийской научно-практической конференции НТГСПИ, Нижний Тагил, 12 апреля 2018 года / отв. ред. Л. П. Филатова. – Нижний Тагил: Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт, 2018. – С. 113-119.
10. Шевелев, А.Н. Профессиональная компетентность современного педагога: теоретические подходы / А. Н. Шевелев, Е. Г. Ямщикова // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета (Серия «Гуманитарные науки»). – 2011. - № 4 (136). – С. 98-104.

УДК 378.1

Нино А.А.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ

Аннотация. В статье на основе анализа научных источников и эмпирических данных определены концепции и подходы к пониманию ценностных ориентации молодых педагогов в их профессионально-личностном развитии, определена роль ценностных ориентаций молодых педагогов в их профессионально-личностном развитии и представлены результаты опроса молодых педагогов.

Ключевые слова: ценностные ориентации, молодой педагог, профессионально-личностное развитие, ценности молодых педагогов, профессионально-личностное развитие молодого педагога.

Сохранение и профессионально-личностное развитие молодых педагогов является одним из важнейших приоритетов современного образования. Изучение мировоззрения, жизненных ориентиров, влияющих на формирование молодых людей, в том числе на молодых педагогов, является важной задачей и актуальной проблемой современной системы образования.

Исследования показывают, что особой категорией являются молодые люди, выбравшие профессию учителя. И это понятно, потому что надо четко знать и быть уверенным, что молодые педагоги будут не только умело делиться своими знаниями, своим мировоззрением, опытом, своими собственными ценностями, но и культурным наследием своего общества и всего человечества.

В настоящее время одной из характеристик молодого педагога является утрата традиционных ценностей и размытость аксиологических ориентаций. Это особо ошутимо в условиях модернизации образования в период нововведений и дополнительных требований к педагогу [1].

Под профессионально-личностным развитием педагога понимается непрерывный процесс и результат сознательного, качественного изменения себя как субъекта профессионально-педагогической деятельности и становления профессионально-личностного потенциала.

Процесс формирования ценностных ориентаций зависит как от внешних, так и внутренних факторов. В настоящее время существует конфликт между ценностями молодых педагогов и требованиями, предъявляемыми системой образования и обществом. В связи с чем профессионально-личностное развитие молодых педагогов и их удержание в педагогической деятельности являются ключевыми задачами.

Любой человек должен постоянно осознавать существование ценностей, должен понимать, как они влияют на его/ее восприятие, поскольку разные люди формируют разные ценности. Одни люди могут выбрать стремление к истине, а другие – социальное

благополучие, все зависит от эмоционально-волевой сферы, и когда мы говорим, что что-то имеет ценность, тогда мы выражаем свои эмоции, а не фактическую информацию [2].

Стойлик А.Ю. предлагает три варианта понимания ценностных ориентаций. Во-первых, это мнение, представление, или убеждение индивида о предельных целях, которые служат ведущим принципом жизни и не обладают самостоятельной побудительной силой, черпая ее из каких-то иных источников (В. Брожик, Г.Е. Залесский, А.А. Ручка, Ш. Шварц, М. Rokeach, В. Schloeder). Во-вторых, это разновидность социальных установок (аттитюдов) или интересов, имеющих направляющую и структурирующую функцию, которая, однако, существенно зависит от внешних обстоятельств (Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов, С. Morris, Spranger). В-третьих, это отождествление ценностей с такими понятиями, как потребности или мотивы, акцентирование их реальной побудительной силы (Ф.Е. Василюк, Е.И. Головаха, Г.Г. Дилигевский, Б.И. Додонов, Ю.М. Жуков, Ю.А. Шерковия, А. Maslow) [3].

В контексте деятельности молодого педагога преобладает третий вариант понимания (потребности и мотивы с акцентированием их реальной силы) с учетом, несомненно, дальнейшего переноса на уровень предельных целей, и глобальных жизненных ориентиров. Как инициировать такие потребности и мотивы, которые приведут человека к устойчивому личностному росту и профессиональному развитию в педагогической деятельности? Как мотивировать и ориентировать молодого педагога в выборе своего жизненного пути руководствоваться общечеловеческими ценностями и вносить вклад в непрерывное и всеобъемлющее развитие общества и улучшения окружающего их мира? При соответствующем построении траектории профессионально-личностного развития на основе потребностей молодых педагогов, мы можем предлагать наиболее важные проблемы и проектировать деятельность по решению проблем.

Проблема ценностных ориентаций молодых педагогов изучается по следующим направлениям: ценности как фактор мотивации молодых педагогов, а также влияние ценностей на профессиональное и личностное развитие молодого педагога.

В работах В.А. Сластенина ценностные ориентации понимаются как «избирательное отношение человека к педагогической профессии, к личности воспитанника, к самому себе». В профессионально-ценностных ориентациях учителя, по мнению Н.А. Самойлик, отражается «система значимых представлений, характеризующих отношение к профессиональной деятельности как лично и социально значимой». Это ярко продемонстрировало исследование О.Е. Костюченковой в ходе которого было выявлено, что в структуре ценностных ориентаций молодых педагогов (до 25 лет) общеобразовательных школ лидируют ориентации на профессиональную деятельность (у 45% респондентов) и на себя (у 39% респондентов). Наиболее слабо выражена ценностная ориентация на ребенка и направленность на общение (у 16% респондентов) [4].

Педагогические ценности в основном определяются исторически сложившимися социальными, политическими, экономическими отношениями, фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений и задают содержание образования и направление развития педагогики. Анализ научной литературы позволяет отметить разное понимание учеными ценностей и смыслов педагогической профессии, положенное в основу классификации профессиональных

педагогических ценностей и влияющее на содержание разрабатываемых подходов к их формированию у педагогов.

В основе ценностно-смысловой сферы молодых педагогов, по данным исследования, проведенного Ю.В. Пелех и А.В. Матвейчук [9], лежит ценность самоактуализации.

Исследуя ценностные ориентации педагогов школ, О.В. Новикова выявляет преобладающую ценность личностных качеств (таких как гуманность, сопереживание, помощь, профессионализм, ответственность и др.) [6].

По данным исследования Е.А. Верещагиной [10], преобладающими ценностями молодых педагогов становятся ценности с созидательной, конформной и игровой направленностью. Содействие окружающим, альтруизм, общение, престиж, духовное развитие, нравственное самосовершенствование, по утверждению автора становятся значимыми с увеличением педагогического стажа.

Б.С. Круглов, И.Ф. Фролов, Т.И. Юферов, Е.Ф. Яценко и др., исследуя проблемы формирования ценностных ориентации будущих педагогов, основываются на классификации М. Рокича, выделяя, соответственно, терминальные и инструментальные ценности [5].

Так по методике М.Рокича нами также было проведено исследование ценностных ориентаций молодых педагогов, входящих в состав Региональной проектной лаборатории молодых педагогов БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области». Выборка составила 110 молодых педагогов из различных муниципальных районов Омской области.

Респондентами были предъявлены два списка ценностей (по 18 ценностей в каждом). В списках испытуемый каждой ценности присваивал ранговый номер. Вначале был предъявлен набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей. Полученные данные согласуются с результатами исследований Соловьевой Е.В., Никуленковой О.Е. и др. [5].

Выявлено, что структура ценностных ориентаций молодых педагогов отличается сохранением базовых жизненных ценностей с выраженным акцентом на индивидуальных ценностях. Среди терминальных ценностей в приоритете находятся ценности, характерные в целом для зрелой личности: здоровье (67%) и активная деятельная жизнь (63%). На втором месте в иерархии ценностей находятся любовь (45%) и материально обеспеченная жизнь (43%).

Что касается ценностей инструментальных, ведущее положение занимают высокие запросы (71%) и независимость (65%), за ними следуют ответственность (51%) и рационализм (47%).

Ценности, необходимые для осуществления профессиональной педагогической деятельности и свидетельствующие о высоком уровне профессионально-личностного развития молодого педагога (такие как ответственность, эффективность в делах, терпимость, интересы других людей, творчество) присутствуют в списках высокого приоритета, но в большинстве своем занимают места среднего и низкого ранга. Молодые педагоги ориентированы в основном на свою личную жизнь, выбирая соответствующие ценностные ориентации. Именно такой ориентир запускает у молодого педагога мотивацию на профессионально-личностное развитие.

Таким образом, ценностные ориентации молодого педагога и его профессионально-личностное развитие тесно связаны, так как именно ценностные ориентации служат мотивом и отправной точкой профессионально-личностного развития молодого педагога.

Список источников:

1. Купчигина И.М., Шиукаева Е.А. Ценностные ориентации личности педагога в условиях модернизации образования // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. – 2014. – №44. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-lichnosti-pedagoga-v-usloviyah-modernizatsii-obrazovaniya>.
2. Vaskivska H.O., Palamar S.P., Golota N.M Value determinants in the training of future teachers // *Научен вектор на Балканите*. – 2021. – №1 (11). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/value-determinants-in-the-training-of-future-teachers>.
3. Стойлик А.Ю. К проблемам изучения ценностных ориентаций современных подростков и юношей. // *Ежегодник Российского психологического общества. Психология и её приложения*. – Том 9, – выпуск 3. – Москва, 2002. – С. 192-193.
4. Данилов С.В., Шустова Л.П., Симонова Г.И., Печенкина Е.Н. Развитие ценностных ориентаций молодых педагогов как предиктора профессиональной деятельности // *Перспективы науки и образования*. – 2022. – № 2 (56). – С. 573-589.
5. Соловьева Е.В., Никуленкова О.Е. Ценностные ориентации будущих педагогов как детерминанта профессионального самоопределения на этапе профессионального образования // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2020. – № 67-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-buduschih-pedagogov-kak-determinanta-professionalnogo-samoopredeleniya-na-etape-professionalnogo-obrazovaniya>.
6. Воробьева В.С. Основания психологического сопровождения профессионально-личностного развития молодых педагогов: обзор научной литературы // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2022. – № 75-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovaniya-psihologicheskogo-soprovozhdeniya-professionalno-lichnostnogo-razvitiya-molodyh-pedagogov-obzor-nauchnoy-literatury>.
7. Никитина А.А., Рытова К.Э. Специфика ценностных ориентаций и профессионального выгорания у женщин, работающих в сфере образования // *Нижегородское образование*. – 2022. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-tsennostnyh-orientatsiy-i-professionalnogo-vygoraniya-u-zhenschin-rabotayuschih-v-sfere-obrazovaniya>.
8. Харавинина Л.Н. Модель сопровождения профессионально-личностного развития молодого преподавателя // *Ярославский педагогический вестник*. – 2010. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-soprovozhdeniya-professionalno-lichnostnogo-razvitiya-molodogo-prepodavatelya>.
9. Пелех Ю.В. Особенности формирования ценностно-смысловой сферы личности будущего педагога / Ю.В. Пелех, А.В. Матвейчук // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*. – 2010. - №2. – С. 112-117.
10. Верещагина Е.А. Социально-профессиональные и ценностные ориентации общеобразовательных школ в условиях модернизации социального института образования (региональный аспект) / Е.А. Верещагина // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология*. – 2011. - №2 – С.79-84.

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ

УДК 37.02

Майер Р.В.

РАЗВИТИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНФОРМАЦИОННО-КИБЕРНЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. Рассмотрена связь научной картины мира, научного мышления и принятой в науке системы обоснований с качествами личности ученика, формируемыми при обучении. Обсуждены связи между развитием мышления, речи и взаимодействием человека с объектом познания. Проанализировано новое научное понятие «информационно-кибернетическое мышление», которое включает в себя инфологическое, алгоритмическое и кибернетическое мышление. Показано, что это понятие является рядоположенным со следующими уже существующими понятиями: лингвистическое, математическое, физическое, химическое, биологическое, историческое, социально-экономическое мышление.

Ключевые слова: дидактика, информатика, картина мира, кибернетика, мышление.

Одна из целей обучения заключается в формировании у учащихся научного мышления. В психологии существует несколько определений этого понятия [4, 7, 13]; перечислим некоторые из них. Мышлением называют: 1) высший этап обработки информации человеком, в ходе которого устанавливаются связи между объектами и процессами окружающей действительности; 2) психический процесс обобщенного отражения существенных характеристик объектов и явлений, а также связей между ними, что приводит к появлению представлений об окружающем мире; 3) вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними; 4) когнитивный процесс моделирования закономерностей объективной реальности на основе аксиоматических положений; 5) процесс познания, связанный с открытием субъективно нового знания, с решением разнообразных задач, с творческим преобразованием действительности.

Мышление человека тесно связано со сформированными у него картиной мира и мировоззрением. В дидактике и философии выделяют обыденную, религиозную, философскую, математическую [14], физическую, информационно-кибернетическую [1, 11], химическую, биологическую, космологическую, технологическую, географическую, социально-экономическую, художественную [12], лингвистическую и другие картины мира, а также соответствующие им виды мышления и мировоззрения.

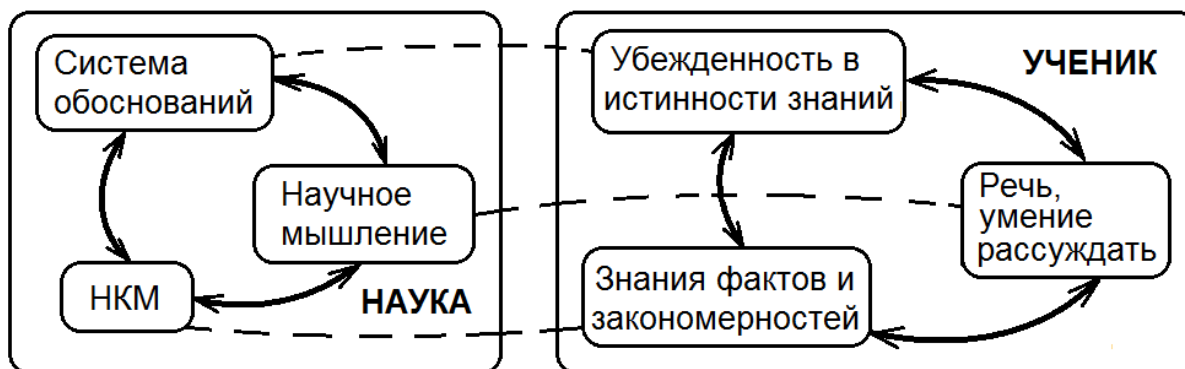


Рис. 1. Связь НКМ, научного мышления и системы обоснований с качествами личности ученика, формируемыми при обучении

1. Научные картина мира, мышление и мировоззрение

Научные знания образуют систему, состоящую из трех компонентов: 1) научная картина мира (факты, закономерности, теории); 2) научное мышление (правила логического вывода, методы рассуждений); 3) система обоснований основных положений и следствий. Этой триаде соответствуют следующие качества личности обучаемого, развивающиеся в процессе обучения (рис. 1): 1) знания фактов и закономерностей; 2) умение рассуждать и выражать свои мысли вербально (устная и письменная речь); 3) убежденность в истинности знаний. Их формирование и развитие отвечает основным целям и функциям воспитания. Изучение научной картины мира (НКМ) предусматривает сообщение учащимся системы знаний, что соответствует обучающей функции дидактического процесса. Развитие мышления означает формирование умений рассуждать, выполнять интеллектуальные задания и обсуждать их с другими людьми. Это отвечает развивающей функции обучения. Научное мировоззрение – это система знаний (включая систему ценностей) и убеждения в их истинности; формирование убеждений учащихся – воспитывающая функция обучения.

Развитие мышления невозможно без взаимодействия ученика с объектами познания или их теоретическими моделями, поиска выхода из проблемных ситуаций, выполнения интеллектуальных заданий и их обсуждения с другими людьми (учениками и учителем). Мыслительная деятельность предполагает восприятие окружающего мира, использование эмпирических и теоретических методов познания, формулирование и обмен идеями, их обсуждение с другими людьми.

Развитие мышления тесно связано с взаимодействием учащегося с объектами окружающего мира и развитием речи (рис. 2). Ученик воздействует на объект познания, наблюдает за его поведением, выполняет эксперименты, применяет теоретические методы познания (анализ, синтез, индукция, моделирование и т.д.); при этом у него возникают ощущения, складывающиеся в образы, появляются новые мысли, гипотезы, теории.

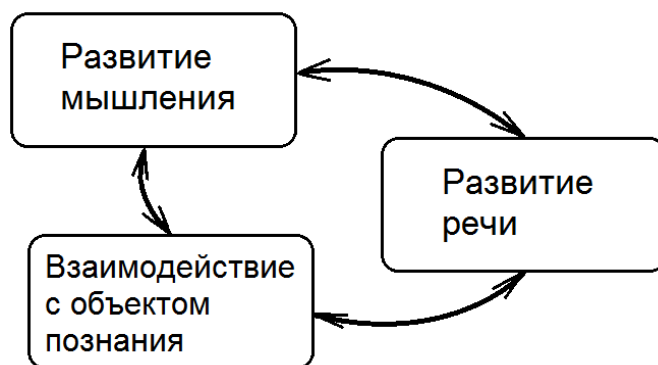


Рис. 2. Триада «развитие мышления – развитие речи – взаимодействие с объектом познания».

Человек может хорошо представить и понять то, что похоже на объекты, которые он раньше видел или ощущал другими органами чувств. Поэтому изучаемые объекты и явления лучше продемонстрировать учащимся. При выполнении учебных наблюдений и экспериментов (демонстрационных и лабораторных) у школьников формируется эмпирический базис. На его основе осуществляется теоретическое изучение данной области знаний, в результате чего ученики усваивают логику рассуждений, у них появляется убежденность в истинности своих знаний.



Рис. 3. Изменение сложности знаний человека с возрастом.

Развитие знаний ученика во многом аналогично формированию знаний человечества в целом и чем-то напоминает расширение Вселенной после Большого Взрыва (рождения человека). Подобно тому, как во Вселенной возникли и продолжают появляться структурные образования (галактики, звездные скопления, планетарные системы), в сознании человека формируются ментальные образования – концепты, понятия, возникают связи между ними. Сразу после рождения человек учится говорить, у него развивается обыденное мышление и обыденная картина мира, которые впоследствии может трансформироваться в научное мышление и НКМ. У разных людей этот процесс протекает по-разному: кто-то в большей

степени изучает биологию и химию, кто-то – математику и физику, а кто-то литературу и иностранный язык. Для формирования научного мышления требуется определенная степень интеллектуальной зрелости. В идеале, для среднестатистического ученика, усвоившего все учебные предметы на «4» или «5», получается результат, представленный на рис. 3. На нем показано, что к 16-18 годам в сознании человека формируются следующие частнонаучные картины мира: лингвистическая, математическая, физическая, химическая, биологическая, географическая, технологическая, информационно-кибернетическая, социально-экономическая и т.д.

2. Инфокибернетическое мышление – важная составляющая научного мышления

Мышление – это сложный психический процесс, заключающийся в решении разнообразных интеллектуальных задач и объяснении наблюдаемых явлений. Мозг не может оставаться в покое, он непрерывно «думает», обрабатывая информацию, поступающую от органов чувств и из памяти. Психологи выделяют следующие основные виды мышления [15; 13, с. 275-277]: 1) теоретическое (понятийное, образное); 2) практическое (наглядно-образное, наглядно-действенное). Проанализировав заголовки научных статей о различных видах мышления, размещенных в РИНЦ (e-library.ru), можно обнаружить существование следующих понятий и соответствующих им видов мышления: аналитическое, аналоговое, вербальное, визуальное, гипотетическое, диалектическое, дивергентное, дизайн-мышление, идейное, инженерное, иноязычное, историческое, клиповое, конкретно-действенное, конструктивное, контентное, концептуальное, критическое, логическое, лингвистическое [9], метафорическое, методическое, научное, неклассическое, нелинейное, образное, онтологическое, операциональное, панорамное, педагогическое, позитивное, понятийное [15], правовое (юридическое), проектное, рассудочное, символическое, синергетическое, системное, словесно-логическое, статистическое, тактическое, техническое, технологическое [16], творческое [17], химическое [2, 3], художественное [5, 6], цифровое, эвристическое, языковое. Также часто говорят о теоретическом, практическом, техническом и естественнонаучном мышлении. Специалисты по физвоспитанию, обсуждая подготовку спортсменов, используют понятия «мышление в пространстве» и «мышление в теле». В научной литературе выделяют внутриличностный, межличностный, интуитивный, финансовый, предпринимательский и другие виды интеллекта. Получается, что почти каждому виду деятельности, требующему решение интеллектуальных задач, соответствует свой тип мышления или особый вид интеллекта.

Развитие научного мышления тесно связано с формированием научной картины мира и научного мировоззрения. Научная картина мира формирует базовые знания о системно-структурных особенностях изучаемых систем, об их пространственно-временных характеристиках, особенностях взаимодействия материальных объектов [8]. НКМ задает систему установок и принципов освоения мира, определяющих стиль и способ научного мышления, направляет движение мысли в поисках истины, определяет стиль научного мышления. Считая, что каждой картине мира соответствует свой тип интеллектуальных задач, получаем следующие виды мышления: обыденное, лингвистическое [9], художественное [5, 6], математическое, физическое, химическое [2, 3], биологическое, географическое,

информационно-кибернетическое [10, 11], техническое, технологическое, социально-экономическое и т.д.

Информационно-кибернетическое мышление органично вписывается в приведенный выше перечень видов мышления, формируемых при обучении в школе. Дадим определение этому понятию.

Информационно-кибернетическое мышление – когнитивный процесс установления связей между частями информационных и кибернетических систем, особый способ объяснения их принципа действия, предусматривающий: 1) выделение функциональных блоков, информационных потоков и цепей управления; 2) объяснение анализируемых процессов путем логического сведения к основным положениям информатики и кибернетики; 3) анализ и синтез алгоритмов и компьютерных программ; 4) взаимодействие с информационными и кибернетическими системами для решения практических задач. Перечислим составляющие инфокибернетического мышления:

1. Инфологическое мышление: умения объяснять методы кодирования различных видов информации, логически обосновывать и применять основные положения информатики; умения определять количество информации в сообщении, переводить числа в другую систему счисления, выполнять логические операции и т.д.

2. Алгоритмическое мышление: умения анализировать и создавать алгоритмы; рисовать блок-схемы; программировать «исполнителя», машины Поста и Тьюринга; анализировать алгоритмы Маркова, автоматы, нейросети; умения программировать, взаимодействовать с компьютером, сотовым телефоном; устанавливать ПО и т.д.

3. Кибернетическое мышление: умения объяснять принципы кибернетики, функционирование инфокибернетических систем, взаимодействие блоков, логических элементов; «изобретать» новые системы управления; умения создавать кибернетические системы на базе реле, транзисторов, логических микросхем, собирать роботов и т.д.

На основе инфокибернетической картины мира, информационно-кибернетического мышления, соответствующей системы ценностей и убеждений, возникающих в результате взаимодействия с различными информационными и кибернетическими системами, а также обсуждения их функционирования с другими людьми, у учащихся формируется **информационно-кибернетическое мировоззрение**. Это система взглядов на явления окружающей действительности и место человека в этом мире с точки зрения информатики и кибернетики, а также убеждения в их истинности. Его наличие предполагает сформированность у обучаемого определенной **инфокибернетической культуры**, которая предусматривает владение методами взаимодействия с информационными и кибернетическими системами с целью удовлетворения индивидуальных информационных потребностей.

3. Заключение

В статье обсуждается проблема развития информационно-кибернетического мышления у учащихся. Рассмотрена триада «развитие мышления – развитие речи – взаимодействие с окружающим миром». Показано, что научная картина мира, научное мышление и общепринятая в науке система обоснований (доказательств) основных научных положений

соответствует следующим важным качествам обучаемых: 1) знания фактов и закономерностей; 2) сформированность научного мышления; 3) убежденность в истинности своих знаний. Анализ работ по психологии и дидактике позволяет сделать вывод, что понятие «инфокибернетическое мышление» является рядоположенным с такими понятиями, как математическое, физическое, химическое, биологическое, лингвистическое, историческое мышление, а его формирование – одна из задач обучения. Фактически информационно-кибернетическое мышление является важной составляющей мышления современного выпускника школы, студента, специалиста. То же самое можно сказать о понятиях «информационно-кибернетическая картина мира» и «инфокибернетическое мировоззрение», которые органично вписываются в систему уже существующих понятий и принципов дидактики. Поэтому их следует использовать при обсуждении проблем обучения.

Список источников:

1. Басалаева, О.Г. Особенности информационной картины мира как частнонаучной в условиях современной социальной реальности // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2015. – № 2 (34).
2. Волкова, Е.В. К вопросу о существовании химических способностей // Известия Уральского государственного университета: Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2007. – Т. 52. – № 22. – С. 211-222
3. Волкова, Е.В. О химическом мышлении и методах его исследования // Естественнонаучное образование: новые горизонты: сборник статей / под общ. ред. В.В. Лунина, Н.Е. Кузьменко. – Москва: МГУ, – 2017. – С. 44-58.
4. Величковский, Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. Т. 2. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», – 2006. – 432 с.
5. Канащенкова, В.В. Подходы к исследованию феномена "художественное мышление" // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». – 2011. – № 3. – С. 143-146.
6. Карих, В.В., Агеева, А.А. Художественное мышление как феноменологическая категория // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. № 1 (18). – С. 248-251.
7. Корнилов, Ю.К. Современные теории мышления: учебное пособие / Ю.К. Корнилов, И.Ю. Владимиров, С.Ю. Коровкин; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, – 2011. – 144 с.
8. Крайнюков, С.В. Влияние современных информационных технологий на картину мира человека // Социальная психология и общество, – 2019. – Т. 10. – № 4. – С. 23-41.
9. Криворотова, Э.В. Формирование лингвистического мышления учащихся как условие их интеллектуального развития: Дисс ... доктора пед. наук. – Москва. – 2007. – 428 с.
10. Майер, Р.В. Проблема формирования инфокибернетического мышления в методике преподавания информатики // Обзор педагогических исследований, – 2022, – Том 4, – №1. – С. 57-63.
11. Майер, Р.В. Информационно-кибернетическая картина мира и ее формирование у студентов педагогических специальностей: монография. – Глазов: Глазовский государственный педагогический институт, – 2022. – 202 с.
12. Миниханова, Л.К., Фаткуллина, Ф.Г. Художественная картина мира как особый способ отражения действительности // Вестник Башкирского университета, – 2012. – Т. 17. – №3(1) – С. 1626-1627.

13. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, – 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
14. Тестов, В.А. Современная математическая картина мира и ее формирование // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона, – № 13, – 2011. – С. 50-60.
15. Холодная, М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», – 2012. – 288 с.
16. Чашин, Е.В. Техническое и технологическое мышление в современном обществе // Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология. – Выпуск 28, – № 35 (289). – 2012. – С. 51–55.
17. Чернецкая, Н.И. Изучение творческого мышления как результата интеграции различных видов мышления посредством однофакторного дисперсионного анализа // Сибирский педагогический журнал, – 2011. – № 3. – С. 271-279.

УДК 37.02

Кутявина Л.Л.

ГУМАНИТАРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ

Аннотация. В статье дано обоснование магистерской программы «Математическое образование: история, современные проблемы и перспективы развития». Отличительной особенностью данной программы и её новизной является научно-исследовательский характер обучения. Представлены авторы программы, подчёркнуто её гуманитарное содержание.

Ключевые слова: магистратура, математическое образование, история преподавания математики, научно-исследовательская деятельность.

Система магистерского образования в России в настоящее время находится в состоянии непрерывной трансформации под влиянием трендов в системе высшего образования и запросов ключевых участников образовательного процесса: обучающихся и их родителей, работодателей, преподавателей. В последние годы магистратура становится визитной карточкой образовательной организации, показателем уровня развития и потенциала вуза. Кроме того, магистратура представляет собой инструмент для быстрого реагирования на внешние вызовы и создает возможность апробировать новые подходы и методики в образовании.

Стремясь завоевать своего абитуриента, вузы расширяют количество магистерских программ. Примером этому может стать Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко.

В ГГПИ имени В.Г. Короленко традиционно реализуются магистерские программы по направлению: «Педагогическое образование»: «Руководитель образовательной организации», «Управление воспитательной работой в системе образования». В 2021 году открылась магистерская программа по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» -

«Инновационные технологии в инклюзивном образовании». Перечень предлагаемых вузом магистерских программ по второму, профильному для вуза направлению, каждый год расширяется. В 2021 году началась реализация программ «Историческое образование», «Преподавание филологических дисциплин», в 2022 году были открыты магистерские программы «Технологии обучения в условиях цифровой образовательной среды», «Физико-математическое образование», «Математическое образование: история, современные проблемы и перспективы развития», а в 2023 году в перечень магистерских программ, реализуемых в ГГПИ, войдут: «Медиация в образовательной организации» и «Историко-педагогический потенциал непрерывного педагогического образования».

Отметим, что за все годы существования магистратуры в ГГПИ, только две магистерские программы были прекращены, как потерявшие актуальность: «Информационные и коммуникационные технологии» и «Физическое воспитание».

В условиях повышающейся конкуренции образовательным организациям важно, чтобы магистерская программа была востребована, а для этого она должна быть уникальна, узнаваема и устойчива.

Уникальность программы означает уникальность ее содержания, то есть содержание программы должно отражать современное состояние развития науки в данной области и отвечать требованиям современного рынка труда [1].

Вызовы современного времени требуют, чтобы в России произошел рывок в развитии производства, новых технологий и информационных ресурсов. В связи с этим вырос интерес к прикладному характеру магистратуры [5]. Цифровизация, проникающая во все сферы жизни человека, невозможна без хорошей математической подготовки специалистов. В связи с этими обстоятельствами возрастают требования к преподавателю математики на всех ступенях обучения. Подготовка преподавателей математики дополнительно осложняется постоянными реформами, которые происходят в российском образовании в последние десятилетия, в том числе и в математическом.

По нашему мнению, историко-педагогическая образованность необходима современному педагогу для оценки тенденций и новаций в современном математическом образовании, ориентации в разнообразии идей и подходов, которые существовали и существуют в методике обучения математике и воспитательно-образовательной практике. Кроме того, понимание логики развития познания, знание истории овладения человечеством математическими знаниями помогает преподавателю понимать логику изменения содержания предмета, выделять в курсе математики существенное и малозначимое, строить свою методическую систему с учетом современных трендов и исторического опыта

Историко-педагогические знания помогают учителю-практику в осмыслении профессионально-педагогической деятельности как таковой и своих взглядов на нее. Вместе со всем обществом педагогическая наука и педагогическая практика участвуют в переоценке прошлого и попытках прогнозировать с его учетом будущее. В такой сложной обстановке историко-педагогические знания позволяют мыслящему педагогу разумно действовать в современных условиях, учитывая будущее.

Указанные положения привели к пониманию, что необходима магистерская программа, которая сочетала бы углубленную математическую и историко-педагогическую подготовку.

Руководители и разработчики представляемой программы – доктор педагогических наук, профессор М.А. Захарищева [4] и кандидат педагогических наук Л.Л. Кутявина имеют базовое педагогическое образование (профиль – математика), а их научные интересы - история педагогики и математического образования в России [2;3]. Кроме того, Л.Л. Кутявина имеет многолетний опыт преподавания математики в школе и вузе [6]. Имеющийся педагогический опыт и проводимые научные исследования позволили определить название магистерской программы: «Математическое образование: история, современные проблемы и перспективы развития»

Программа «Математическое образование: история, современные проблемы и перспективы развития» разрабатывалась с целью подготовить для системы образования специалиста, знакомого с методами историко-педагогического исследования, владеющего навыками научно-исследовательской деятельности, а так же знающего историю преподавания математики и готового решать задачи современного математического образования, опираясь на исторический опыт, то есть основное назначение программы – подготовка профессионала, который способен прогнозировать пути развития математического образования, организовывать деятельность образовательной организации по разработке и обеспечению реализации образовательных программ математической направленности, ориентированных на достижение заявленных целей, которые определяются с учетом тенденций в области развития образования, национальных и региональных приоритетов, запросов местного сообщества, обучающихся, их семей и потенциала образовательной организации.

Во всех смыслах полезно и чрезвычайно интересно проследить процесс становления и развития методики преподавания математики в средней школе России в XIX веке, узнать имена выдающихся учителей математики, а также попытаться решить задачи, с которыми справлялись юные гимназисты прошлого. В собственных исследованиях магистранты обобщают опыт педагогов-математиков родного института, учителей передовых средних школ Удмуртской Республики разных лет.

Образовательные результаты программы формируются в двух направлениях: во-первых, набор трудовых действий, которыми должен овладеть обучающийся. Эти трудовые действия (планирование, составление рабочих программ дисциплин математического цикла, разработка учебных курсов, отбор методических средств и приемов обучения и контроля знаний) легко переводятся в набор проверяемых результатов. Второй набор результатов должен проверяться через компетенции, соотнесение которых с набором проверяемых результатов не является тривиальной задачей. Однако, программой предусматривается подготовка студентами научных и научно-методических статей по теме исследования, представление и защита результатов своих исследований в рамках студенческих конференций разного уровня, взаимодействие обучающихся с образовательными организациями и реализация в них своих программ. Оценка этой деятельности позволит судить об уровне сформированности компетенций.

Выпускники программы будут профессионально подготовлены к преподаванию математики в образовательных организациях высшего образования, в колледже, в средней школе, а также смогут руководить методическим объединением учителей или научным обществом обучающихся. Выпускники смогут выступать в качестве разработчиков

образовательных программ и дисциплин математической направленности, а также в качестве экспертов.

За время обучения магистранты должны научиться анализировать факторы, влияющие на формирование образовательной политики как в теории, так и на практике - в стране в целом, в конкретном регионе, учитывать эти факторы при разработке концепции и стратегии развития собственной организации в области обучения математике, определять и применять в практической деятельности основные принципы, методы и подходы к управлению образованием

Предпочтение при приеме на обучение отдается работающим специалистам, обладающим не только определенным набором знаний, но и опытом, рефлексия которого является основной педагогической практикой. Однако, как показал опыт приема, программа интересна и выпускникам бакалавриата, в том числе, окончившим не педагогические вузы.

Определяя назначение образовательной программы, мы подчёркиваем её гуманитарную направленность, делаем акцент на научно-исследовательской и методической подготовке обучающихся, поскольку, по нашему мнению, только преподаватель – исследователь может эффективно работать в современных условиях.

В самом начале обучения, в первом семестре определяется тема выпускной квалификационной работы. Тема выпускной работы выбирается с учетом интересов студента и, в конечном итоге, представляет собой отчет о самостоятельно спланированном и проведенном студентом научном исследовании. Такой формат работы особенно интересен тем студентам, которые планируют в перспективе учиться в аспирантуре. Но и практика дает возможность проведения собственного научного исследования, кроме возможности глубоко погрузиться в изучаемую тему, дает понимание необходимости использовать в своей работе только такие идеи, приемы и методы, эффективность которых доказательно подтверждена.

Вообще, по нашему мнению, магистратура, ориентированная на научно-исследовательскую деятельность, имеет большое значение для небольшого вуза. В настоящее время в институте на кафедре математики и информатики нет преподавателей моложе 40 лет, а в аспирантуре (несмотря на то, что она реализуется в вузе) учится только один молодой преподаватель. На уровне бакалавриата подготовить преподавателя – исследователя невозможно, именно поэтому акцент в программе сделан на обучение магистрантов навыкам научного исследования.

Этому способствует и подбор профессорско-преподавательского состава для работы на программе. К преподаванию приглашаются как профессора ведущих вузов (в 2022/23 учебном году это была Т.В. Машарова, доктор педагогических наук профессор Московского городского университета) так и преподаватели - практики, имеющие ученые степени и звания.

Программа содержит четкий блок модулей, обеспечивающих навыки научно-исследовательской работы: «Методология исследования в образовании» и элективные модули «Представление результатов научных исследований по профилю подготовки» и «Организация и ведение научной деятельности». Также программа предусматривает практическое обучение научно-исследовательской работе. Следует отметить, что навыки научно-исследовательской деятельности совершенствуются при изучении других модулей.

Важной составляющей учебного плана являются модули, направленные на профессиональную подготовку: «Основы профессиональной деятельности», «Современные проблемы математического образования», «Математическое образование в средней школе» и два элективных модуля: «Математическое образование в высшей школе» и «Исторические аспекты подготовки учителя математики». Задача этих модулей повысить математическую грамотность обучающихся, а также познакомить их с математическими методами познания. Все практики направлены на формирование конкретных трудовых действий, а индивидуальные задания на практику сформулированы таким образом, что могут быть адаптированы к теме исследования обучающегося.

Особо следует отметить, что изучение каждой дисциплины сопровождается также исторической ретроспективой. При изучении и анализе событий и явлений прошлого обнаруживаются повторяющиеся явления и закономерности, влияние которых оказывается решающим на соответствующем этапе развития средней и высшей школы и появления которых можно ожидать в будущем.

В заключение хочется заметить, что еще одной важной особенностью программы является то, что она базируется на аксиологическом подходе к образованию, в котором обучающийся рассматривается как высшая ценность и, перенеся такой подход в образовательную организацию, как мы надеемся, наши выпускники смогут повлиять на повышение общей педагогической культуры в ней.

Список источников:

1. Аржанова И.В., Барышникова М.Ю., Вашурина Е.В., Заварыкина Л.В., Нагорнов В.А., Перфильева О.В. Магистратура в условиях внешних вызовов и внутренних противоречий. / под ред. И.В. Аржановой. – М.: ВАШ ФОРМАТ, – 2021.
2. Захарищева М.А., Кутявина Л.Л. История методической подготовки учителей математики в России (вторая половина XIX - XX вв) // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2020. – Т. 30. – № 3. – С. 276-282.
3. Захарищева М.А., Кутявина Л.Л. Реализация тенденций развития математического образования в средних образовательных учреждениях России в современных условиях // Вестник ИжГТУ имени М.Т. Калашникова. – 2013. – № 1 (57). – С. 171-174.
4. Захарищева М.А. Аксиологические аспекты содержания гимназического образования (по материалам одной дискуссии) // В сборнике: Педагогика и психология современного образования: теория и практика. Материалы 73-й научно-практической конференции. Под научной редакцией Л.В. Байбородовой. – 2019. – С. 48-51.
5. Каспржак А.Г. Магистерская программа «Управление образованием» как модель прикладной магистратуры: Учебно-методическое пособие / А. Г. Каспржак; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2021 — 64 с. — 100 экз. — (Серия учебно-методических пособий «Подготовка профессионалов для нового образования» № 1 (1).
6. Кутявина Л.Л. Соотношение научной и методической составляющих в подготовке учителя в конце XIX века // Преподавание математики и информатики в школах и вузах: проблемы содержания, технологии и методики. Сборник научных и научно-практических статей VII Всероссийской научно-практической конференции. Науч. редактор Е.М. Вечтомов, отв. редакторы И.В. Владыкина, Н.В. Леонтьева. Глазов, – 2022. – С. 125-131.

УДК 37.02

Белослудцев К.В., Хватаева Н.П.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Речь не часто становится объектом интереса педагогов средней школы, так как считается, что задача ее формирования решается в раннем детстве. Однако сравнительное исследование развития речи на родном и иностранном языках возвращает фокус внимания на этот процесс. В статье содержится ретроспективный анализ развития речи в процессе обучения языкам в школе. Авторы кратко излагают историю вопроса, затем описывают современную методiku, останавливаются на ключевых приемах, оценивают их эффективность.

Ключевые слова: речь, развитие речи, методика, этапы, родной язык, иностранный язык, принципы, приемы.

Вопросы развития речи ставились еще философами античных времен. Именно в Античности мы наблюдаем интерес к методике развития речи, видим зарождение ее основы [1, с. 23].

Развитию речи в античное время способствовали различные аспекты. Они же положили начало зарождению методики развития речи. Перечислим их [1, с. 26].

1. Введение законов Солона в Древней Греции. Данные законы заключались в том, что каждый обвиняемый в суде человек мог сам вставать на свою защиту, что требовало от него высокой степени умения пользоваться ораторским искусством, для чего от человека требовалось развитие собственных речевых навыков. Они были связаны с развитием ораторского искусства и слова. Каждый мог сам выступать в свою защиту на суде, что требовало развития определенных речевых навыков;

2. Труды Аристотеля по теме развития речи. Главные характеристики развитой речи у Аристотеля – это четкость, ясность и выразительность. Речь должна быть понятна слушателю и также она должна оказывать на него то влияние, которое подразумевает говорящий. Данного вывода Аристотель достиг, занимаясь анализом речи, произносимой ораторами.

3. Развитие ораторского искусства Цицероном. Данный аспект связан с фигурой Цицерона. Он был выдающимся римским оратором, речи которого слушали не только римляне, но также представители других государств. Авторитетность личности Цицерона формировал у слушателей эталон того, как именно должна произноситься речь.

4. Труды Сократа о развитии навыков риторического искусства. Сократ, как и Аристотель, был убежден в том, что речь должна быть четкой и ясной. Им были разработаны рекомендации для развития у детей навыков выразительного говорения.

Дальнейшее развитие методика развития речи получила в Средневековье. В средние века в контексте нашего исследования нам интересно имя ученого-педагога Яна Амоса Коменского, который создал теории воспитания, опирающиеся на развитие риторики детей.

По мнению Коменского, важным этапом развития риторическим умений у детей был возраст от трех до пяти лет [2, с.121]. Именно в этом возрасте следовало развивать правильное произношение у дошкольников. Если данный навык не будет развит именно в указанном

возрасте, то далее неправильное произношение может перейти в привычку, что повлечет за собой последствия, устранение которых потребует значительных усилий. При развитии правильного произношения Коменский также уделял внимание развитию мимики и жестов у детей указанного возраста, так как именно с мимики начинается общение и риторика в целом.

Когда ребенок находится в возрасте от трех до семи лет, следует обращать внимание на расширение его лексического запаса [2, с.125]. Однако стоит отметить, что ребенку не будет никакой пользы от того, что педагог просто ознакомит его с большим количеством слов. Коменский говорил о том, что ребенок должен еще и уметь ими правильно пользоваться в зависимости от речевой ситуации.

В средние века Коменским и другими педагогами использовались следующие методы развития речи [2, с. 130]:

- выразительное чтение стихотворений, а также их пересказ наизусть;
- чтение басен и ритмических прибауток;
- осознание поэтического слова (ребенок должен понимать отличие стихотворения от прозаической речи).

- чтение прозаической литературы, в том числе знакомство со сказками о животных.

Речь должна развиваться постепенно, переходя от простого к сложному, и при ее развитии педагогу следует прибегать к наглядным методам обучения; ребенок должен слышать речь, понимать ее и уметь самостоятельно ею пользоваться. Таким образом, по мнению Коменского, у ребенка одновременно происходило и умственное, и речевое развитие.

Большой вклад в методику развития речи внесли ученые, работающие над данным вопросом в условную Эпоху Возрождения. Среди них Иоганн Генрих Песталоцци, Константин Дмитриевич Ушинский и Михаил Васильевич Ломоносов [3, с. 65].

И.Г. Песталоцци работал в ключе взглядов на развитие речи Коменского. В его методике речь дошкольника развивалась по трем этапам. В самом начале ребенок знакомился со звуками и со звуковым составом слова. Затем он изучал само слово, его понятие и значение. Далее ребенок знакомился с понятием речи, то есть с использованием звуков и слов для коммуникации. Для данных этапов Песталоцци была разработана система упражнений, которая так же, как у Коменского, опиралась на принцип наглядности.

М.В. Ломоносов связывал развитие речи с общим развитием ребенка. Речь, по его мнению, формирует личность человека, создает условия для его всестороннего развития, включает его в культуру. Именно в этом заключалась значимость развития речи по Ломоносову.

К.Д. Ушинским была разработана собственная система развития речи. В отличие от ученых, упомянутых выше, она направлена на развитие речи уже не в дошкольном возрасте, а в начальной школе. Ушинский утверждал, что изучение речи, языка, напрямую связано с изучением народа, который говорит на этом языке. Им использовался принцип народности, то есть изучение языка одновременно с изучением истории и культуры народа [4, с. 356]. Такой подход подразумевает, что ученик, изучая народ, почувствует связь с ним и проникнется его духом. Одно из важных требований для этого – обучение на родном для обучающегося языке.

В XIX-начале XX века методика развития речи определяется как самостоятельная наука. Заменяя собой риторику, она включает в себя множество ее теоретических и практических аспектов.

Особое место в данный период занимают работы немецкого педагога Фридриха Фребеля. Им обозначалось, что речь ребенка должна развиваться с раннего детства. Развитие речи происходит в тот момент, когда ребенок наблюдает за окружающим миром, так как таким образом он изучает не только слово, обозначающее какой-либо объект, но и также слова-признаки этого объекта и слова, обозначающие его положение в пространстве и действие [5, с. 90].

В XX веке, как и в средние века, основным инструментом развития речи – это литература. Ребенок знакомится со сказками и стихотворениями, читает их выразительно или рассказывает наизусть, и тем самым происходит развитие его речи.

Основой методики развития речи как науки становятся работы Елизаветы Ивановны Тихеевой. Она выдвигает мысль, что развитие речи имеет большое значение в воспитании школьника. Для этого ею были разработаны основы организации воспитания в образовательной организации, занимающейся воспитанием дошкольников. Значимое место в этих основах занимало развитие речи, осуществляющееся посредством развития лексического запаса и проведения занятий по живому слову (разговор с детьми, поручения и задания, беседы, рассказывание, чтение, написание писем, заучивание стихотворений) [6, с. 13].

Методика развития речи прошла долгий путь от античных времен до современности и всегда учитывала не только речь, но и умственные способности. Различные ученые говорили о том, что речь должна развиваться в комплексе с умственным развитием через чтение и различные виды деятельности преимущественно в дошкольном возрасте. Создав основу для развития речи, учитель, однако, должен продолжать развитие письма и говорения учеников как в раннем школьном возрасте, так и в среднем и старшем звене, что безусловно доказывается тем фактом, что всестороннее развитие любого ученика не останавливается ни на одном из данных этапов.

Речь порождается умственной деятельностью. В процессе говорения ученик пользуется средствами сравнения, классификации, систематизации и обобщения. Если он в должной степени владеет данными средствами, и его письменная или устная речь обладает логичностью и доказательностью, образностью, то мы можем говорить о том, что речь данного ученика развита, и уровень его умственного развития высок.

Говоря связно и правильно, ученик обеспечивает себя успехом в работе на различных школьных предметах и способствует развитию своих навыков чтения и письма, формирует свою орфографическую и грамматическую грамотность.

Речь должна развиваться всесторонне. Это значит, что на уроках развития речи ученик должен учиться правильно читать и писать, изучать фонетику языка, его морфологию, лексику и синтаксис. Учитель, работающий над развитием речи ученика, обязан уделять внимание его произношению, работать над его правильностью, обогащать словарный запас ученика, учить его правильно пользоваться словами в зависимости от контекста и речевой ситуации; учитель должен обеспечивать работу над составлением слов и словосочетаний, а также над связностью речи ученика и его грамматически и орфографически правильным письмом [7, с. 24].

Развитию речи изначально посвящен начальный курс русского языка. Он органически связывает все перечисленные выше требования к развитой речи ученика и объединяет их по содержанию в один школьный предмет. Однако комплексно речь должна развиваться на разных предметах. Наиболее явно межпредметные связи в аспекте развития речи прослеживаются именно на уроках филологических дисциплин, так как именно на них учителем осуществляется обучение речи как письменной, так и устной во всех ее аспектах и на основе всех требований и свойств, которые были перечислены в предыдущих параграфах.

Когда ребенок приходит в школу, он уже владеет устной речью. Он говорит, не задумываясь над расстановкой слов в произносимом им предложении и свободно владеет словами, включенными в его словарный запас. В школе, однако, его речь становится более нормативной, так как далее на уроках языковых дисциплин ученик овладевает письменной речью, которая требует большего обдумывания, чем устная. Требования, которые предъявляются письменной речи проецируются и на устную. В их числе чёткость структуры высказывания, обоснованность мысли, точность в употреблении слов, предложений и выразительных средств языка [8, с. 11]. Таким образом, можем сказать, что учителю, который работает над развитием речи, стоит уделять внимание не отдельно письменной речи или устной, но гармоничному их взаимодействию.

Развитие и устной, и письменной речи проходит на основе речевой деятельности, которая представляет собой целенаправленный процесс воспроизведения и восприятия высказываний. Перечислим принципы развития речевой деятельности [9, с. 47]:

- 1) взаимодействие нравственного, интеллектуального, художественного, эстетического и речевого развития школьника;
- 2) органическая взаимосвязь работы по развитию речи со всеми компонентами занятий по различным филологическим дисциплинам;
- 3) разнообразие методов и приемов на уроках;
- 4) учет полученных знаний в предыдущих классах;
- 5) практическая направленность работ по развитию речи и приближение ее к реальным жизненным ситуациям и формам искусства.
- 6) систематический характер работы.
- 7) учет межпредметных связей.

Развивая речь обучающихся, учитель должен понимать, в каких направлениях ему следует работать. Далее приводим основные направления работы по развитию речи [10, с. 47]:

- 1) анализ художественного текста;
- 2) ознакомление с видами и жанрами текстов, обучение умению их использования в письменных текстах и монологических высказываниях;
- 3) вовлечение учеников в диалогическую речь;
- 4) создание речевых ситуаций, в которых ученик пробует на себе отличную от своей основной деятельности роль как приближенную к действительности, так и придуманную. При этом ученик может выступать как лицо, общающееся с определенной личностью, или как персонаж, с которым кто-либо общается;
- 5) активизация такого взаимодействия, в котором проявлялись бы межпредметные аспекты речевой деятельности. Данное направление зависит от общего речевого режима

школы, то есть от того, насколько активно учителя вовлекают учеников в речевую деятельность [10, с. 49].

Когда учитель работает в этих направлениях, ему необходимо понимать, что основа речи – это слово. Ученик должен уметь использовать слова правильно, уточнять их, подбирать синонимы, антонимы и т.д. Если ученик не может правильно пользоваться словами, если его словарный запас не обладает достаточным количеством лексических единиц, то для учителя совершенно ясным должно быть то, что для него существует необходимость в расширении словарного запаса его ученика. Однако учителю нужно понимать, что знания одних только слов не хватит для того, чтобы речь ученика считалась развитой, так как он должен уметь не только использовать слова, но и грамотно связывать их. Таким образом, ясно, что при работе над развитием речи стоит уделять внимание также и грамматическому строю изучаемого языка.

Помимо правильного использования слов и следования грамматике языка, ученик должен четко понимать структуру высказывания, которое, как и письменный текст, имеет свою завязку, развитие мыслей, кульминацию и вывод [11, с. 271]. Также следует обучать ученика предвидеть реакцию слушающих его людей, а значит – находить выход в различных речевых ситуациях в кратчайшие сроки.

В нашем исследовании основную роль играет развитие устной речи, поэтому далее разберем некоторые требования, которые предъявляются именно к устной речи обучающихся.

Когда ученик отвечает на уроке, это уже является упражнением устной речи, поэтому его высказывание должно строиться и оцениваться по требованиям к содержанию, построению и оформлению высказывания. Ответ должен полно отражать содержание, быть связным и логичным, отражать все лексическое богатство ученика [11, с. 272].

Для учителя существует необходимость в поощрении учеников к устным высказываниям. Чем больше ученик отвечает, тем более эффективно развивается его речь. При этом в большом количестве случаев учитель будет наблюдать такую ситуацию, что ученики отвечают правильно, но его речь сбивчива, тороплива и малопонятная, так как учащийся в большинстве случаев понимает суть вопроса, но не может правильно выразить ее словами [11, с. 272]. Отвечая, ученик не замечает собственных ошибок, так как думает, что отвечает достаточно полно и правильно. В его представлении, он использует правильные средства выражения собственных мыслей, так как в его внутренней речи все сказанное им для него самого понятно [11, с. 276]. Однако для тех, кто слушает его, произносимые мысли оказываются непонятными. Именно поэтому учитель должен обучать учеников правильно выражать свои мысли.

Требования предъявляются как к устной речи, так и к письменной. Обучение содержательной, логичной, ясной и правильной речи происходит каждый день, на каждом уроке. Когда учитель проводит обучение связной речи, ему необходимо уделять меньше внимания теоретическим сведениям, так как данный подход в некоторых случаях исключает самостоятельное осмысление, при котором навыки и умения формируются успешнее. Учащиеся знакомятся с требованиями, которые предъявляются к речи, постепенно на уроках, выполняя различные упражнения, что позволяет им осознавать такие аспекты высказывания, как раскрытие основной мысли, говорение на определенную тему, умение говорить по

порядку и связно. В процессе данного вида деятельности, учащиеся учатся строить различные виды высказываний. Учитель при этом раскрывает им содержание различных видов высказываний. Он объясняет обучающимся, что такое рассказ, описание, рассуждение или сказка. Важно раскрыть детям, чем отличается описание предмета от описания картины или описания по наблюдениям; чем отличается рассказ о пережитых действиях от рассказа по картине или по наблюдениям. Все это осваивается практическим путем в процессе выполнения упражнений на уроках языковых дисциплин [11, с. 280].

Для того, чтобы ученик построил правильное связное высказывание, учителю в процессе обучения необходимо формировать следующие коммуникативные умения [12, с. 57]:

- раскрытие темы высказывания;
- раскрытие основной мысли высказывания;
- сбор материала к высказыванию;
- систематизация собранного материала;
- совершенствование написанного (для письменной речи);
- построение высказывания в определённой композиционной форме;
- выражение своих мыслей правильно, точно, ясно и по возможности ярко.

Далее, для более полного раскрытия вопроса об устной речи, рассмотрим ее виды.

Опора на различные виды и жанры высказывания необходима для совершенствования речевой деятельности; опора создает необходимые условия для всестороннего развития личности ученика; в том числе и для речевого и эстетического развития. Совершенствование речевой деятельности учащихся требует от учителя опоры на самые разнообразные виды и жанры высказывания на литературные темы, которые при обучении создают условия для разностороннего речевого и эстетического развития личности ученика [12, с. 68].

С.А. Леонов разделял классификацию монологических и диалогических высказываний на репродуктивные высказывания и продуктивные [13, с. 231].

К репродуктивным высказываниям относятся: воспроизводящие и творческие пересказы художественного текста, пересказы статей учебника, фрагментов литературоведческих и литературно-критических статей, мемуарных и эпистолярных материалов.

Продуктивное высказывание воспроизводится, когда говорящий дает развернутый устный ответ, передает сообщение или представляет доклад, обзревает литературное произведение, критикует его в виде этюда или эссе; представляет рассказ или доклад о каком-либо произведении искусства. К продуктивным высказываниям относится так же речь экскурсовода, различные виды комментариев на события или явления; любое ораторское выступление или репортаж. Стихи, рассказы, очерки, пьесы и другие виды литературных произведений, которые люди создают самостоятельно, также являются продуктами продуктивных высказываний. К ним же можно отнести художественно-биографический рассказ или художественную зарисовку.

Важнейший прием, который способствует развитию речи обучающихся – это пересказ. Пересказы бывают следующих видов [13, с. 240]:

- свободный (ученик рассказывает о своем первом впечатлении о прочитанном);
- художественный (ученик составляет пересказ так, чтобы он был близок к тексту

автора и не только передавал содержание, но и отражал художественные особенности текста);

- краткий /сжатый (ученик излагает основное содержание прочитанного, сохраняя логику и стиль исходного текста, но опуская подробности);

- выборочный (ученик пересказывает не целый текст, а лишь некоторые его части, объединенные общей темой);

- пересказ с изменением лица рассказчика (первое лицо может быть заменено третьим и наоборот).

По мере возрастного и учебного изменения особенностей учеников, далее пересказ художественного текста заменяют другие виды речевой деятельности – продуктивные высказывания, в которых ученик представляет оценку и анализ произведения, выражает свою собственную позицию по прочитанному. Пересказ при этом выступает как форма контроля самостоятельно прочитанного учениками текста. Однако учителю не стоит забывать, что и пересказ имеет важную роль в развитии речи обучающихся. В средних и старших классах учителю необходимо включать в занятия художественный пересказ, но усложнять его разнообразными творческими заданиями. Данный подход поможет ученикам усвоить стиль писателя, начать разбираться в литературных направлениях, правильно строить речевое высказывание, тем самым развивая свое ораторское искусство. Прибегая к пересказу на уроках языковых дисциплин, учитель расширяет словарный запас обучающихся, активно пополняет его образными средствами языка, художественными тропами [14, с. 91].

В речевую деятельность старшеклассников необходимо включать такую особую форму пересказа, как научный пересказ художественного текста. Данный вид пересказа представляет собой пересказ с элементами анализа, когда ученик не просто пересказывает прочитанный текст, но и дает к нему комментарии. Ученик передает содержание текста, сохраняя его художественные особенности, использует в своем пересказе цитаты и дополняет все это литературоведческими оценочными комментариями, обращая при этом внимание на композицию пересказываемого текста.

На уроках языковых дисциплин учитель может прибегнуть к такому виду речевой деятельности, как сообщения и доклады. Темы сообщений и докладов могут быть совершенно разными. Обучающиеся могут выступить перед классом с докладом о биографии писателя; могут подготовить анализ художественного произведения или составить рассказ на определенную тему (например, «Почему подростки любят читать книги») как в произвольном виде и объеме, так и в продиктованном учителем.

По назначению и способам организации материала доклады можно условно разделить на информативные, исследовательские и проблемно-дискуссионные [15, с. 67].

Задача информативных выступлений заключается в том, что обучающийся готовит и воспроизводит информативное выступление с изложением новых для себя и одноклассников фактов с элементами анализа. Излагаемые факты не должны быть дискуссионными, обучающийся их не доказывает, а расширяет общие литературные и культурные знания [15, с. 70]. К информативным выступлениям можно отнести информативно-иллюстрирующие доклады и сообщения (материал используется как средство конкретизации высказываемых фактов), информативно-дополняющие доклады и сообщения (факты дополняются сведениями, которые ученики добывают самостоятельно).

Исследовательский доклад заключается в том, что ученики самостоятельно рассматривают какой-либо объект или явление и воспроизводят его с учетом определенной проблемы. В отличие от информативного доклада, где обучающиеся воспроизводят уже имеющуюся информацию и рассказывают о чужих выводах, в исследовательском докладе на первом месте стоят самостоятельные выводы учеников, которые они делают, изучая теоретический материал и знакомясь с критической и учебной литературой.

Максимальная самостоятельность обучающихся проявляется в проблемно-дискуссионных докладах. Подготавливая такой доклад, обучающиеся анализируют и оценивают подбираемый материал, выбирают структуру высказывания, формулируют тему, цель и задачи, подбирают методы и приемы общения с аудиторией. Когда ученики готовят устный доклад, участвуют в конференциях и диспутах, они высказывают собственное мнение, защищают свои взгляды и спорят с оппонентами. Такая речевая деятельность положительно влияет на развитие речи [15, с. 73]. Участвуя в дискуссиях, обучающиеся попадают в условия работы над словом, они бывают вынуждены обращать на него особое внимание, строить с помощью правильного подбора слов такие высказывания, которые обладали бы наибольшей силой и яркостью для достойного ответа своему оппоненту.

В условиях рассмотрения различных позиций разных критиков и литературоведов, ученику важно сформировать свое собственное мнение и доказать его, полемизировать с позициями своих одноклассников.

При оценивании устных докладов учитель может обратиться к следующим критериям [15, с. 74]:

- полнота раскрытия темы;
- аргументация суждений;
- убедительность приводимых примеров;
- композиционная стройность выступления;
- логичность перехода от одной проблемы к другой;
- связь проблем в единой теме;
- интонационная выразительность речи докладчика.

Помимо пересказа и докладов, учитель при развитии речи может обратиться и к такому приему, как диалог. Диалог на уроках языковых дисциплин может иметь любую тему, свободную или ограниченную содержанием конкретного урока в УМК. С помощью коммуникации друг с другом участники диалогического общения раскрывают содержание темы для себя и для своего собеседника наиболее полно.

Учителю, ведущему занятие по какой-либо языковой дисциплине, необходимо создавать на уроках условия, способствующие ведению эффективного для обучения диалога между учениками. Условиями успешности протекания диалога при этом будет заинтересованность обучающихся темой урока и возможность вести диалог так, как будет для них наиболее удобно [16, с. 289].

Диалог, как и любое высказывание, ученик должен произносить четко, правильно артикулируя звуками и используя различные средства выразительности. Ученику не стоит забывать и о том, что ему необходимо контролировать свое дыхание и голос. Правильное дыхание регулируется различными дыхательными упражнениями, а голос должен обладать

всеми необходимыми качествами, то есть высотой, гибкостью и силой. Все это учитель может контролировать с помощью различные упражнений [16, с. 291]:

- счет или произнесение скороговорок на одном дыхании;
- чтение текстов с имитацией различного настроения (чтение веселым голосом, грустным, торжественным, удивленным и т.д.);
- речевое инсценирование прочитанных текстов;

В процессе выполнения данных упражнений, учителю необходимо следить за дикцией обучающихся, то есть за чистотой, правильностью и четкостью их произношения.

Как уже было сказано выше, важнейший элемент любого высказывания – это слово, так как без слова не может существовать и речи.

Чем больше человек знает слов, тем более свободно и оригинально, выразительно он может выражать свои мысли. Как правило, словарный запас обучающихся на начальных этапах обучения скуден. В результате, речь говорящий маловыразительна, в ней отсутствует художественное описание слов, нарушено стилевое единство, ученик не может пользоваться словами, его речь в целом не развита, и поэтому перед учителем стоит ответственная задача над увеличением количества слов, которые ученик знает и умеет ими пользоваться.

На уроках языковых дисциплин осуществляется работа над обогащением словарного запаса учеников. Для этого учитель развивает чувство языка, способствует желанию говорить ярко, образно и объясняет ученику, что для достижения данных целей ему необходимо развивать свой словарный запас.

При этом необходимо объяснить ученику, что нельзя использовать те или иные слова в различных речевых ситуациях. Например, нельзя использовать просторечные или высокохудожественные слова в научном докладе. Именно поэтому существует необходимость для учителя дать ученикам понятие о функциональных стилях языка. Способность разбираться в функциональных стилях позволит обучающимся всецело оценивать обстановку в тех или иных речевых ситуациях и правильно пользоваться словами, понимать их значение в различных функциональных стилях [17, с. 164].

Когда у ученика сформулировано понятие о функциональных стилях и о том, как должен выглядеть производимый им текст в конкретной речевой ситуации, учитель получает возможность анализа всех сторон связной речи, то есть учитель в полной мере оценивает содержание высказывания, его структуру и язык – комплекс всех тех качеств речи, которые мы уже перечислили выше. Когда ученик знает, как составлять текст, его высказывания станут более связными, и это положительно повлияет как на качество устных высказываний, так и письменных.

Главная трудность составления высказываний состоит в том, что лицам, воспроизводящим его нужно помнить написанное или сказанное, не повторять это, если в этом нет смысла; не пропускать необходимую информацию и уметь соединять последующие мысли с предыдущими [18, с. 301]. Для развития данных умений учитель обучает учеников выделению опорных слов из текста и нахождению из них самых главных. С помощью опорных слов обучающийся соединяет предложения, связывает высказываемые мысли.

Текстовыми умениями обучающиеся овладевают, выполняя различные упражнения, которые могут быть следующими:

- выделение опорных слов;
- работа с деформированным текстом;
- редактирование текста;
- творческое изложение;
- составление цепочек связи;
- сочинение собственного текста.

Особое место среди данных упражнений в аспекте развития речи отводится сочинению по определенной теме и опорным словам. Это связано с тем, что при составлении письменного текста сочинения у ученика формируются не только текстовые умения, но и грамматические и орфографические. Обучающиеся вдумываются в содержание текста, осмысливают его и анализируют не только содержание, но и орфографические и грамматические трудности.

Составление высказываний играет огромную роль в развитии речи обучающихся; оно способствует формированию условий, в которых ученики могли бы свободно выражать свои мысли. Планомерная и последовательная работа в данном аспекте в конечном итоге обеспечивает решение задачи развития речи обучающихся. Ученики сознательно осваивают сведения о средствах межфразовых связей, и при этом пользуются не просто отдельными словами, но развивают в себе речевые умения и навыки и овладевают механизмами построения речи, доводя ее до автоматизма [19, с. 203].

Когда ученик овладеет перечисленными выше умениями, он научится достаточно полно выражать свои мысли, логично их развертывать и строить высказывания с использованием средств связи между мыслями и предложениями.

Развивая в себе культуру общения, ученик развивает и свою речь. Помимо речи обучающейся овладевает еще и знаниями об общей культуре человека, то есть у него развивается и мышление, и знание действительности, законов общения, а также норм использования средств языка для решения той или иной задачи, подразумеваемой речевой ситуацией.

Если человек недостаточно культурен, если он не осознает замысел текста, его смысл, не может подобрать нужных слов для построения своего высказывания и создает нелогичный по форме и структуре текст, то его речь вполне можно считать неразвитой, так как речь в результате всего должна точно, логично, выразительно, доступно передавать то, что замыслил автор того или иного высказывания [19, с. 211]. Говорящий должен уметь пользоваться богатством языка, искать в нем именно те слова, которые подойдут ему в той или иной речевой ситуации, чтобы наиболее правильно передать свою мысль. Говорящему необходимо стремиться к тому, что его речь была одновременно и правильной, и точной, и краткой, доступной, осмысленной и эмоциональной.

Устная речь – это фиксатор знаний обучающихся в той или иной области изучаемого языка. Помимо развития общей культуры человека и создания в нем всесторонне развитой личности, она необходима и для создания опоры запоминания материала.

Мы полностью согласны с мнением, что людям необходимо изучать историю, чтобы лучше разбираться в том, что является актуальным сейчас. Для нас актуально развитие речи обучающихся, и поэтому мы в обязательном порядке рассматриваем историю развития речи.

Уже с античных времен к речи предъявлялись определенные требования. Так, во времена Аристотеля и позже Цицерона уже все понимали, что речь должна быть

выразительная, четкая и ясная. Только речь, удовлетворяющая данным требованиям, могла произвести должное воздействие на слушателя.

Коменский и Песталоцци утверждали, что речь необходимо развивать с раннего возраста, переходя от простого к сложному. Ломоносов писал, что развитие речи обучающегося напрямую связано с его общими умственными способностями. По мнению Е.А. Тихеевой важной частью развития речи является увеличение словарного запаса обучающегося.

Мы привели мнения исследователей, которые рассматривали развитие речи, в разные периоды времени, и в нашем исследовании будем использовать именно данные утверждения.

На основе изложенного, можно сделать вывод, что речь должна быть логичной, доказательной и образной. Для того, чтобы достичь его, учителям необходимо развивать речь максимально всесторонне, то есть обращать внимание не только на один аспект, а на их совокупность, например, на произношение, правильность высказывания на словарный запас ученика.

Список источников:

1. Сепир Э. Язык. Введение в изучение речи / Э. Сепир, А.М. Сухотин. – М.: Юрайт, 2019. – 210 с.
2. Коменский Я.А. Учитель учителей. Избранное / Я.А. Коменский. – М.: Карапуз, 2008. – 207 с.
3. Политова И.И. Развитие речи учащихся начальных классов / И.И. Политова. – М.: Просвещение, 1984. – 191 с.
4. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский – М.: АПН, 1945.- 556 с.
5. Мальцева, К.В. Развитие устной речи учащихся / К.В. Мальцева. - Киев, 1987.
6. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 144 с.
7. Львов, М. Р. Речь учащихся средней школы / М. Р. Львов // Русский язык в школе. – № 6, 2011. – с.22-28
8. Казбекова А.Ж. Методы развивающего обучения/ А.Ж. Казбекова. - А., 1997 - 87с.
9. Львов М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 248 с.
10. Капинос В. И. Развитие речи: Теория и практика обучения / В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик. - М.: Линка-Пресс, 2007. – 190 с.
11. Левонтина И.Б. Речь и язык в современном русском языке / И.Б. Левонтина // Язык о языке. сб. статей под общ. рук. и ред. Н. Д. Арутюновой. - М.: Языки русской культуры, 2000. - С. 271-289.
12. Земская Е.А. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения / Е.А. Земская. - М.: ФЛИНТА, 2004. – 240 с.
13. Богданова О.Ю. Методика преподавания литературы / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов. – М.: Академ А, 1999. – 307 с.
14. Голубков В.В. Методика преподавания литературы / В.В. Голубков. – М.: Госуд. учебно-педагог. изд-во Мин. просвещения РСФСР, 1962. – 281 с.
15. Бабанский Ю.К. Выбор методов обучения в средней школе / Бабанский Ю.К. — М.: Политиздат, 1981. - 176 с.

16. Григорьева, Т. П. Развитие речи младших школьников / Т. П. Григорьева // Молодой ученый. - № 14 (73), 2014. — С. 289-292. — URL: <https://moluch.ru/archive/73/12441/> (дата обращения: 04.07.2022).
17. Голуб И.Б. Занимательная стилистика / И.Б. Голуб, Д.Э. Розенталь. - М.: Просвещение, 1988. – 304 с.
18. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой, Н.В. Вейкшан. – М.: Педагогика, 1989, - 544 с.
19. Озеров Ю.А. Экзаменационное сочинение на литературную тему / Ю.А. Озеров. – М.: Школа-пресс, 1995. – 255 с.

ABSTRACTS

COMPETITIVENESS CONCEPT IN PEDAGOGY

Annotation. The article deals with the problem of the formulation of the term "competitiveness" of a teacher, the essence of becoming a specialist through a set of personal qualities. The article offers a look at the system of qualities formed during the life and, in particular, during the professional education of a teacher. The competitiveness of a teacher depends on the level of formation of five main qualities: the desire for continuous development, competence, knowledge, adaptability, and the presence of soft skills. The lack of a clear understanding of competitiveness is reflected in the level of training during the educational process.

Keywords: competitiveness, competence, quality of education, educational space, personal qualities, professional success.

FAMOUS SUCCESSORS OF DERPT PROFESSORS – MENTORS

Abstract. The article is devoted to the idea of succession of mentoring traditions in the training of scientific and pedagogical personnel at Russian universities in the 19th century. The main attention is paid to the activities of professors-mentors of the Derpt Professorial Institute, who influenced the formation of future university teachers of natural and mathematical disciplines. The forms and methods used by mentors to introduce pupils to independent research activities, to develop motivation for learning about the features of the activity of a university professor are analyzed. The article uses archival materials and literary sources of the 19th century. The content of the work allows you to make sure that the graduates of the Professorial Institute S.S. Kutorga, I.O. Shikhovsky, P.Ya. Kornukh-Trotsky, A.N. Savich, V.I. Lapshin, P.I. Kotelnikov were worthy successors of Dorpat professors-mentors, and prepared worthy teachers of natural science and mathematics for Russian universities.

Key words: Derpt Professorial Institute, professors-mentors, professorants, teachers of natural science subjects, successors.

STUDENTS' RESEARCH ACTIVITY: HISTORY AND MODERNITY

Abstract. the article is devoted to students' research activity in pedagogical universities, the relevance of its improvement at the current stage and the need to use historical experience in this process. Brief results of historic-pedagogical research are presented: developed periodization and dynamic model, highlighted trends and directions of students' subjects are described. Proposals for improving the modern students' research activity based on historical experience are described.

Key words: students' research activity, pedagogical universities, Volga Federal District.

VALUE ORIENTATIONS OF YOUNG TEACHER IN PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT

Abstract. Based on the analysis of scientific sources and empirical data, the article observes

observations and approaches to understanding the value orientations of young teachers in their professional and personal development, determines the role of value orientations of young teachers in professional and personal development, and presents the results of a survey of young teachers.

Keywords: value orientations, young teacher, professional and personal development, values of young teachers, professional and personal development of a young teacher.

DEVELOPING INFORMATIONAL AND CYBERNETIC THINKING

Abstract. The connection of the scientific world-picture, scientific thinking and the justification system accepted in science with the qualities of the student's personality formed in the learning process is considered. The links between the development of thinking, speech and human interaction with the object of cognition are discussed. A new scientific concept «information-cybernetic thinking» is analyzed, which includes information-logical, algorithmic and cybernetic thinking. It is shown that this concept is connected with the following already existing concepts: linguistic, mathematical, physical, chemical, biological, historical, socio-economic thinking.

Keywords: didactics, computer science, worldview, cybernetics, thinking.

HUMANITARIAN CONTENT OF MATHEMATICAL EDUCATION IN MAGISTRACY

Abstract. The article substantiates the master's program "Historical and pedagogical potential of continuous pedagogical education". A distinctive feature of this program and its novelty is the research nature of the training. The authors of the program are presented; its humanitarian content is emphasized.

Key words: master's degree, mathematical education, history of teaching mathematics, research activity.

SPEECH DEVELOPMENT AS PEDAGOGICAL RESEARCH OBJECT

Abstract. Speech does not often become an object of interest for secondary school teachers, since it is believed that the task of its forming is solved in early childhood. However, a comparative study of speech development in native and foreign languages returns the focus of attention to this process. The article contains a retrospective analysis of speech development in the process of language teaching at school. The authors briefly outline the history of the issue, then describe the modern methodology, focus on key techniques, evaluate their effectiveness.

Key words: speech, speech development, methodology, stages, native language, foreign language, principles, techniques.

НАШИ АВТОРЫ

Белослудцев Константин Владимирович,
Магистрант,
Глазовский государственный
педагогический институт имени
В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Konstantin V. Belosludtsev,
Master student,
Glazov State Pedagogical Institute
by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Голубева Ирина Александровна,
Кандидат педагогических наук,
Глазовский государственный
педагогический институт имени
В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Irina A. Golubeva,
PhD (Pedagogics), associate professor,
Glazov State Pedagogical Institute
by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Карнаух Надежда Валентиновна,
Доктор педагогических наук, профессор,
Благовещенский государственный
педагогический университет,
Благовещенск, Россия

Nadezhda V. Karnauh,
PhD (Pedagogics), professor,
Blagoveshchensk State Pedagogical University,
Blagoveshchensk, Russia

Кутявина Любовь Леонидовна,
Кандидат педагогических наук, доцент
Глазовский государственный
педагогический институт имени
В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Lyubov L. Kutyavina,
PhD (Pedagogics), associate professor,
Glazov State Pedagogical Institute
by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Майер Роберт Валерьевич,
Доктор педагогических наук, профессор,
Глазовский государственный
педагогический институт
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Robert V. Mayer,
PhD (Pedagogics), professor,
Glazov State Pedagogical Institute
by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Нино Анна Андреевна,
Институт развития образования Омской
области, Омск, Россия

Anna A. Nino,
Institute of Education Development of the Omsk
Region, Omsk, Russia

Сунцова Анна Петровна,
Магистрант,
Глазовский государственный
педагогический институт имени
В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Anna P. Suntsova,
Master student,
Glazov State Pedagogical Institute
by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

Хватаева Наталия Петровна,
Кандидат филологических наук, доцент,
Глазовский государственный
педагогический институт
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Nataliia P. Khvataeva,
PhD (Linguistics), associate professor,
Glazov State Pedagogical Institute
by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

**Чиговская-Назарова
Янина Александровна,**
Кандидат филологических наук, доцент,
Глазовский государственный
педагогический институт
им. В.Г. Короленко, Глазов, Россия

Yunina A. Chigovskaya-Nazarova,
PhD (Linguistics), associate professor,
Glazov State Pedagogical Institute
by V.G. Korolenko, Glazov, Russia

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ:

Журнал «Вестник педагогического опыта» публикует материалы по актуальным проблемам общей педагогики, истории педагогики, дидактики и методики преподавания.

К публикации приглашаются преподаватели и научные сотрудники, ведущие исследования в рамках указанных научных специальностей.

С требованиями по оформлению материалов авторы могут ознакомиться на сайте журнала www.vestnik.ggpi.org

Материалы принимаются на электронную почту редакции vestnikPO@yandex.ru vestnik@ggpi.org