



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

**ПИ № ФС 77-35570**

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий (International Standard Serial Numbering — ISSN) с присвоением международного стандартного номера

**ISSN 2079-8717**

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов Уральского государственного педагогического университета:

**[journals.uspu.ru](http://journals.uspu.ru)**

Материалы журнала размещаются на платформе

**Российского индекса научного цитирования**

(РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки,  
id=30801

Журнал включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486677.

Включен в Объединенный каталог «Пресса России».

Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

**ИНДЕКС 81954**

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства науки и высшего образования РФ.

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

доктор педагогических наук, профессор

А. П. УСОЛЬЦЕВ

*главный редактор*

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА

*заведующий отделом перевода*

доктор психологических наук, профессор	Н. Н. ВАСЯГИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Л. В. ВОРОНИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. Г. ГЕЙН	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат технических наук, доцент	Н. Н. ДАВЫДОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	В. А. ДАЛИНГЕР	(Омск, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. М. ИГОШЕВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор наук	Г. Т. КЛИНКОВ	(Пловдив, Болгария)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	И. Г. ЛИПАТНИКОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНИУРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	М. А. МОСИНА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. ОСПЕННИКОВА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. С. ПУРЫШЕВА	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ф. Д. РАССКАЗОВ	(Сургут, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Н. СЕРГЕЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. А. СИМОНОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. Е. СТАРИЧЕНКО	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Г. ТАГИЛЬЦЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук	Л. ЦВЕТАНОВА- ЧУРУКОВА	(Благоевград, Болгария)
доктор наук, профессор	Цинь Хэ	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. А. ЮГОВА	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University  
**PEDAGOGICAL EDUCATION  
IN RUSSIA**

---

**2018. № 12**

**EDITORIAL BOARD:**

Doctor of Pedagogy, Professor  
A. P. USOLTSEV  
*Editor-in-Chief*

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA  
*Head of Translation Department*

Doctor of Psychology, Professor	N. N. VASYAGINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	L. V. VORONINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	YU. N. GALAGUZOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. G. GEIN	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	V. A. DALINGER	(Omsk, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. M. IGOSHEV	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	G. T. KLINKOV	(Plovdiv, Bulgaria)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	I. G. LIPATNIKOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	M. A. MOSINA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. OSPENNIKOVA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. S. PURYSHEVA	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	F. D. RASSKAZOV	(Surgut, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. N. SERGEEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. A. SIMONOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. E. STARICHENKO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. G. TAGILTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy	L. TSVETANOVA- CHURUKOVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
PhD, Professor	QIN HE	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. A. YUGOVA	(Ekaterinburg, Russia)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Бахтина И. Л., Попов М. В.**  
Физкультурно-массовая работа в уральской деревне в конце  
1920-х — начале 1930-х годов ..... 6
- Грибан И. В., Сердюков А. А., Лыта С. В.**  
Музей истории вуза как средство сохранения исторической памяти:  
из опыта Уральского государственного педагогического университета ..... 11

### СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Белеева И. Д., Титова Н. Б.**  
Проблема образовательного неравенства в современной России:  
факторы влияния и социальные последствия ..... 18
- Горин Н. В., Головихина О. С., Абрамова Н. Л., Нечаева С. В., Матвеева Л. Г.**  
Развитие инициативы Госкорпорации «Росатом»: образовательный проект  
«Зеленый квадрат» ..... 23
- Зиннатуллина З. Р., Попп И. С., Попп И. А.**  
Продвижение русского языка за рубежом через реализацию международных  
молодежных проектов: практико-ориентированный подход ..... 29
- Минюрова С. А.**  
Проектная деятельность как механизм устойчивого развития педагогического вуза 34
- Попп И. А., Шахнович И. С.**  
Государственная политика по сохранению исторической памяти граждан  
Российской Федерации: нормативно-правовой аспект ..... 42

### ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Байлук В. В.**  
О саморазвитии личности ..... 50
- Симонова И. А., Никифорова Д. М.**  
К проблеме гражданского образования в России: гражданская субъектность  
и вандализм в среде молодежных сообществ ..... 60

### ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Андреева Е. Е.**  
Нормативно-правовые основы гражданско-патриотического воспитания в России 69
- Антипова Е. П., Шамало Т. Н.**  
Совершенствование государственной итоговой аттестации будущих учителей  
на основе требований профессионального стандарта ..... 76

### ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Барковская Н. В.**  
Чему учат рождественские истории: Жак Превер в переводе Михаила Яснова  
(материалы для урока внеклассного чтения) ..... 83
- Гоголина Т. В., Иванова Е. Н.**  
Олимпиада по русскому языку как средство повышения мотивации школьников  
к изучению лингвистических дисциплин ..... 91

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Глухих С. И., Андреева А. В.**  
Формирование информационной компетенции студентов медицинского вуза ..... 95
- Ермолаева М. В.**  
К вопросу об обучении лексике англоязычного профессионально ориентированного  
дискурса в неязыковом вузе ..... 100

<b>Курдина Е. С., Чернова Л. В., Чернов Д. Е.</b> Диагностика готовности к самостоятельной музыкальной деятельности начинающих эстрадных исполнителей .....	105
<b>Поздняк С. Н., Гурьевских О. Ю., Янцер О. В.</b> Проблема развития профессионального самоопределения студента в период педагогической практики .....	110
<b>Тагильцева Н. Г., Куприна Н. Г., Кашина Н. И., Овсянникова О. А., Лапенков М. В.</b> Вокальное ансамблевое исполнительство как средство обучения китайских студентов русскому языку .....	116

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Бодряков В. Ю., Семенова И. Н.</b> Методика разработки материалов ФОС ГИА и организация профессионально ориентированного компетентного тестирования педагогов-математиков при подготовке к государственной итоговой аттестации .....	123
<b>Грибан О. Н., Порозов Р. Ю.</b> Сетевой образовательный ресурс «О России по-русски» как средство повышения лингвокультурной компетенции иностранных студентов .....	132

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Барина Е. С., Васягина Н. Н.</b> Типологические особенности семейного самосознания мужчин .....	139
<b>Калугина Н. Р., Оконечникова Л. В., Сыманюк Э. Э., Чаликова О. С.</b> Исследование коммуникативных стратегий персонала в ситуации ролевой игры .....	148

### ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Казаева Е. А., Севиринова Е. В.</b> Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений в ДОУ в условиях введения инклюзивного образования .....	155
<b>Информация для авторов .....</b>	161

УДК 796(091)(470.5)  
ББК 453(235.55)

ГРНТИ 77.01.09

Код ВАК 13.00.01

**Бахтина Ирина Леонидовна,**

кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: bahtina@uspu.ru.

**Попов Михаил Валерьевич,**

доктор исторических наук, профессор кафедры истории России, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: m-v-popov@yandex.ru.

**ФИЗКУЛЬТУРНО-МАССОВАЯ РАБОТА В УРАЛЬСКОЙ ДЕРЕВНЕ  
В КОНЦЕ 1920-Х — НАЧАЛЕ 1930-Х ГОДОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** государственная политика; история спорта; советский период; физическая культура; физкультурно-массовая работа; физкультурное движение; культурная жизнь; уральские деревни.

**АННОТАЦИЯ.** В статье исследуется государственная политика по отношению к развитию физической культуры среди широких масс населения, что нашло отражение в изменениях, происходивших в этот период в физкультурно-массовой работе как в городе, так и в деревне. Специфика этих процессов в исследуемый период на селе была связана с развернувшейся сплошной коллективизацией крестьянских хозяйств.

Авторы ставят целью проследить изменения в государственной политике в данной сфере и результаты этих изменений на примере Уральского региона, поскольку существовавшая в конце 1920-х — начале 1930-х гг. Уральская область объединяла районы, где проходила форсированная индустриализация и широкомасштабное колхозное строительство.

В конце 1920-х годов на Урале начинают проводить окружные и районные спортивные соревнования. Организация этих соревнований была далеко не на самом высшем уровне, но уже тогда они привлекали внимание сельского населения, содействовали пропаганде физкультуры и спорта.

В условиях новой экономической политики некоторые из руководителей физкультурного движения предлагали передать руководство физической культурой в СССР добровольному спортивному обществу, независимому от государственных и общественных организаций, прежде всего, в финансовом отношении. Однако переход к командно-административной системе был несовместим с какой-либо самостоятельностью физкультурных организаций.

Физкультурно-массовая работа получала как финансовую, так и организационную поддержку со стороны государства. Однако с переходом к массовой коллективизации усилилось командно-административное вмешательство в жизнь жителей села, в том числе в сфере культуры и быта. Партийно-советский аппарат определял и регламентировал физкультурное движение, большевистским руководством делались попытки привлечь физкультурные коллективы к решению политических и производственных вопросов. Спортивные соревнования в значительной степени приобрели характер политических агитационно-пропагандистских кампаний. В условиях продовольственных затруднений и голода в начале 1930-х годов произошло уменьшение числа крестьян, вовлечённых в занятия физкультурой и спортом по сравнению с двадцатыми годами.

**Bakhtina Irina Leonidovna,**

Candidate of History, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Popov Michael Valerievich,**

Doctor of History, Professor, Department of Russian History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PHYSICAL ACTIVITY IN THE URAL VILLAGE IN THE LATE 1920S — EARLY 1930S**

**KEYWORDS:** state policy; budget; council; physical education; sports; physical education work; physical culture movement; social and cultural life.

**ABSTRACT.** The article examines the state policy in regards to the development of physical education and sport popularity among the people, and the changes that took place in this period in physical education and sport both in the city and in the countryside. The specificity of these processes in the period under study in the countryside was associated with the unanimous collectivization of peasant farms.

The authors aim to trace changes in government policy in this area and the results of these changes on the example of the Urals region, since this region in the late 1920s and early 1930s included the districts involved in industrialization and large-scale collective farm construction.

In the late 1920s, regional and district sports competitions began to be held in the Urals. The organization of these competitions was far from perfect, but even then they attracted attention of the rural population and contributed to the promotion of physical education and sports.

Under the conditions of the new economic policy, some of the leaders of physical education and sports movement proposed transferring the control over physical education and sports in the USSR to a voluntary

sports society independent of state and public organizations, primarily financially. However, the transition to the new administrative system was incompatible with any autonomy of physical education organizations. Physical education received both financial and organizational support from the state. However, with the transition to mass collectivization, administrative intervention in the lives of the villagers, including the sphere of culture and sport intensified. The Soviet administration defined and regulated physical education movement, the Bolshevik leaders made attempts to involve sports groups to solve political and industrial issues. Sports competitions have largely acquired the features of political agitation and propaganda campaigns. In the early 1930s people suffered from hunger, and thus there was a decrease in the number of peasants involved in physical education and sports as compared to the 1920s.

**П**ереход к форсированию модернизационных процессов в СССР в экономической, социальной и культурной жизни в конце 1920-х — начале 1930-х гг. отразился, в том числе, и на государственной политике по отношению к развитию физической культуры среди широких масс населения. Это нашло отражение в изменениях, происходивших в этот период в физкультурно-массовой работе как в городе, так и в деревне. При этом решающее значение для развития физкультурного движения на селе имела появившаяся в конце 1929 г. «сплошная» коллективизация сельского хозяйства. В данной статье авторы ставят целью проследить изменения в государственной политике в данной сфере и результаты этих изменений на примере Уральского региона, поскольку существовавшая в конце 1920-х — начале 1930-х гг. Уральская область, объединяла районы, где проходила форсированная индустриализация и широкомасштабное колхозное строительство.

Расширение физкультурно-массовой работы на Урале, в том числе в деревне, в начале исследуемого периода было обусловлено увеличением ее финансирования. В 1927-28 учебном году в Уральской области количество средств, предназначенных на физкультуру по бюджету, увеличилось в 1,4 раза [6]. Большая часть денег выделялась по окружному и районному бюджетам. На эти бюджетные средства в райцентрах Уральской области было построено около 800 стройплощадок [16, л. 259]. В конце 1920-х гг. были сделаны первые шаги по организации производства спортивного инвентаря на Урале. В 1927 г. Свердловским леспромтрестом была создана лыжная база в городе Кыштыме с производством 30 тыс. пар лыж в год [16, л. 259]. В 1928 г. в Златоусте было начато производство коньков [4]. Однако спортивного инвентаря не хватало. По сведениям Уралоблсовета по физической культуре, в этот период заявки местных советов физкультуры на получение инвентаря удовлетворялись только на 15% [15, л. 259].

Несмотря на материальные трудности, в деревню, в том числе уральскую, все шире проникало физкультурное движение. Летом 1927 г. в РСФСР насчитывался 1691 физкультурный кружок, что составляло 37% их

общего количества. В этих кружках занималось 53,3 тыс. физкультурников [2]. Это составляло в среднем по 30 человек на один кружок. В Уральской области в октябре 1928 г. было 583 физкультурных кружка с числом членов 24 тыс. человек, из них 6949 физкультурников (29%) были крестьянами [16, с. 255]. В 1928 г. здесь насчитывалось уже 100 тыс. физкультурников. Мужчины составляли в начале 1928 г. 77,2% всех занимающихся в кружках физкультурой; старше 20 лет физкультурников было лишь 21,3% от их общего количества [16, с. 255].

В апреле 1928 г. в Свердловске состоялось первое областное деревенское совещание по физической культуре, которое в своих решениях отметило, что характерным явлением для села стало то, что почти в каждой деревне можно встретить на площадках турники, шесты и т.д. [16, с. 263]. Освещая состояние физкультурного движения на Урале в начале 1928 г. журнал «Физкультура и спорт» писал: «Уже во многих деревнях можно встретить и взрослых крестьян-бородачей и даже стариков, играющих в разные игры; наибольшим успехом, конечно, пользуются городки [10, с. 14]. Из игровых видов спорта среди молодежи в деревне самым распространенным был футбол. В материалах обследования Больше-Сосновского района Пермского округа в 1925 г. отмечалось: «Спортивная работа развернута... в Больше-Сосновке... особенно здесь “налегают” на футбол, создано четыре разных команды, “пинают” все кому не лень, этим “пинанием” даже заряжены пионеры. В некоторых комсомольских ячейках в селах спортивные устремления реализуются тоже в футбольных командах [15]. В конце 1920-х гг. на Урале начинают проводить окружные и районные соревнования. Организация этих соревнований была далеко не на самом высшем уровне, но уже тогда они привлекали внимание сельского населения, содействовали пропаганде физкультуры и спорта. Зимой 1928 г. в Свердловском округе были проведены соревнования сельских физкультурников по лыжам и стрелковому спорту, в которых приняли участие физкультурники Бисертского и Баженовского районов. Одновременно проводились аналогичные соревнования в Ирбитском округе [10, с. 9].

В условиях новой экономической политики некоторые из руководителей физкультурного движения предлагали передать руководство физической культурой в СССР добровольному спортивному обществу, независимому от государственных и общественных организаций, прежде всего, в финансовом отношении. Такое предложение было сделано, например, в резолюции «О физкультуре», принятой VIII съездом ВЛКСМ в мае 1928 г. [8, с. 488].

Однако переход к командно-административной системе был несовместим с какой-либо самостоятельностью физкультурных организаций. В сентябре 1929 г. ЦК ВКЛ(б) признал «нецелесообразным» организацию Всесоюзного добровольного общества физкультуры [8, с. 488]. В соответствии с установками ЦК партии 20 апреля 1930 г. в правительстве и исполкомах Советов депутатов были созданы Всесоюзный и местные советы физической культуры как органы государственного руководства спортивным движением [11, с. 2]. В соответствии с партийными указаниями был разработан Всесоюзный спортивный комплекс «Готов к труду и обороне СССР» (ГТО), который в 1931 г. был утвержден Президиумом ЦИК СССР. Поскольку изменения, произошедшие в физкультурно-массовой работе в результате введения комплекса ГТО в 1930-е гг. на уральском материале, проанализированы в статье М. В. Попова, Л. А. Рапопорта, Е. В. Харитоновой [7, с. 73], мы не будем подробно на них останавливаться. Специфика этих процессов в исследуемый период на селе была связана с развернувшейся сплошной коллективизацией крестьянских хозяйств. Летом 1931 г. Всесоюзный совет физкультуры объявил «физкультурный поход» в деревню [3, л. 4]. В сельскую местность были направлены для организации во вновь созданные в результате массовой коллективизации колхозы инструкторы-организаторы физкультурной работы.

В начале 1930-х гг. в ряде случаев физкультурные кружки стали создаваться по производственному принципу — на предприятиях, в колхозах, в бригадах. При этом результативность деятельности таких физкультурных коллективов оценивалась по их участию в производственной деятельности и в политических кампаниях. Во время уборочной кампании 1930 г., по отчету Всесоюзного совета физкультуры о физкультурной работе в РСФСР, «силами физкультурников было отремонтировано 2870 машин, очищено 460 центнеров семян, вовлечено в колхозы 5600 хозяйств, организовано 124 красных обоза» [3, л. 2]. В отчете Уральского совета по физической культуре (СФК) сообщалось, что в Шадринском районе в посевную 1931 г. бригадами физкультурников

в деревне отсортировано 3643 центнера и протравлено 64 центнера семян, собрано 608 кг. золы, вовлечено в колхозы 34 хозяйства, поставлено 27 вечеров-спектаклей, при этом 40% физкультурников являлись ударниками колхозного производства [18, л. 29]. Такое отождествление культурных и производственных коллективов приводило к подмене занятий физической культурой деятельностью производственной и участием в политических кампаниях. Поэтому к середине 1930-х гг. от таких форм физкультурных кружков отказались. С конца 1920-х гг. организация спортивных соревнований приобретает характер массовых агитационно-пропагандистских кампаний: спортивные парады, массовые шествия, демонстрации, возглавлявшиеся местными партийно-советскими и хозяйственными руководителями, стали напоминать пропагандистские фестивали. Общее руководство физкультурным движением осуществляли созданные в 1930-е гг. при областных комитетах партии отделы массовых агиткампаний.

Даже в условиях снижения жизненного уровня населения в начале 1930-х гг. власти не жалели денег на агитационно-пропагандистские мероприятия, на строительство престижных спортивных сооружений в крупных городах. В 1932 г. на развитие физкультурной работы в Уральской области местными Советами было выделено 398 тыс. рублей, что на 40% превышало количество выделенных средств для этих целей в 1928-29 хозяйственном году [5; 20, л. 94]. Улучшение финансирования было связано с подготовкой такого агитационно-пропагандистского мероприятия, как Урало-Кузбасская спартакиада — средства направлялись на строительство спортивных сооружений по месту проведения в Свердловске. Здесь в ходе подготовки к этой региональной спартакиаде были значительно расширены трибуны построенного в 1929 г. областного стадиона, построена водная станция «Динамо» [1].

С начала 1930-х гг. расширилось производство спортивного инвентаря в стране. В 1931 г. при наркомате легкой промышленности СССР был создан специальный сектор по руководству промышленностью, изготавливавший спортивный инвентарь [12]. Если в 1930 г. в Советском Союзе было изготовлено спортивной обуви 1,5 млн пар, то в 1931 г. — уже 5 млн [12]. В 1932 г. Уралоблисполкомом был намечен ряд мер для налаживания производства спортивного инвентаря на предприятиях Уральской области [4]. В этот же период предпринимались шаги по организации подготовки инструкторов физкультуры в стационарных учебных заведениях, наряду с развивающейся системой краткосрочных



курсов. В Уральской области в 1930-31 учебном году в Перми был открыт техникум физической культуры, начало функционировать физкультурное отделение при Свердловском медтехникуме [17]. В 1931 г. одной из форм подготовки физкультурных работников стала открытая в городе Камышлове областная годичная школа физкультуры [18, л. 25].

Однако что касается села, то в начале 1930-х гг. средства, выделенные по бюджету на развитие спортивно-массовой работы, здесь уменьшились. Это объясняется продовольственными затруднениями и голодом. Хотя местные советы физкультуры рапортовали о резком увеличении числа физкультурников в Уральской области в 1931 г., проведенные выборочные статистические обследования выявили, что процент крестьян, занимавшихся физкультурой, здесь снизился более чем в два раза (16,4% от общего числа физкультурников в мае 1931 г. против 33,3% в сентябре 1929 г. [18, л. 1; 17, л. 198]. По данным выборочного обследования колхозников в выделившейся из состава Уральской области в 1934 г. Свердловской области (сюда входили территории современных Свердловской и Пермской областей) с января по сентябрь 1934 г., лишь 8,9% крестьян и 1,3% крестьянок в возрасте от 12 лет и старше занимались физкультурой и спортом [20].

В конце 1931 — начале 1932 гг. партийно-советское руководство на Урале дало указание о проведении спортивных соревнований в районах, на фабриках, заводах, в колхозах, которые должны были предшествовать Урало-Кузбасской спартакиаде. Проведение местных спартакиад было взято под контроль партийными органами. В Уральской области в районы, в том числе сельские, облсоветом физкультуры было направлено 57 специалистов-инструкторов [13, с. 11]. Однако в оказании финансовой помощи со стороны государственных органов местным советам физкультуры и кружкам было отказано [19].

Тем не менее, 12 августа 1932 г. в Свердловске, на площади Народной мести состоялась открытие Урало-Кузбасской спартакиа-

ды, которая проходила с большой помпезностью. В ходе физкультурного праздника наряду со спортивными соревнованиями проводились массово-показательные мероприятия: массовые гимнастические упражнения, физкультурный парад, карнавал на воде. В них принимали участие 15 тыс. человек. В спортивных соревнованиях участвовали команды Уральской области, Западной Сибири, Башкирии, Казахстана, а также рабочие-спортсмены из Германии и Франции. Наряду с соревнованиями по различным видам спорта (игровые виды, легкоатлетическое многоборье, плавание, стрельба и др.) проводились соревнования по трудовым процессам: кладка кирпича, штукатурные работы и т.п. Однако сельские физкультурники в качестве участников Урало-Кузбасской спартакиады были представлены крайне незначительно [14, с. 8-12]. Голод в начале 1930-х гг. был причиной того, что в этот период в сельской местности, в том числе на Урале, спортивные соревнования проводились довольно редко. Положение изменилось лишь в середине 1934 г.

Таким образом, в 1920-е гг. занятия физической культурой начали проникать в жизнь населения Уральской деревни, прежде всего сельской молодежи. Физкультурно-массовая работа получила как финансовую, так и организационную поддержку со стороны государства. Однако с переходом к массовой коллективизации усилилось командно-административное вмешательство в жизнь жителей села, в том числе в сфере культуры и быта. Партийно-советский аппарат определял и регламентировал физкультурное движение, большевистским руководством делались попытки привлечь физкультурные коллективы к решению политических и производственных вопросов. Спортивные соревнования в значительной степени приобрели характер политических агитационно-пропагандистских кампаний. В условиях продовольственных затруднений и голода в начале 1930-х гг. произошло уменьшение числа крестьян, вовлеченных в занятия физкультурой и спортом, по сравнению с двадцатыми годами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. ГАРФ. Ф.7576. Оп.1. Д.120.
2. ГАРФ. Ф.7576. Оп.1. Д.32.
3. ГАРФ. Ф.7576. Оп.1. Д.88.
4. ГАСО. Ф.р-545. Оп.1. Д.72.
5. Подсчитано авторами по данным; ГАСО. Ф.р-545. Оп.1. Д.143. Л. 78;
6. Подсчитано авторами по данным: ЦДООСО. Ф.4. Оп. 6. Д. 417. Л. 254; ГАСО. Ф.р-545. Оп.1. Д.72.б/л.
7. Попов М. В., Рапопорт Л. А., Харитоновна Е. В. Комплекс «Готов к труду и обороне (ГТО)» и развитие физкультурно-массовой работы на Урале в 1931-1941 годах // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 2.
8. Справочник партийного работника. — М., 1930. — Вып.7. — Ч. 1-2.
9. Физкультура и спорт. — 1925. — № 3.
10. Физкультура и спорт. — 1928. — № 13.

11. Физкультура и спорт. — 1930. — № 20.
12. Физкультура и спорт. — 1932. — № 12
13. Физкультура и спорт. — 1932. — № 14.
14. Физкультура и спорт. — 1932. — № 19-20.
15. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 3. Д. 94.
16. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 6. Д. 417.
17. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 8. Д. 417.
18. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 9. Д. 1020.
19. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 10. Д. 1100.
20. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 14. Д. 698.
21. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 8. Д. 651.

#### R E F E R E N C E S

1. GARF. F.7576. Op.1. D.120.
2. GARF. F.7576. Op.1. D.32.
3. GARF. F.7576. Op.1. D.88.
4. GASO. F.r-545. Op.1. D.72.
5. Podschitano avtorami po dannym; GASO. F.r-545. Op.1. D. 143. L.78;
6. Podschitano avtorami po dannym: TsDOOSO. F.4. Op. 6. D. 417. L. 254; GASO. F.r-545. Op. 1. D.72.b/l.
7. Popov M. V., Rapoport L. A., Kharitonova E. V. Kompleks «Gotov k trudu i oborone (GTO)» i razvitie fizkul'turno-massovoy raboty na Urale v 1931-1941 godakh // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2014. — № 2.
8. Spravochnik partiynogo rabotnika. — M., 1930. — Vyp.7. — Ch. 1-2.
9. Fizkul'tura i sport. — 1925. — № 3.
10. Fizkul'tura i sport. — 1928. — № 13.
11. Fizkul'tura i sport. — 1930. — № 20.
12. Fizkul'tura i sport. — 1932. — № 12.
13. Fizkul'tura i sport. — 1932. — № 14.
14. Fizkul'tura i sport. — 1932. — № 19-20.
15. TsDOOSO. F. 4. Op. 3. D. 94.
16. TsDOOSO. F. 4. Op. 6. D. 417.
17. TsDOOSO. F. 4. Op. 8. D. 417.
18. TsDOOSO. F. 4. Op. 9. D. 1020.
19. TsDOOSO. F. 4. Op. 10. D. 1100.
20. TsDOOSO. F. 4. Op. 14. D. 698.
21. TsDOOSO. F. 4. Op. 8. D. 651.

УДК 378.637(470.5):069  
ББК 4918+4448.903

ГРНТИ 03.23.07

Код ВАК 13.00.01; 07.00.09

### **Грибан Ирина Владимировна,**

кандидат исторических наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью, директор центра культурно-образовательных проектов, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: gribanirina@gmail.com.

### **Сердюков Анатолий Андреевич,**

кандидат исторических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: museum.uspu@mail.ru.

### **Лыта Степан Викторович,**

магистрант Института общественных наук, директор музея истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: museum.uspu@mail.ru.

## **МУЗЕЙ ИСТОРИИ ВУЗА КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ: ИЗ ОПЫТА УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** историческая память; места памяти; репрезентация прошлого; образ прошлого; музей истории; Великая Отечественная война; история университетов; педагогические вузы; музейная педагогика.

**АННОТАЦИЯ.** История Уральского государственного педагогического университета — это целая эпоха. Пересечение судеб и событий, множество маленьких сюжетов, вплетенных в историю страны. Меняются действующие лица, проходят годы, с каждым днем жизнь становится все динамичнее, а память о тех, кого запечатлела история, бережно хранится в музее. В 2020 г. Уральскому государственному педагогическому университету исполнится 90 лет. Статья посвящена роли музея в процессе сохранения исторической памяти университета.

В статье рассмотрена история создания и развития музея Свердловского государственного педагогического института (СГПИ) — УрГПУ, охарактеризованы основные направления деятельности музея на современном этапе, направленные на сохранение исторической памяти: научно-исследовательская и методическая, экспозиционно-выставочная, экскурсионная, гражданско-патриотическая деятельность. Описаны ключевые проекты, реализованные сотрудниками музея в 2010–2017 гг.: «Другое детство: повседневная жизнь детей в условиях Великой Отечественной войны», «Одна на всех Победа: цикл интерактивных занятий для воспитанников детских домов», «Путь к Победе: исторический турнир в формате квеста», «На той войне неизвестной: по следам советско-финляндской войны 1939–1940 гг.», «Искать и помнить: создание экспозиции по истории поискового движения Свердловской области» и др.

### **Griban Irina Vladimirovna,**

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of Advertising and Public Relations, Director of the Center of Cultural and Educational Projects, Ekaterinburg, Russia.

### **Serdyukov Anatoly Andreevich,**

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Ekaterinburg, Russia.

### **Lyta Stepan Viktorovich,**

Master's Degree Student, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Director of the Museum of USPU History, Ekaterinburg, Russia.

## **MUSEUM OF THE UNIVERSITY HISTORY AS A MEANS OF PRESERVING HISTORICAL MEMORY: FROM THE EXPERIENCE OF THE URAL STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**KEYWORDS:** historical memory; places of memory; representation of the past; image of the past; museum of history; The Great Patriotic War; university history; pedagogical universities; museum pedagogy.

**ABSTRACT.** The history of the Ural State Pedagogical University (USPU) is a whole epoch. It is marked by intersection of destinies and events, a lot of small stories woven into the history of the country. People are changing, years go by, everyday life is becoming more and more dynamic, and the memory of those who are captured in history is carefully preserved in the museum. In 2020 USPU will turn 90 years old. The article is devoted to the role of the museum in the process of preserving the historical memory of the university.

The article describes the history of the creation and development of the museum of the Sverdlovsk State Pedagogical Institute later renamed as USPU; it describes the main activities of the museum at the present stage, aimed at preserving historical memory: research, methodological, expository, excursion, and civil-patriotic activity. The key projects implemented by the museum staff in 2010–2017 are described: "Another childhood: everyday life of children during the Great Patriotic War", "One Victory for all: a cycle of interactive lessons for orphans", "The Way to Victory: a historic tournament in the format of the quest", "On that war unidentified: in the wake of the Soviet-Finnish war of 1939–1940", "Search and remember: creating an exposition on the history of the search movement of the Sverdlovsk region", etc.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-59-00010 Бел\_а «Память о Великой Отечественной войне: направления, тенденции, практики мемориализации в Беларуси и России»).

На протяжении последних десятилетий проблема формирования, сохранения, трансформации исторической памяти является предметом междисциплинарных исследований, вызывая широкий интерес антропологов, психологов, литературоведов, социологов, культурологов. Особое внимание проблемам памяти уделяется в исторической науке. В настоящее время среди исследователей нет однозначного подхода к трактовке термина «историческая память». Наиболее часто в современной литературе встречаются следующие определения этого понятия: способ сохранения и трансляции прошлого [2, с. 334]; одно из измерений индивидуальной и коллективной памяти, символическая репрезентация прошлого [12, с. 24]; опорные пункты массового знания о прошлом, минимальный набор ключевых образов событий и личностей прошлого в устной, визуальной или текстуальной форме, которые присутствуют в активной памяти (не требуется усилий, чтобы вспомнить) [14, с. 407].

Проблематика исторической памяти стала активно разрабатываться в 1980-е гг. во Франции. В 1984 г. французский историк П. Нора предложил концепцию «мест памяти». Под термином «места памяти» он понимал «музеи, архивы, кладбища, коллекции, праздники, годовщины, трактаты, протоколы, монументы, храмы, ассоциации — все эти ценности в себе — свидетели другой эпохи, иллюзии вечности... Места памяти рождаются и живут благодаря чувству, что возможности человеческой памяти ограничены, спонтанной памяти нет, значит — нужно создавать архивы, нужно отмечать годовщины, организовывать празднования, произносить надгробные речи, нотариально заверять акты. Иначе прошлое удаляется, ускользает, исчезает» [10]. В условиях непрекращающихся на постсоветском пространстве «боев за историю» музеи как «места памяти», средство репрезентации прошлого и источник формирования взглядов привлекает все больше внимания [7; 13; 20; 21; 22]. По мнению современных исследователей, музей выступает традиционным, хотя и не основным средством сохранения, отражения и формирования исторической памяти [13, с. 17]. В данной статье мы обратимся к истории музея Уральского государственного педагогического университета, который на протяжении трех десятилетий является «местом памяти» для работников и студентов, выпускников и ветеранов УрГПУ.

### Из истории музея

Открытие музея истории Свердловского

государственного педагогического института (СГПИ) состоялось 4 ноября 1987 г. Этому событию предшествовала десятилетняя работа ректората, парткома, комитета ВЛКСМ и ветеранской организации института. Впервые решение о создании музея истории СГПИ было принято 13 апреля 1977 г. партийным собранием института по предложению старшего преподавателя кафедры философии, члена парткома М. И. Гагариной. В постановлении собрания значилось: «В целях воспитания студентов на лучших традициях старших поколений, создать музей истории Свердловского государственного педагогического института» [17].

В декабре 1979 г. партком института на своем заседании рассмотрел вопрос «О состоянии подготовки комнаты боевой и трудовой славы» (докладчик — доцент, член парткома Г. И. Кондрашев). В прениях выступили ректор Е. Л. Шувалов, доцент кафедры физики, член парткома Ю. Т. Коврижных, секретарь парткома А. П. Прядеин. В докладе и выступлениях поднимались практические вопросы, связанные с оформлением комнаты боевой и трудовой славы. Е. Л. Шувалов предложил «время окончания работ ограничить до 1 апреля» [18].

В 1980 г. к 50-летию института была открыта комната боевой и трудовой славы. К юбилею приобрели Знамя института, изготовили специальные значки. При подготовке к 50-летию все подразделения и службы вуза провели большую работу по восстановлению своей истории, но особую активность проявили факультет дефектологии, физический, географический, иностранных языков, педагогики и методики начального обучения. На факультетах и кафедрах были оформлены выставки, посвященные прошлому и настоящему подразделений. В подготовке выставок отличились ветераны института М. А. Субботина, М. И. Гагарина, Л. П. Постоногова, Г. И. Кондрашев [6].

После юбилея института и открытия комнаты боевой и трудовой славы развернулась активная работа по созданию музея института. В октябре 1981 г. под руководством М. А. Субботиной была создана группа «Поиск», которая стала систематически заниматься сбором материалов для будущего музея. При комитете ВЛКСМ начала действовать поисковая экспедиция, главной задачей которой было «собрать и записать воспоминания ветеранов фронта и тыла Великой Отечественной войны» [19]. В ее штаб входили: Л. Блинова — второй секретарь комитета ВЛКСМ (председатель), Е. Грибовод — инструктор группы «Поиск» (заместитель председателя), М. А. Субботина — руководитель группы «Поиск»,

Ф. Шангареев — председатель совета ветеранов войны, Т. Косинская — редактор газеты «Народный учитель». В экспедиции участвовали 26 студентов-добровольцев, представлявших практически все факультеты.

Созданию музея института содействовал координационный совет по военно-практическому воспитанию, созданный в 1981 г. В него входили: В. А. Петров — начальник военной кафедры (председатель), К. В. Баженова — зав. кафедрой гражданской обороны, Н. А. Новогрудская — библиограф институтской библиотеки, С. А. Андреев — преподаватель кафедры гражданской обороны, М. А. Субботина — руководитель группы «Поиск», Т. С. Косинская — редактор газеты «Народный учитель», Ф. Л. Шангареев — председатель совета ветеранов Великой Отечественной войны, Л. Львов — председатель общества «Красный Крест».

13 июня 1984 г. партком института принял специальное постановление «О создании музея института». Он утвердил комиссию по созданию музея в следующем составе: А. М. Лушников — проректор по научной работе (председатель), А. П. Прядеин — член парткома (заместитель председателя), Ф. Л. Шангареев, М. А. Субботина, Е. Грибовод, П. В. Гришанов (зав. кафедрой истории КПСС). Ведущим подразделением, отвечавшим за создание музея института, определялась кафедра истории КПСС. Секретарям партбюро факультетов и заведующим общеинститутских кафедр предлагалось в срок до 15 ноября 1984 г. предоставить в комиссию по созданию музея института материалы по истории факультетов и кафедр. Постановлением предусматривалось решение вопросов, связанных с выделением помещения для музея, ставок работников, финансированием и материальным обеспечением музея [15, с. 79].

В 1985 г. к 40-летию Победы в Великой Отечественной войне в здании по улице Карла Либкнехта, 9 (аудитория 21) была открыта первая музейная экспозиция. Там же были установлены памятные доски преподавателям и студентам, погибшим на фронтах войны, добровольческому танковому корпусу. На зданиях вуза, в которых в годы войны находились военные госпитали, установили мемориальные доски.

В 1985-1987 гг. партком института несколько раз рассматривал вопрос о ходе работы по организации музея института. Им было принято решение открыть музей 4 ноября 1987 г., в канун 70-летия Октябрьской революции [15, с. 79].

Музей истории СГПИ, размещенный в новом главном учебном корпусе на проспекте Космонавтов, 26, торжественно принял

своих первых посетителей 4 ноября 1987 г. На завершающем этапе создания музея исключительную роль сыграл ректор института Б. А. Сутырин. Первым руководителем музея истории СГПИ стала Нина Степановна Головина (Пястолова), выпускница Ленинградского издательского-полиграфического техникума Госкомиздата РСФСР. В течение ряда лет (1988-1989 гг., 1991-1995 гг.) музеем возглавляла Мария Александровна Субботина. Она окончила исторический факультет Свердловского пединститута и всю свою дальнейшую судьбу связала с этим вузом: работала преподавателем истории, руководителем педагогической практики, а после выхода на пенсию музеем стал делом ее жизни. В разное время руководителями музея были М. К. Елисафенко (1989-1991 гг.), Н. Н. Тагильцева (1995-1997 гг.), Н. И. Воробьева (1997-1999 гг.). В музее работали в качестве экскурсоводов В. А. Ерахтина, О. А. Былинкина, А. П. Соболев [16].

С 1987 г. на общественных началах стал функционировать Совет музея — научно-методический и консультативный орган. Его возглавляли проректоры по научной работе А. М. Лушников (1987-1988 гг.), В. Н. Соловьев (1989-1993 гг.), проректоры по воспитательной работе Б. И. Лившиц (1993-1996 гг.), А. А. Шайдуров (1996-2000 гг.).

В 2000 г. при подготовке к 70-летию СГПИ—УрГПУ была проведена реконструкция музея. Ее инициаторами выступили ректорат, деканат исторического факультета и Совет музея. Все работы выполнялись под контролем ректора университета В. Д. Жаворонкова, первого проректора—проректора по научной работе Б. М. Игошева, проректора по социальной и воспитательной работе В. А. Середы (с 2000 г. — председателя Совета музея). В рамках Совета музея была создана рабочая группа в составе В. А. Середы, А. А. Сердюкова (с 2000 г. — директор музея истории), А. М. Лушниковой, З. И. Гузненко, В. С. Барулиной, А. С. Лысаковой. Эта группа собиралась раз в неделю и решала вопросы научного комплектования витрин и стендов. С группой активно сотрудничала Г. А. Кулагина, выпускница исторического факультета СГПИ 1937 г., заместитель директора по учебной работе нашего института в 1951-1956 гг., кандидат исторических наук. При создании музея она передала из своего семейного архива более 90 музейных предметов, представляющих несомненный интерес для университета (документы, фотографии, книги с дарственными надписями).

Торжественное открытие новой музейной экспозиции состоялось 19 декабря 2000 г. Фактически это было второе рождение музея, вся деятельность которого начала строиться с учетом требований профес-

сиональных музеев. В 2002 г. ректор В. Д. Жаворонков утвердил «Положение о музее истории УрГПУ», в котором определил его место в структуре университета, правовую базу, функции, задачи, его взаимоотношения с другими подразделениями университета. Был решен вопрос о штатном расписании музея.

Вскоре после открытия новой экспозиции, уже в 2002 г., за счет освоения холла второго этажа главного учебного корпуса была расширена экспозиционная площадь (337,9 м<sup>2</sup>). Здесь были размещены дополнительные витрины и стенды. В 2004 г. реконструировали мемориал памяти педагогов-фронтовиков (скульптор Г. А. Геворкян). В сентябре 2006 г. было получено и оборудовано специальное помещение для фондов музея. При поддержке ректората шло интенсивное оснащение музея необходимыми техническими средствами. Были приобретены видеокамера, принтер, сканер, диктофон, компьютеры, фотоаппарат, музыкальный центр и другая техника.

Принятие ректором нормативных документов о функционировании музея истории УрГПУ создавало благоприятные условия для его дальнейшего развития как специфического университетского подразделения, призванного обеспечить сбор и хранение документальных, фото-, видео-, вещественных материалов и других музейных предметов — хранителей исторической памяти университета. Наряду с этим важнейшей задачей музея ставилось гражданско-патриотическое воспитание будущих педагогов на основе богатого образовательного и культурно-исторического наследия СГПИ—УрГПУ.

#### **Музей истории УрГПУ в XXI веке: место встречи прошлого и настоящего**

В современных условиях, когда молодежь в большом городе имеет огромное количество возможностей для развлечений, все музеи оказываются в сложной ситуации: для того чтобы привлечь посетителей, надо предложить что-то действительно интересное. Музеи сегодня — это, как правило, интерактивные площадки, где можно не просто посмотреть на десятилетиями пылящиеся в витринах экспонаты, а «прикоснуться» к живой истории. Вузовским музеям, безусловно, сложно решать эту задачу и соперничать в технологическом плане с муниципальными или частными музеями. Тем не менее, и музеи вузов изменяются — ищут новые формы работы, которые будут привлекательны для посетителей. Не является исключением музей истории УрГПУ. Находясь в постоянном поиске инновационных методов работы с посетителями, музей продолжает выполнять свою ключевую задачу по сохранению памяти о значимых

событиях в жизни вуза и людях, которые в разное время работали на благо университета. Особенностью экспозиции музея является то, что история университета в ней представлена через призму развития страны. К основным направлениям деятельности музея, ориентированным на сохранение исторической памяти, относятся: фондовое, научно-исследовательское и методическое, экспозиционно-выставочное, экскурсионное, гражданско-патриотическое.

Фондовая работа, одно из важнейших направлений деятельности любого музея, зачастую остается «за кадром». Однако именно фонды играют важнейшую роль в процессе сохранения памяти: ни одна выставка невозможна без кропотливого подбора материалов, который осуществляет хранитель фондов. Ежегодно музей истории принимает около 1300 новых единиц хранения. Всего в фондах музея в настоящее время хранится около 23 тыс. единиц музейных предметов.

В научно-исследовательском плане деятельность сотрудников музея истории УрГПУ направлена на разработку нескольких ключевых тем. Во-первых, это сбор информации об истории педагогического образования на Урале. Результатом этой работы стало открытие в 2012 г. нового раздела действующей экспозиции «Зарождение профессионального педагогического образования на Среднем Урале в конце XIX — начале XX века».

Во-вторых, музей активно участвовал в реализации общеуниверситетского проекта «Педагогические династии УрГПУ», направленного на воспитание уважительного отношения к труду учителя, формирование корпоративной культуры студентов, работников и профессорско-преподавательского сообщества УрГПУ.

Важным направлением научно-исследовательской деятельности является сбор информации о студентах и преподавателях Свердловского государственного педагогического института (УрГПИ), погибших на фронтах Великой Отечественной войны. К 65-летию Победы в Великой Отечественной войне была подготовлена брошюра «Вспомним всех поименно: памяти педагогов-фронтовиков» [1]. В издание вошли биографические очерки о погибших в годы войны 42 студентах и педагогах СГПИ, воссозданные на основе материалов фондов музея и архива УрГПИ, электронных баз данных Министерства обороны РФ «Мемориал» и «Память народа».

Необходимо отметить, что проблеме сохранения памяти о событиях Великой Отечественной войны руководством вуза в целом и музеем истории в частности уделяется особое внимание. В музее этому перио-

ду посвящен отдельный раздел экспозиции. Многолетней традицией вуза являются встречи с ветеранами войны и ветеранами УрГПУ, которые проводятся два раза в год — ко Дню Победы и Дню пожилого человека. Кроме этого, с 2005 г. в УрГПУ активно работает студенческий поисковый отряд «Стикс», научно-методической площадкой для которого стал музей. Отряд принял участие в 14 поисковых экспедициях по местам боев Великой Отечественной войны в Брянской, Московской, Ленинградской, Новгородской областях, Республике Карелия. В результате экспедиций были обнаружены и перезахоронены с воинскими почестями более 450 красноармейцев. В течение года поисковый отряд ведет постоянную работу по уточнению судеб погибших защитников Отечества. В вузе регулярно проводится акция «Судьба солдата», в рамках которой все желающие могут обратиться за помощью в поиске информации о своих родственниках, участвовавших в Великой Отечественной войне [3].

Большое внимание сотрудниками музея истории УрГПУ уделяется сопровождению проектной деятельности отряда «Стикс». В 2010–2018 гг. были успешно реализованы проекты «На той войне неизвестной...» (по истории советско-финляндской войны 1939–1940 гг.), «Одна на всех Победа: цикл интерактивных занятий для воспитанников детских домов», «Путь к Победе: исторические турниры в формате квеста». Уникален проект «Одна на всех Победа». Цель проекта — создание среды для воспитания социально значимых качеств — гражданственности и патриотизма — в условиях детского дома. Цикл включает в себя четыре интерактивных занятия:

— «Письмо с фронта» — погружение в атмосферу военных лет путем знакомства детей с письмами, написанными участниками Великой Отечественной войны, овладение техникой написания фронтовых писем.

— «Оккупированное детство» — знакомство детей с судьбами людей, живших на оккупированных территориях в годы Великой Отечественной войны.

— «Тяжелый хлеб» — погружение в атмосферу военных лет путем знакомства детей с тем, как трудно было прокормить себя и свою семью в годы войны.

— «Одна на всех Победа» — встреча с ветеранами УрГПУ, чье детство выпало на годы Великой Отечественной войны.

С 2010 г. по инициативе председателя Совета ветеранов УрГПУ В. Г. Сырвачевой и А. А. Сердюкова и при активной поддержке Совета музея реализуется проект «Дети войны». Дети войны — это забытое поколение, люди 1927–1945 гг. рождения, детство

которых пришлось на тяжелые годы Великой Отечественной войны. В 2017 г. был опубликован сборник воспоминаний «детей войны» (в рамках реализации проекта коммиссара СПО «Стикс» Е. Карпушкиной «Другое детство», победителя грантового конкурса Всероссийского молодежного форума «Таврида — 2016»). В 2018 г. в рамках форумной кампании Федерального агентства по делам молодежи «Росмолодежь» членами поискового отряда были получены гранты на реализацию ряда проектов, направленных на сохранение исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны: интернет-проект «Электронная Книга Памяти г. Дегтярска», проект «Поиск от А до Я. Создание методического пособия в помощь начинающим поисковикам», «Подвигу лежит дорога в вечность: создание передвижной выставки по истории Уральского добровольческого танкового корпуса». Реализация подобных проектов — от стадии написания заявки и публичной защиты до получения конечного продукта — не только способствует развитию профессиональных компетенций студентов, навыков работы в команде, но и побуждает обратиться к прошлому, воспитывает уважительное отношение к истории страны.

В музее активно развиваются традиционные направления деятельности — экспозиционно-выставочная и экскурсионная работа. В течение учебного года музеем истории УрГПУ проводится системная работа по экспонированию временных выставок в большом экспозиционном зале (ежегодно около 15 сменных выставок). Как правило, выставки посвящены знаменательным датам истории России («Сыны Отечества», «Через тернии к звездам: юбилейные даты отечественной космонавтики»), достижениям и истории вуза («Лучшие проекты УрГПУ», «УРИПИ — СГПИ — УрГПУ: исторический фотоальбом» и др.). Ежегодно по итогам года в холле музея оформляется выставка «Университет сегодня», в которой представлены ключевые события и достижения вуза. К важнейшим событиям жизни страны и университета регулярно оформляется «Календарь знаменательных дат».

Активная деятельность СПО «Стикс» УрГПУ послужила основанием для открытия в университете отдельной экспозиции по истории поискового движения в Свердловской области, которое состоялось 22 июня 2017 г. Музей поиска создан в рамках проекта «Искать и помнить», получившего грантовую поддержку на форуме «Территория смыслов на Клязьме — 2016».

Благодаря появлению современного оборудования — интерактивной панели

«Колибри» — экскурсии для посетителей музея стали более динамичными и интересными. Для студентов-первокурсников разработана интерактивная викторина по истории университета. Традиционно музей истории УрГПУ принимает участие в городской акции «Ночь музеев». Ежегодно музей истории УрГПУ и экспозицию по истории поискового движения посещают все первокурсники вуза, а также гости университета: представители администрации города и области, учителя и работники образовательных организаций г. Екатеринбурга и Свердловской области, участники конференций и семинаров, абитуриенты.

Культурно-образовательное наследие СГПИ—УрГПУ, убедительно представленное в экспозиции и выставках музея истории УрГПУ, освоение сотрудниками музея методов музейной педагогики, позволяют на высоком уровне проводить воспитательную работу со студентами. Наряду с традиционным экскурсионным обслуживанием студентов УрГПУ и гостей университета, сотрудники музея и СПО «Стикс» проводят квесты, литературно-музыкальные гостиные, занятия по истории образования и педагогики, музейному делу, организуют встречи студентов с ветеранами войны и педагогического труда. На базе музея функционирует кино клуб «Двадцать пятый кадр», проводятся мероприятия СПО «Стикс» [4]. В настоящее время ведутся работы по созданию «Ресурсного центра подготовки поисковиков» в рамках реализации проекта «Поиск — единство поколений». В течение восьми лет при поддержке музея реализуется проект «Помним. Гордимся. Храним», цель которого — уход за памятниками защитни-

кам Отечества и детям войны.

Результаты деятельности музея получают высокую оценку: в 2011 г. музей стал лауреатом Всероссийского конкурса среди музеев образовательных учреждений в номинации «Лучшая музейная экспозиция по истории России и региона»; в 2017 г. передвижная выставка СПО «Стикс» «Эхо войны» заняла 2 место во Всероссийском конкурсе «Музей поискового отряда», организованном Поисковым движением России, в 2018 г. экспозиция по истории поискового движения Свердловской области стала победителем в номинации «Поисковый музей», а боец СПО «Стикс», методист по музейно-образовательной деятельности музея истории УрГПУ Кирилл Антропов занял второе место в номинации «Лучший экскурсовод».

Работа по сохранению исторической памяти, воспитанию уважительного отношения к истории начинается, на наш взгляд, с малого: с изучения истории вуза, в котором получаешь образование, со знакомства с судьбами людей, которые на протяжении десятилетий отдавали частичку своей души родному университету, с осознания обучающимися сопричастности к истории одного из старейших педагогических вузов Урала. Именно эту задачу решает музей истории УрГПУ на протяжении уже трех десятилетий, оставаясь традиционным местом встречи ветеранов, выпускников, преподавателей и студентов, площадкой для диалога прошлого и настоящего.

Для того чтобы Музей истории УрГПУ и дальше успешно выполнял свою миссию, в ближайшем будущем запланирована его модернизация.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вспомним всех поименно... (сборник очерков). — Екатеринбург, 2011. — 82 с.
2. Грибан И. В. Историческая память как исследовательская проблема: анализ современных подходов // Бюллетень науки и практики. — 2016. — № 11. — С. 334-342.
3. Грибан И. В., Антропов К. А., Бузова А. И. Искать и помнить: поисковая деятельность как средство патриотического воспитания молодежи // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 12. — С. 195-200.
4. Грибан И. В., Неволин А. В. Кино как источник формирования исторической памяти: из опыта деятельности студенческого кино клуба «Двадцать пятый кадр» // Бюллетень науки и практики. — 2017. — № 9. — С. 184-188.
5. Грусман В. М. Музей как институт формирования исторической памяти // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2007. — № 35. — С. 92-99.
6. Информационный бюллетень УрГПУ. — 2007. — Вып. 144. — С. 60-63.
7. Колодий Н. А. Лабиринт памяти — места памяти — война памяти: опыт истолкования // Вестник науки Сибири. — 2013. — № 1 (7). — С. 240-245.
8. Коршунов Ю. М. Мемориальные комплексы и музеи истории Второй мировой войны в Центральной и Восточной Европе // Новая и новейшая история. — 2011. — № 1. — С. 241-243.
9. Музей в информационной политике образовательного учреждения : мат-лы регион. науч.-практ. конф. — Екатеринбург, 2013. — 106 с.
10. Нора П. Проблематика мест памяти [Электронный ресурс] // Франция — память. — СПб., 1999. — С. 17-50. — Режим доступа: <http://ec-dejavu.ru/m-2/Memory-Nora.html> (дата обращения: 15.06.2016).
11. Патриотическое воспитание детей и молодежи средствами музейной педагогики : сборник метод. мат-лов по развитию музейной работы в образовательных организациях субъектов Российской Федерации. — М. : АНО «ЦНПРО», 2015. — 253 с.
12. Репина Л. П. Память и историописание // История и память: историческая культура Европы до



начала Нового времени. — М., 2006. — С. 19-46.

13. Ростовцев Е. А., Сидорчук И. В. Музей и историческая память в современной России // Вопросы музеологии. — 2014. — № 2 (10). — С. 16-21.

14. Савельева И. М., Полетаев А. В. Знание о прошлом: теория и история. — СПб., 2006. — Т. 2. Образы прошлого. — 751 с.

15. Сердюков А. А. Создание музея истории Уральского государственного педагогического университета // Музей в информационной политике образовательного учреждения : мат-лы регион. науч.-практ. конф. — Екатеринбург, 2013. — С. 77-81.

16. Уральский государственный педагогический университет: Летопись-хроника 1930 — 2000. — Екатеринбург, 2000. — 429 с.

17. Центр документации общественных организаций Свердловской области (далее — ЦДООСО). Ф. 240. Оп. 1. Д. 137. Л. 119.

18. ЦДООСО. Ф. 240. Оп. 1. Д. 158. Л. 54.

19. ЦДООСО. Ф. 240. Оп. 1. Д. 195. Л. 97.

20. Francois E. Vergleichen, um besser zu verstehen: Die Gegenwart der Vergangenheit zwischen Vielfalt und Wandel // Krieg im Museum. Präsentationen des Zweiten Weltkriegs in Museen und Gedenkstätten des östlichen Europa. — München : Vandenhoeck und Ruprecht, 2015. — S. 361-368.

21. Makhotina E., Schulze Wessel M. Neue Konfliktlinien in der Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg im östlichen Europa: zur Einleitung // Krieg im Museum. Präsentationen des Zweiten Weltkriegs in Museen und Gedenkstätten des östlichen Europa. — München : Vandenhoeck und Ruprecht, 2015. — S. 1-15.

22. Thiemeyer T. Politik des Zeugens. Das Museum als Medium der Weltkriegs-Erinnerung // Krieg im Museum. Präsentationen des Zweiten Weltkriegs in Museen und Gedenkstätten des östlichen Europa. — München : Vandenhoeck und Ruprecht, 2015. — S. 15-29.

#### REFERENCES

1. Vspomnim vsekh poimenno... (sbornik ocherkov). — Екатеринбург, 2011. — 82 s.
2. Griban I. V. Istoricheskaya pamyat' kak issledovatel'skaya problema: analiz sovremennykh podkhodov // Byulleten' nauki i praktiki. — 2016. — № 11. — S. 334-342.
3. Griban I. V., Antropov K. A., Burova A. I. Iskat' i pomnit': poiskovaya deyatel'nost' kak sredstvo patrioticheskogo vospitaniya molodezhi // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 12. — S. 195-200.
4. Griban I. V., Nevolin A. V. Kino kak istochnik formirovaniya istoricheskoy pamyati: iz opyta deyatel'nosti studencheskogo kinokluba «Dvadtsat' pyatyy kadr» // Byulleten' nauki i praktiki. — 2017. — № 9. — S. 184-188.
5. Grusman V. M. Muzey kak institut formirovaniya istoricheskoy pamyati // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. — 2007. — № 35. — S. 92-99.
6. Informatsionnyy byulleten' UrGPU. — 2007. — Vyp. 144. — S. 60-63.
7. Kolodiy N. A. Labirint pamyati — mesta pamyati — voyna pamyati: opyt istolkovaniya // Vestnik nauki Sibiri. — 2013. — № 1 (7). — S. 240-245.
8. Korshunov Yu. M. Memorial'nye komplekсы i muzei istorii Vtoroy mirovoy voyny v Tsentral'noy i Vostochnoy Evrope // Novaya i noveyshaya istoriya. — 2011. — № 1. — S. 241-243.
9. Muzey v informatsionnoy politike obrazovatel'nogo uchrezhdeniya : mat-ly region. nauch.-prakt. konf. — Екатеринбург, 2013. — 106 s.
10. Nora P. Problematika mest pamyati [Elektronnyy resurs] // Frantsiya — pamyat'. — SPb., 1999. — S. 17-50. — Rezhim dostupa: <http://ec-dejavu.ru/m-2/Memory-Nora.html> (data obrashcheniya: 15.06.2016).
11. Patrioticheskoe vospitanie detey i molodezhi sredstvami muzeynoy pedagogiki : sbornik metod. mat-lov po razvitiyu muzeynoy raboty v obrazovatel'nykh organizatsiyakh sub'ektov Rossiyskoy Federatsii. — М. : ANO «TsNPRO», 2015. — 253 s.
12. Repina L. P. Pamyat' i istoriopisanie // Istoriya i pamyat': istoricheskaya kul'tura Evropy do nachala Novogo vremeni. — М., 2006. — С. 19-46.
13. Rostovtsev E. A., Sidorchuk I. V. Muzey i istoricheskaya pamyat' v sovremennoy Rossii // Voprosy muzeologii. — 2014. — № 2 (10). — С. 16-21.
14. Savel'eva I. M., Poletaev A. V. Znanie o proshlom: teoriya i istoriya. — SPb., 2006. — Т. 2. Obrazy proshlogo — 751 с.
15. Serdyukov A. A. Sozdanie muzeya istorii Ural'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta // Muzey v informatsionnoy politike obrazovatel'nogo uchrezhdeniya : mat-ly region. nauch.-prakt. konf. — Ekaterinburg, 2013. — С. 77-81.
16. Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet: Letopis'-khronika 1930 — 2000. — Ekaterinburg, 2000. — 429 s.
17. Tsentr dokumentatsii obshchestvennykh organizatsiy Sverdlovskoy oblasti (dalee — TsDOOSO). F. 240. Op. 1. D. 137. L. 119.
18. TsDOOSO. F. 240. Op. 1. D. 158. L. 54.
19. TsDOOSO. F. 240. Op. 1. D. 195. L. 97.
20. Francois E. Vergleichen, um besser zu verstehen: Die Gegenwart der Vergangenheit zwischen Vielfalt und Wandel // Krieg im Museum. Präsentationen des Zweiten Weltkriegs in Museen und Gedenkstätten des östlichen Europa. — München : Vandenhoeck und Ruprecht, 2015. — S. 361-368.
21. Makhotina E., Schulze Wessel M. Neue Konfliktlinien in der Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg im östlichen Europa: zur Einleitung // Krieg im Museum. Präsentationen des Zweiten Weltkriegs in Museen und Gedenkstätten des östlichen Europa. — München : Vandenhoeck und Ruprecht, 2015. — S. 1-15.
22. Thiemeyer T. Politik des Zeugens. Das Museum als Medium der Weltkriegs-Erinnerung // Krieg im Museum. Präsentationen des Zweiten Weltkriegs in Museen und Gedenkstätten des östlichen Europa. — München : Vandenhoeck und Ruprecht, 2015. — S. 15-29.

УДК 37.013.78  
ББК С561.9

ГРНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.01

**Белеева Ирина Дамировна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра романских языков, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: beleevairina@yandex.ru.

**Титова Наталия Борисовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социологии и социальной работы, Институт гуманитарного и социально-экономического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: titova\_nb@bk.ru.

**ПРОБЛЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ:  
ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социокультурные характеристики; территориальные барьеры; экономические факторы; социальное неравенство; социальная депривация; российское образование; доступность образования; качество образования.

**АННОТАЦИЯ.** Проблема доступности и качества среднего общего образования все более привлекает внимание специалистов, как с институциональных позиций, так и с точки зрения системного подхода. Это объясняется тем, что школа является основным звеном системы образования, напрямую влияя на социализацию, воспитание и развитие личности, от чего, в свою очередь, зависит качество человеческого капитала государства. На доступность среднего общего образования влияют как социокультурные характеристики, связанные с взаимодействием внутри института семьи, так и внешние факторы: социальный, экономический и культурный капитал семьи, во многом зависящий от тех условий, которые обеспечивает государство. Внешние факторы влияют на возможности воспроизводства статусного положения или создают условия для восходящей социальной мобильности учащегося. В России на возможность получения доступного и качественного образования существенно влияют также и территориальные барьеры (уровни урбанизированности территории, структура экономики и т.д.). В результате, эгалитарность образования подменяется его селективностью. Причем селекция идет не по интеллектуальным или творческим способностям, а по достатку родителей и их статусности. Как следствие, наблюдается снижение социальных притязаний тех, у кого нет материальных или других возможностей приобрести образование в вузах с высоким конкурсом и высоким уровнем оплаты за внебюджетное обучение.

В Российской Федерации исследования социологов, политологов, экономистов отмечают рост социального неравенства, становление сословности и, как следствие, нарастание социального напряжения и социально-психологической нестабильности. Выравнивание условий для получения доступного и качественного общего и профессионального образования является залогом стабильности и успешности российского общества.

**Beleeva Irina Damirovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Roman Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Titova Natalia Borisovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Sociology and Social Work, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**THE PROBLEM OF EDUCATIONAL INEQUALITY IN MODERN RUSSIA:  
FACTORS OF INFLUENCE AND SOCIAL CONSEQUENCES**

**KEYWORDS:** sociocultural characteristics; territorial barriers; economic factors; social inequality; social deprivation; Russian education; education availability; education quality.

**ABSTRACT.** A problem of availability and quality of secondary general education is given more attention nowadays within institutional and systematic approaches. This is due to the fact that school is a centerpiece of educational system and it renders direct impact on person's socialization, upbringing and development. It in its turn predetermines a quality of human resources of the country. Availability of secondary general education is influenced by both sociocultural characteristics connected with an interaction within the family and external factors like social, economic and cultural types of family background. They are dependent on the conditions provided by the government. External factors impact the possibilities for status reproduction or create conditions for ascending social mobility of a student. Territorial barriers (levels of territory urbanization, structure of economy, etc.) significantly affect availability and quality of education in contemporary society. As a result, school leavers are not provided with equal opportunities. On the contrary, they are selected according to their parents' status and family income level and it leads to lowering social claims of those students whose status or budget doesn't allow to get education in institutions with high selection criteria or fee-paying system. It results in legitimization of inheriting status positions, ine-

quality reinforcement and reproduction. Sociological, political and economic surveys register a rise of social inequality, with a subsequent growth of social tension and social and psychological instability in the Russian Federation. The process of equalizing conditions for quality and availability of general and professional education is a key to stability and success of Russian society.

**П**роблема доступности и качества среднего общего образования все более привлекает внимание специалистов как с позиций институциональных, так и с точки зрения системного подхода. Это объясняется тем, что школа является основным звеном системы образования, самым массовым из образовательных институтов, напрямую влияя на социализацию, воспитание и развитие личности, от чего, в свою очередь, зависит качество человеческого капитала государства.

Рассмотрим факторы, влияющие на доступность и качество среднего школьного образования.

Известно, что школьники различаются по своим социальным характеристикам, что в первую очередь связано с институтом семьи. Так, *социоструктурные характеристики семьи*, такие как состав семьи, последовательность рождения детей и их количество, являются факторами влияния на успешность в учебе. Специалисты отмечают, что в семьях, где один-два ребенка, различия в уровне успешности старшего и младшего школьника незначительны. В свою очередь, в семьях, где более трех детей, различия в уровне успешности между детьми значительно более ощутимы.

*Психологический климат в семье и отношение родителей к успешности детей* также сказываются на школьных успехах детей. В результате эмпирических исследований было установлено, что чем выше ожидания родителей, тем выше процент успеваемости ребенка.

*Уровень языковых способностей* ребенка также влияет на успешность учения. Исследователи, следуя концепции культурных и языковых кодов Б. Бернштейна, отмечают, что для детей из нижних социальных страт характерен «ограниченный» язык, малый словарный запас, что обуславливает их неуспешность в учебе [8]. Как отмечал Л. С. Выготский, качество речи оказывает влияние на уровень организации мышления [2, с. 175].

Среди прочих факторов, влияющих на доступность получения качественного школьного образования, выделяются социокультурные, территориальные, экономические и статусные факторы [3, с. 176-177].

*Социокультурные факторы* — это социокультурный капитал семьи (образование родителей, статусность и престижность сферы занятости родителей). Иначе говоря,

то, что обеспечивает воспроизводство положения в обществе и восходящую социальную мобильность учащегося после получения им профессионального образования.

*Территориальные барьеры* также являются мощным фактором влияния на доступность качественного образования. Известно, что дошкольное и общее школьное образование финансируется муниципалитетами. В дотационных регионах качество образования заведомо хуже, так как хронически недофинансируется. Согласно данным статистики за 2013 г., 84% регионов России убыточны. В таких областях проживает 74,2% населения страны, что составляет 87% всей территории РФ. С каждым годом ситуация усугубляется, образуя отчетливую тенденцию [11].

Ведущую роль играет тип поселения, а также уровень урбанизации. Возможности самореализации сельского или деревенского школьника значительно ниже, чем его городского сверстника. Во многом это связано с низким уровнем финансирования сельских школ и кадровым голодом в образовании. Проблемным также является положение с закрытием (оптимизацией) сельских школ по причине их нерентабельности.

«Бухгалтерский» (по выражению Е. Ямбурга) подход к проблемам общего образования породил с 2000-2001 учебного года крупномасштабную реструктуризацию и оптимизацию школьной сети. Численность сельских школ с 2001 г. сократилось почти в 2,6 раза. Как результат, численность учащихся в сельских школах стала резко падать после 2000 г. [7, с. 10]. Настоящую тенденцию подтверждают данные Росстата: за десять лет число сельских и деревенских школ сократилось с 45 тыс. до 30,6 тыс., количество обучающихся в них — с 6 млн 15 тыс. до 3 млн 742 тыс. человек. Во многом это связано с тем, что в условиях централизованной административной системы России многие субъекты РФ являются дотационными и зависят от федерального центра. В таких обстоятельствах выигрывают только крупные школы, поскольку за основу расчетов берется количество учащихся в классе. Малокомплектные школы обречены на гибель. Как следствие, идет сокращение штата и объединение разновозрастных классов в начальной школе. Статистика свидетельствует: каждый год в России закрываются более 700 сельских школ. За 20 последних лет потеряно около 35 тысяч деревень [4].

Вышеприведенные данные ярко демонстрируют, что территориальный фактор сказывается на качестве школьного образования. В результате мониторинга обнаруживается сегмент школ, демонстрирующих низкие учебные результаты. Таких образовательных учреждений в разных регионах России от 4-5% до 25 %.

Неравномерно также и распределение «продвинутых» и «элитных» школ по регионам России. Так, в Санкт-Петербурге доля таких учреждений составляет 42% от общего числа (в них обучается 50% учащихся), в Забайкальском крае и Еврейской автономной области — по 2% (в них обучается 7% от общего числа школьников) [6].

Наибольшими ограничениями доступа к качественному образованию характеризуются не только малонаселенные регионы, такие как Ненецкий автономный округ или Чукотский край, но и регионы с довольно высокой плотностью населения — Чеченская Республика, Республика Ингушетия, Республика Тыва и Ямало-Ненецкий автономный округ.

Исследования последних лет демонстрируют также характерную зависимость между охватом высшим образованием и структурой экономики. Чем сложнее структура экономики региона, тем больше выпускников школ предпочитают получить высшее образование. В данном случае, возможно, играет роль привлекательность региона (в случае Москвы и Санкт-Петербурга) и наличие развитой сети вузов (Томская область, Курская область) [5, с. 28].

Социологическое исследование, проведенное в Екатеринбурге в 2014-2015 гг. преподавателями УрФУ, показало, что абитуриенты, испытывающие сложности при поступлении в вуз, являются преимущественно выпускниками сельских школ или школ малых и средних городов России (45%). Это объясняется невысоким уровнем образования, отсутствием доступа к дополнительным курсам и репетиторству. Кроме того, родители таких выпускников часто не могут содержать студента в большом городе ввиду низкого материального уровня. Данная группа выпускников сельских школ была определена также как наиболее уязвимая в получении доступа к высшему образованию: *«...дети из сел — самая слабая группа, школьное образование не дает им возможности сдать единый государственный экзамен на высокий проходной для вуза балл...»* [1, с. 36-37].

Таким образом, школьники-провинциалы заведомо находятся в худших условиях по сравнению со своими сверстниками. Отсутствие возможностей выбора школы, где дают более качественное образование, меньшее финансирование образова-

тельных учреждений закрепляют территориальную депривацию.

Экономические факторы, или так называемый уровень материальной обеспеченности семьи, также оказывают влияние на получение качественного образования. Гимназии, лицеи, школы при вузах в той или иной мере требуют денежного участия родителей, которые производят определенные выплаты для создания хорошей школьной библиотеки, покупки современного оборудования для класса и т.д. Основное общее образование становится все более коммерциализованным, теряя присущие ему функции. Как отмечает В. В. Фурсова, школа не отвечает требованиям потребителей, и лучшее свидетельство тому — институт репетиторства, который стал традицией. Согласно исследованиям С. А. Шишкина, престижное образование, сосредоточенное в Москве и Санкт-Петербурге, доступно практически только для семей с высоким уровнем дохода [12]. Что касается престижных вузов, то они также находятся в крупных городах. Совершенно очевидно, что выпускники таких школ и вузов имеют больше шансов занять высоко-статусные позиции в своей дальнейшей профессиональной деятельности [1, с. 34-35].

Введение нормативного подушевого финансирования (НПФ) не решило проблемы качественного образования, наличие большие различия между муниципалитетами по присутствию в них городских и сельских школ, по уровню финансирования. По нормативу бюджетные средства выделяются муниципалитетам по числу проживающих в них школьников. Однако муниципалитеты стремятся перераспределить полученные деньги с учетом всего многообразия факторов социальной ситуации, например, необходимости поддерживать «продвинутые» школы в соревнованиях муниципалитетов.

Опыт Великобритании подтверждает: НПФ приводит к резкой дифференциации территорий по доступу к качественному образованию. Возникают городские сегменты с социокультурными, образовательными гетто, где обучаются дети из малообеспеченных и неблагополучных семей, а также дети мигрантов [7, с. 11].

Сам принцип НПФ ведет к оптимизации (закрытию или слиянию) небольших школ. Подобная ситуация наблюдается в Москве, где объединяют школы, несмотря на протесты родителей и учителей.

На доступность образования, безусловно, влияет и статусность родителей, возможность определить своего ребенка в частную элитную школу, создающую определенную социальную среду, или школу, где заведомо высокий уровень качества обучения, что повышает шансы на поступление в престижный вуз.

Что касается вечерних школ, то современные исследования ставят под сомнение качество образования в подобных школах. В настоящее время в вечерних школах учатся, в основном, дети из социально неблагополучных или экономически незащищенных семей. В таких школах качество образования настолько слабое, что вряд ли можно говорить об освоении курса даже основных дисциплин — математики и русского языка. В настоящее время обучение в вечерней школе иначе как имитацией обучения назвать нельзя [10].

В результате эгалитарность образования подменяется его селективностью. Причем селекция идет не по интеллектуальным или творческим способностям, а по достатку родителей и их статусности. Как следствие, снижение социальных притязаний тех, у кого нет материальных или других возможностей приобрести образование в вузах с высоким конкурсом или высоким уровнем оплаты за внебюджетное обучение. Наблюдается воспроизводство социального неравенства и становление сословности, поскольку в любом обществе образование является социальным лифтом.

В современном школьном образовании все больше проявляются признаки «парентократической» модели. Наблюдения показывают, что очень часто учебные возможности школьника зависят не от его личностных способностей, талантов или усилий, а от материальных и статусных ресурсов родителей [3, с. 190-191].

Подобные условия воспроизводят ситуацию социально-психологического дискомфорта, неверие в свои силы, фрустрацию представителей низших страт и незрелость, безынициативность у тех, кто без усилий получил образование. Статусные позиции легитимизируются и передаются по наследству.

Формирование новых сословий и образование социальных барьеров не допускает реализацию устремлений получения качественного образования, что приводит, по мнению Р. Мертона, к девиантному поведению, повышает агрессивность и способствует криминализации общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Н. Л. Барьеры доступности высшего образования // Высшее образование в российских регионах: вызовы XXI века : сборник мат-лов Всерос. науч.-практ. конф. (17 сентября 2018 г., УрФУ, Екатеринбург) / отв. ред. Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова. — Екатеринбург : Кабинетный ученый, 2018. — С. 34-37.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. — Изд. 5, испр. — М. : Лабиринт, 1999. — С. 175.
3. Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы / под ред. М. К. Горшкова и Ф. Э. Шереги. — М. : ЦСПиМ, 2010. — С. 176-191.
4. Гурьянова М. Закрытие сельских школ продолжается. Еще шаг, и начнутся необратимые процессы [Электронный ресурс] // Первое сентября. — 2012. — № 13. — Режим доступа: [http://ps.1september.ru/view\\_article.php](http://ps.1september.ru/view_article.php).
5. Доступность высшего образования в регионах России / А. Д. Громов, Д. П. Платонова, Т. Л. Пырова, Д. С. Семенов // Современная аналитика образования. — М. : НИУ ВШЭ, 2016. — Т. 8. — С. 28.

Социальная дифференциация, выражающаяся в неравном доступе к качественному общему образованию, проявляется затем и в неравных возможностях личностной самореализации, нереализованности профессиональных амбиций, что усиливает социальную поляризацию и социальную нестабильность в обществе, сопровождаясь повышенной конфликтностью и агрессией.

Проблема доступного и качественного образования выражается и в ином аспекте. Так, если раньше ученик получал дозированную информацию (первичная социальная группа, учебники, учителя, школа), то сейчас Интернет и социальные сети приобщили его к информации безграничной. В этих условиях важно не потеряться в море информации, научиться дифференцировать и правильно ею пользоваться.

Несмотря на процесс глобализации современного общества, остается высокий процент функционально безграмотных людей. Нередко в таком обществе, ввиду общего низкого культурного и образовательного уровня, власть не в состоянии предложить современную концепцию образования, соответствующую национальным особенностям и потребностям. В результате такие страны обречены оставаться в арьергарде мировых социальных процессов [9, с. 126].

Думается, что для России, не желающей постоянно быть страной догоняющей модернизации, этот вопрос особенно актуален.

Таким образом, выделяются следующие факторы, оказывающие влияние на неравный доступ к школьному, а впоследствии и к профессиональному образованию. Это влияние института семьи, экономический, социокультурный капитал семьи, территория проживания. В Российской Федерации исследования социологов, политологов, экономистов отмечают рост социального неравенства, и как следствие, нарастание социального напряжения, тревожности, агрессивности, социально-психологической нестабильности. Безусловно, выравнивание условий для получения доступного и качественного общего и профессионального образования станет залогом стабильности и успешности российского общества.

6. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года. Стратегия 2020: Новая модель роста — новая социальная политика [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://2020strategy.ru/documents/32710234>.
7. Клячко Т. Л. Образование в России: основные проблемы и возможные решения. — М.: Дело, 2013. — С. 10-11.
8. Матвеев В. В. О механизмах социального неравенства в образовании // Глобальные вызовы современности и социальная стратегия российской системы образования: мат-лы междунар. науч. конф. (17—18 декабря 2013 г.) / отв. редактор А. В. Воронцов, науч. редактор С. Н. Малявин. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. — С. 235-237.
9. Мацкевич В. В. Образование // Образовательная политика. — 2015. — № 1 (67). — С. 126.
10. Собкин В. С. Социальная дифференциация и доступность качественного образования (стенограмма) [Электронный ресурс] // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки». — Режим доступа: [http://psyjournals.ru/edu\\_economy\\_wellbeing](http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing).
11. Финансовая несостоятельность регионов и межбюджетные отношения [Электронный ресурс] // Капитал страны: федеральное интернет-издание. — Режим доступа: <http://kapital-rus.ru/articles/article/176802>.
12. Фурсова В. В. Углубление социального неравенства в современной Российской системе образования [Электронный ресурс] // Доступность высшего образования: сборник статей / Кафедра общей и этнической социологии, Казанский федеральный университет. — Режим доступа: [https://kpfu.ru/staff\\_files/F560128183/sbornik\\_novyi\\_2docx.pdf](https://kpfu.ru/staff_files/F560128183/sbornik_novyi_2docx.pdf).

#### REFERENCES

1. Antonova N. L. Bar'ery dostupnosti vysshego obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v rossiyskikh regionakh: vyzovy XXI veka : sbornik mat-lov Vseros. nauch.-prakt. konf. (17 sentyabrya 2018 g., UrFU, Ekaterinburg) / отв. red. G. E. Zborovskiy, P. A. Ambarova. — Ekaterinburg : Kabinetnyy uchenyy, 2018. — S. 34-35.
2. Vygotskiy L. S. Myshlenie i rech'. — Izd. 5, ispr. — M.: Labirint, 1999. — S. 175.
3. Gorshkov M. K., Sheregi F. E. Modernizatsiya rossiyskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy / pod red. M. K. Gorshkova i F. E. Sheregi. — M.: TsSPiM, 2010. — S. 176-191.
4. Gur'yanova M. Zakrytie sel'skikh shkol prodolzhaetsya. Eshche shag, i nachnuty neobratimye protsessy [Elektronnyy resurs] // Pervoe sentyabrya. — 2012. — № 13. — Rezhim dostupa: [http://ps.iseptember.ru/view\\_article.php](http://ps.iseptember.ru/view_article.php).
5. Dostupnost' vysshego obrazovaniya v regionakh Rossii / A. D. Gromov, D. P. Platonova, T. L. Pyrova, D. S. Semenov // Sovremennaya analitika obrazovaniya. — M.: NIU VShE, 2016. — Т. 8. — С. 28.
6. Itogovyy doklad o rezul'tatakh ekspertnoy raboty po aktual'nym problemam sotsial'no-ekonomicheskoy strategii Rossii na period do 2020 goda. Strategiya 2020: Novaya model' rosta — novaya sotsial'naya politika [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://2020strategy.ru/documents/32710234>.
7. Klyachko T. L. Obrazovanie v Rossii: osnovnye problemy i vozmozhnye resheniya. — M.: Delo, 2013. — S. 10-11.
8. Matveev V. V. O mekhanizmax sotsial'nogo neravenstva v obrazovanii // Global'nye vyzovy sovremenosti i sotsial'naya strategiya rossiyskoy sistemy obrazovaniya : mat-ly mezhdunar. nauch. konf. (17—18 dekabrya 2013 g.) / отв. редактор А. В. Воронцов, науч. редактор С. Н. Малявин. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. — С. 235-237.
9. Matskevich V. V. Obrazovanie // Obrazovatel'naya politika. — 2015. — № 1 (67). — С. 126.
10. Sobkin V. S. Sotsial'naya differentsiatsiya i dostupnost' kachestvennogo obrazovaniya (stenoграмма) [Elektronnyy resurs] // Materialy proekta «Obrazovanie, blagopoluchie i razvivayushchayasya ekonomika Rossii, Brazilii i Yuzhnoy Afriki». — Rezhim dostupa: [http://psyjournals.ru/edu\\_economy\\_wellbeing](http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing).
11. Finansovaya nesostoyatel'nost' regionov i mezhyudzhethnye otnosheniya [Elektronnyy resurs] // Kapital strany : federal'noe internet-izdanie. — Rezhim dostupa: <http://kapital-rus.ru/articles/article/176802>.
12. Fursova V. V. Uglublenie sotsial'nogo neravenstva v sovremennoy Rossiyskoy sisteme obrazovaniya [Elektronnyy resurs] // Dostupnost' vysshego obrazovaniya : sbornik statey / Kafedra obshchey i etnicheskoy sotsiologii, Kazanskiy federal'nyy universitet. — Rezhim dostupa: [https://kpfu.ru/staff\\_files/F560128183/sbornik\\_novyi\\_2docx.pdf](https://kpfu.ru/staff_files/F560128183/sbornik_novyi_2docx.pdf).

УДК 37.016:574:621.039  
ББК 314+4426.20+E088р

ГРНТИ 87.01.29

Код ВАК 13.00.01

**Горин Николай Владимирович,**

кандидат физико-математических наук, ведущий научный сотрудник, Российский Федеральный ядерный центр — Всероссийский НИИ технической физики имени академика Е. И. Забабахина; 456770, Челябинская область, г. Снежинск, ул. Васильева, 13, а. я. 245.; e-mail: n.gorin@vniitf.ru.

**Головихина Ольга Сергеевна,**

ведущий специалист, Госкорпорация «Росатом»; 119017, г. Москва, ул. Большая Ордынка, 24; e-mail: OSGolovikhina@rosatom.ru.

**Абрамова Надежда Леонидовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой биологии, экологии и методики их преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: abramova\_nadin@mail.ru.

**Нечаева Светлана Владимировна,**

кандидат исторических наук, доцент, заместитель директора, Челябинский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы; 454077, г. Челябинск, ул. Комарова, 26; e-mail: nechaeva@tanera.ru.

**Матвеева Лариса Геннадьевна,**

кандидат психологических наук, руководитель Информационного центра по атомной энергии; 454091, г. Челябинск, Свердловский проспект, 59; e-mail: larissamatveeva@mail.ru.

**РАЗВИТИЕ ИНИЦИАТИВЫ ГОСКОРПОРАЦИИ «РОСАТОМ»:  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ЗЕЛЕНЬ КВАДРАТ»**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** глобальное потепление; парниковый эффект; атомная энергетика; радиационная грамотность; образовательные проекты; метод проектов; проектная деятельность; международные организации.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируется главный современный вызов всей цивилизации — глобальное потепление за счет роста парникового эффекта из-за нарастающих выбросов углекислого газа в атмосферу, и единственная серьезная инициатива, способная ответить на выброс и защитить планету, а именно, инициатива международных организаций «Зеленый квадрат безуглеродной энергетики». Основа инициативы — развитие атомной энергетики. Настоящей статьей авторы стремятся привлечь внимание педагогической общественности к необходимости глубокой и серьезной работы по обучению и информированию школьников и студентов в интересах развития атомной энергетики. Необходимо формирование у них радиационной грамотности для понимания того, что у современной цивилизации нет будущего без развития экологически чистой крупномасштабной энергетики, а такой в настоящее время может быть только атомная энергетика. Формирование радиационной грамотности необходимо закладывать в школах и вузах, а не ограничиваться информационно-разъяснительной работой с населением, она станет особо актуальной в течение ближайших двух-трех десятилетий, и поэтому заранее необходима работа с молодежью, которая в недалеком будущем станет определять пути развития страны. По инициативе Общественного совета Госкорпорации «Росатом» организован конкурс студенческих работ по тематике атомной энергетики, и победителям предоставлена возможность принять участие в научных конференциях, в том числе при поддержке Общественного совета. Представлены основные предложения работ студентов Екатеринбурга и Челябинска и их руководителей для дальнейшего развития инициативы «Зеленый квадрат». Сформулированы предложения по развитию инициативы «Зеленый квадрат», направленные на изменение отношения населения к развитию атомной энергетики.

**Gorin Nikolay Vladimirovich,**

Doctor of Physics and Mathematics, Leading Research Scientist, Russian Federal Nuclear Center — Zababakhin All-Russia Research Institute of Technical Physics, Snezhinsk, Chelyabinsk region, Russia.

**Golovikhina Ol'ga Sergeevna,**

Leading Specialist, State Atomic Energy Corporation «Rosatom», Moscow, Russia.

**Abramova Nadezhda Leonidovna,**

Doctor of Education, Associate Professor, Head of Department of biology, ecology, and their teaching methods, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Nechaeva Svetlana Vladimirovna,**

Doctor of History, Associate Professor, Chelyabinsk Branch Deputy Director of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chelyabinsk, Russia.

**Matveeva Larisa Gennad'evna,**

Doctor of Psychology, Head of Atomic Energy Information Center, Chelyabinsk, Russia.

## DEVELOPING THE ROSATOM INITIATIVE: «GREEN SQUARE» EDUCATIONAL PROJECT

**KEYWORDS:** global warming; greenhouse effect; nuclear power engineering; radiation awareness; educational projects; project method; project activity; international organizations.

**ABSTRACT.** The main present-day challenge to the global civilization, i.e. global warming caused by the increasing greenhouse effect due to increasing carbon dioxide releases to the atmosphere is analyzed. Consideration is also given to the «Green square of zero-carbon power engineering» being the only meaningful Initiative of international organizations, which is capable of responding to these releases and protecting the planet. The Initiative addresses the development of nuclear power engineering. This paper is an attempt to draw attention of the pedagogical community to the fact that information work and learning activities with the secondary-school and college students to the benefit of nuclear power engineering development are necessary. Radiation awareness-building activities are needed in order students could understand that modern civilization has no future without development of the eco-friendly large-scale power engineering, i.e. nuclear power engineering. Radiation-awareness education need to begin at schools, colleges, and universities and should not be limited to public awareness efforts. Radiation-awareness will be of vital importance within the next two or three decades and therefore, it is reasonable that the work with the youth would begin in advance as in the nearest future these young people will govern paths of our country development. ROSATOM Public Council invited college and university students to submit, on the competitive basis, their papers devoted to nuclear power engineering with the follow-on participation of the winners in scientific conferences including their participation with Public Council support. Basic proposals on the further development of “Green Square” Initiative from papers prepared by Ekaterinburg and Chelyabinsk students, as well by their tutors are presented. Proposals aimed to change public acceptance of nuclear power engineering within the “Green square” Initiative are also forwarded.

### Введение

В различные исторические эпохи перед многими государствами возникали те или иные вызовы, ставившие его на грань существования. Как правило, они возникали в результате военных конфликтов или природных событий: эпидемий, наводнений, засухи, неурожая и пр., зачастую правительствам удавалось мобилизовать усилия, отразить вызов и сохранить страну. В настоящее время вызов поставлен не перед отдельной страной и даже не перед группой стран, а перед всем человечеством. Речь идет о глобальном потеплении за счет роста парникового эффекта в результате выбросов в атмосферу углекислого газа [2; 10; 12; 13; 15]. Вызов поставлен самой природой как реакция на действия человечества, правительствами ряда стран декларирована цель к концу XXI в. ограничить рост глобального потепления на уровне  $\sim 2^\circ\text{C}$ , но пока не очень понятно, удастся ли это, поможет ли это и что будет дальше. Многочисленные публикации научных центров и здравый смысл говорят, что необходимо незамедлительно обращать внимание на экологию. В противном случае последствия могут быть непредсказуемы и наступить очень быстро — на протяжении жизни двух-трех поколений людей, то есть в течение 50-100 лет. В опубликованных работах [8; 9] отмечено, что человечество уже по некоторым критериям превысило пределы устойчивого развития и возможен неожиданный и неконтролируемый спад численности населения и резкое снижение объема производства.

Один из методов реагирования на вызов — инициатива международных органи-

заций, поддержанная Общественным советом Госкорпорации «Росатом» «Зеленый квадрат безуглеродной энергетики». По мнению авторов настоящей статьи, пока это единственная серьезная инициатива, способная ответить на вызов, действительно защитить планету и в разы снизить выбросы углекислого газа. Словосочетание «зеленый квадрат» было впервые использовано/заявлено в рамках 61-ой Генеральной конференции МАГАТЭ в сентябре 2017 г., «... Солнце, ветер, вода и атом, дополняя и усиливая друг друга, должны образовывать тот зеленый квадрат, который станет основой будущего мирового безуглеродного баланса ...», — отметил в своем выступлении генеральный директор Госкорпорации «Росатом» А. Е. Лихачев [14].

Известно, что существует жесткая корреляция между уровнем экономического развития государства и его энерговооруженностью, и поэтому невозможно поднять уровень жизни в России без роста производства энергии [7]. В настоящее время нет реальной альтернативы атомной энергетике для обеспечения человечества энергией на ближайшее столетие при сохранении приемлемого уровня экологической и радиационной ситуации [1; 3; 11], одновременно это основной механизм реагирования на вызов природы, однако ее развитие невозможно без поддержки населения. Для этого необходимо, чтобы большинство населения благожелательно воспринимало образ атомной отрасли и поддерживало развитие атомной энергетики, либо активно не возражало. Такая поддержка потребует в течение ближайших двух-трех десятилетий, а ос-



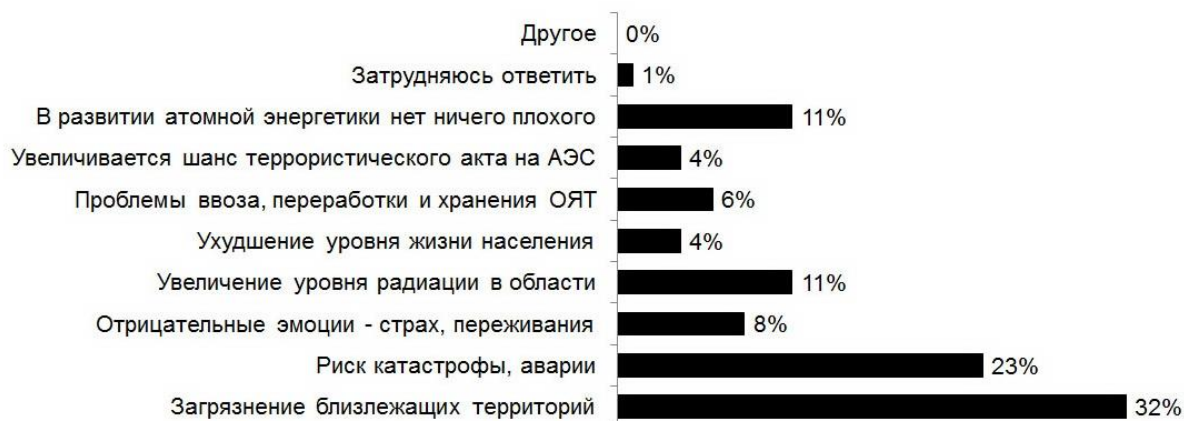
новная масса активного населения, которое к тому времени будет определять пути развития страны, – это сегодняшняя молодежь, то есть школьники и студенты. Общественное мнение консервативно, к лучшему оно изменяется медленно, и поэтому в рамках реализации идеи «Зеленый квадрат» Общественный совет Госкорпорации «Росатом» инициировал привлечение студенческой молодежи, в том числе из гуманитарных вузов, к исследовательским работам в интересах развития атомной энергетики [4; 5; 6]. В течение 2017-2018 гг. было выполнено около 40 работ, часть из них студентами Екатеринбурга (УрФУ, УрГПУ, УГГА), Челябинска (РАНХиГС) и Снежинска (НИЯУ МИФИ).

Ниже изложены основные предложения по развитию инициативы Общественного совета Госкорпорации «Росатом», ос-

нованные на результатах работ 2017-2018 гг. со студентами и школьниками Екатеринбурга, Челябинска и Снежинска (Челябинская область).

### Отношение населения к атомной энергетике

Отметим одну из особенностей отношения населения к развитию атомной энергетики. Так, по результатам опросов общественного мнения, выполненного студентами и преподавателями Челябинского филиала РАНХиГС, было показано, что только 11% населения полагает, что «в развитии атомной энергетики нет ничего плохого», следовательно, 89% думают иначе, то есть большая часть населения области сдержанно относится к развитию атомной энергетики. Перечень вопросов и результаты опроса представлены на рисунке 1.



**Рис. 1. Распределение ответов на вопрос «Что плохо, на Ваш взгляд, может принести развитие атомной энергетики для Челябинской области?»**

Реализованные Челябинским филиалом РАНХиГС проекты показали, что формирование радиационной грамотности необходимо закладывать в школах и вузах, а не ограничиваться информационно-разъяснительной работой с населением. Решению этих проблем руководство филиала уделяет серьезное внимание. В частности, отмечено, что РАНХиГС входит в перечень вузов, у которых есть право самостоятельно устанавливать образовательные стандарты, а также есть возможность реализовывать информационно-образовательные и научные проекты в сетевом формате (у вуза – 55 филиалов по всей стране).

### Видеолекции

Студентами УрФУ подготовлен один из инструментов информационно-разъяснительной работы – видеолекции (видеоклипы), которые способствуют формированию радиационной грамотности населения. В

содержательную основу каждой видеолекции заложены презентации в формате PowerPoint, с которыми можно выступать как с обычными лекциями. Графический материал дополнен технически грамотным закадровым текстом, прочитанным профессиональным диктором. Основной темой видеолекций являлась проблема роста парникового эффекта и глобального потепления, а также методы ее решения на примере концепции «Зеленый квадрат». Авторы проекта считают, что благодаря методически грамотно составленному материалу, возможностям использования видеоэффектов и анимации, а также профессиональному звуковому сопровождению удастся донести до школьников и студентов непрофильных специальностей содержание проблемы.

Тематика видеолекций может быть достаточно широкой. В частности, Челябинским информационному центру по атомной энергии (ИЦАЭ) для использования в повседневной работе со школьниками

средних и старших классов был бы интересен пакет из нескольких видеолекций с рассказами о проекте «Прорыв», МБИР, об атомных взрывах в мирных целях, истории создания ядерного щита страны и облике современного ядерно-оружейного комплекса России.

По сути дела, предложен и может быть создан новый инструмент для разъяснительной работы, и авторы надеются на поддержку его развития Общественным советом ГК «Росатом».

### **Квесты**

Заслуживает внимания, поддержки и распространения опыт Уральского государственного педагогического университета по проведению популярных в молодежной среде квестов, ориентированных на «Зеленый квадрат». За последние полгода студенты УрГПУ провели квест на десяти разных площадках г. Екатеринбурга и г. Томска. В нем приняли участие более 500 школьников и студентов.

Идея квеста вызвала большой интерес, и организаторами планируется дальнейшее расширение поля деятельности квеста — в летних детских лагерях, центрах дополнительного образования, на профориентационных мастер-классах, научно-популярных мероприятиях и т.д. Отзывы учителей и обучающихся подтверждают мысль о том, что командой студентов и преподавателей УрГПУ был разработан новый уникальный инструмент для просвещения населения об основах «зеленой» и, в том числе, атомной энергетики.

Форма познавательного квеста предусматривает прохождение нескольких этапов, на которых участники получают задания, связанные с безуглеродными источниками энергии. Задания, которые выполняют участники квеста, требуют широкого применения знаний, полученных в школе при изучении предметов естественнонаучного цикла.

Так, в школах Томска на квестах организаторы рассказали подросткам о современных проблемах и перспективах использования различных источников энергии, провели практические занятия. Участникам предлагалось создать модель атомного реактора, получить энергию, используя солнечные батареи, ветряные установки, водяное колесо, цинковые и медные электроды, а также разгадать ребусы, посвященные атомной энергетике.

Привлечение студентов педагогического вуза решает одну из важнейших задач образовательного проекта «Зеленый квадрат» — повышение радиационной грамотности населения (в нашем случае — это радиационная грамотность обучающихся).

При подготовке и проведении квеста будущие педагоги знакомятся с идеями «зеленой» энергетики, приобретают радиационную грамотность. Важно, что эффект от участия студентов педагогического вуза в качестве организаторов квеста проявится также в будущем, когда молодые учителя придут в школы и смогут транслировать грамотное понимание идей «зеленой» и, в том числе, атомной энергетики своим ученикам.

Командой квеста планируется его модернизация путем включения новых заданий и использования мультимедийных технологий, например, технологии дополненной реальности. В перспективе интересно и создание специального приложения для смартфонов, планшетов и персональных компьютеров. Такое «зеленое» программное обеспечение можно использовать как на уроках, так и во внеурочной деятельности обучающихся. Также организаторы планируют проведение обучающих методических семинаров для учителей и педагогов на базе ИЦАЭ, УДО и ОУ, в рамках которых будет происходить знакомство с квест-технологией и особенностями ее использования в просвещении и образовании школьников.

Опыт создания организации и проведения квестов авторы планируют оформить в виде методического пособия для дальнейшего тиражирования, и это направление деятельности следует поддержать.

Несомненно, данный опыт заслуживает популяризации и дальнейшего распространения среди общественных организаций, волонтерских отрядов педагогических вузов, учреждений дополнительного образования и информационных центров по атомной энергетике.

### **Информационная основа**

Специалистами РФЯЦ-ВНИИТФ подготовлена информационная основа для работы с молодежью и населением в интересах развития атомной энергетики [4; 5; 6], обоснована необходимость формирования радиационной грамотности населения, подготовлен набор лекций и бесед с разными аудиториями по неизбежности развития атомной энергетики, прогнозам развития человечества [8; 9], возобновляемым источникам энергии, парниковом эффекте, ликвидации ядерного наследия и пр. Подготовлено несколько брошюр и буклетов в виде раздаточного материала, на сайте РФЯЦ-ВНИИТФ выложены несколько видеолекций, буклетов и подборка литературы, изданной по заказу Общественного совета.

Основные усилия специалистов РФЯЦ-ВНИИТФ были направлены на подготовку информации не для населения, а для групп влияния — педагогов, органов

местного самоуправления и журналистов, которые могут оказать влияние на большие массы населения.

В настоящее время работа со школьниками проводится, в основном, в ИЦАЭ. В рамках инициативы «Зеленый квадрат» специалисты РФЯЦ-ВНИИТФ в 2017-2018 гг. выступали на площадках ИЦАЭ Челябинска, Мурманска и Томска, однако очевидно, что масштаб работ недостаточен. Так, например, Челябинский ИЦАЭ, работающий в основном с детьми, охватывает за год всеми своими мероприятиями около 30-40 тыс. человек, тогда как население Челябинской области — около 3,5 млн человек, и в лучшем случае речь идет об охвате информационной работой около 1% населения региона в год. Однако, если еще учесть, что один и тот же школьник, начавший посещать мероприятия ИЦАЭ, как правило, приходит на них несколько раз, то реальный охват окажется в разы меньшим. Запас времени для ответа на глобальный вызов современности, скорее всего, невелик и поэтому одновременно необходим повседневный учебный процесс со всеми школьниками среднего возраста и студентами гуманитарных специальностей, подготавливающих их к ответу на вызов природы, брошенный человечеству.

### Заключение

Доклады и дискуссия на сессии показали, что по инициативе Общественного совета Госкорпорации «Росатом» «Зеленый квадрат» в уральских вузах студенты разрабатывают современные инструменты для ведения информационной работы. Они проводят тематические квесты, создают видеолекции, проводят опросы для отслеживания общественного мнения и предлагают наиболее эффективный путь формирования радиационной грамотности населения — преподавание специализированного курса школьникам младших, средних и старших классов.

В молодежной среде популярны различные интерактивные игры, и это надо использовать в виде обучающего инструмента в интересах развития атомной энергетики.

Интересен и такой инструмент, как видеолекции, которые получились очень удачными в рамках реализации «Зеленого квадрата». На наш взгляд, видеолекции следует выпустить циклом и апробировать на встречах со школьниками в ИЦАЭ.

С целью формирования у студентов радиационной грамотности можно предложить экспериментальный курс и/или ряд занятий в рамках дисциплин: безопасная жизнедеятельность, экология, концеп-

ции современного естествознания, несколько специализированных занятий. Примерная тематика занятий — по математической модели с прогнозом развития человечества, по обзору и анализу аргументов противников развития атомной энергетики, достоинствам и недостаткам возобновляемых источников энергии (солнечной, ветровой, геотермальной и пр.), по возможностям защиты от роста парникового эффекта и глобального потепления и пр. Как завершающий этап курса могут быть предложены одно-два занятия-тренинга по подготовке слушателей к дискуссиям с противниками развития атомной энергетики, когда они в дискуссиях друг с другом попеременно выступают как за, так и против ее развития.

Учебный курс не только сформирует жизненную позицию будущих педагогов, специалистов местных органов власти или журналистов, но и вооружит их аргументами и опытом дискуссий с противниками развития атомной энергетики. В случае успешной апробации учебный курс может быть предложен для преподавания в гуманитарных вузах России. Возможно, что он инициирует создание специализированной научной дисциплины для школьников.

Целенаправленная информационная работа с молодежью через два-три десятилетия должна привести к пониманию населением того, что без развития атомной энергетики у человечества нет будущего и, как следствие, к поддержке ее развития, а также сформировать благожелательное отношение.

### Благодарности

Авторы считают своим приятным долгом поблагодарить специалистов Общественного совета Госкорпорации «Росатом» за поддержку работы с населением в интересах развития атомной энергетики и предоставленные возможности студентам принять участие в мероприятиях Госкорпорации «Росатом», а также Д. В. Шмакова (РФЯЦ-ВНИИТФ) за организацию этих мероприятий. Поблагодарить студентов Д. Ротмана и Е. Назарова (УрФУ), П. Некрашевича (УрГПУ), Т. Южакову и А. Лильбока (ЧФ РАНХиГС) за активное участие. Поблагодарить аспиранта А. А. Протасова и преподавателя Е. А. Дьяченко (УрГПУ), преподавателей УрФУ, УГГА, НИЯУ МИФИ и ЧФ РАНХ и ГС за привлечение студентов к инициативе «Зеленый квадрат», председателя правления Челябинской областной эколого-просветительской общественной организации «Челябинский Зеленый Крест» М. Я. Соболя за полезное сотрудничество.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Аврорин Е. Н., Адамов Е. О., Алексахин Р. М. и др. Концептуальные положения стратегии развития атомной энергетики в XXI веке. — М. : НИКИЭТ, 2012. — 62 с.
2. Баланс углерода в России. Цикл статей // Природа. — 1994. — № 7. — С. 15-51.
3. Булдаков Л. А., Каллистратова В. С. Радиоактивное излучение и здоровье. — М. : Информ-Атом, 2003. — 165 с.
4. Головихина О. С., Брехова Н. В., Горин Н. В., Шмаков Д. В. Систематизация информации для работы с населением в интересах атомной энергетики // Вестник ЧГПУ. — 2018. — № 1. — С. 58-66.
5. Головихина О. С., Горин Н. В., Шмаков Д. В., Матвеева Л. Г. Опыт Госкорпорации «Росатом» по привлечению молодежи к информационной работе в интересах атомной энергетики // Вестник ЧГПУ. — 2018. — № 1. — С. 67-77.
6. Горин Н. В., Александрова М. В., Токарь Л. Ф., Головихина О. С. Информационное обеспечение разъяснительной работы с населением по вопросам радиационной безопасности // Биосферная совместимость: человек, регион, технологии. — 2017. — № 2 (18). — С. 57-66.
7. Капица П. Л. Энергия и физика. Доклад на научной сессии, посвященной 250-летию Академии наук СССР. — М., 1975.
8. Медоуз Д. Х., Медоуз Д. Л., Рендерс Й., Беренс В. III. Пределы роста. — М. : МГУ, 1991.
9. Медоуз Д. Х., Рандер Й., Медоуз Д. Л. Пределы роста. 30 лет спустя. — М. : Академкнига, 2007.
10. Национальный доклад о кадастре антропогенных выбросов из источников и абсорбции поглотителями парниковых газов, не регулируемых Монреальским протоколом за 1990-2014 гг. — М., 2016. — Ч. 1.
11. Панченко С. В., Линге И. И., Сахаров К. В. и др. Радиологическая обстановка в регионах расположения предприятий Росатома — М. : САМ полиграфист, 2015. — 296 с.
12. Пономарев Л. И. Без ядерной энергетики у нынешней цивилизации нет будущего // Атомный эксперт. — 2018. — № 3-4. — С. 70-75.
13. Прогноз развития энергетики мира и России / под ред. А. А. Макарова, Л. М. Григорьева, Т. А. Митровой. — М. : ИНЭИ РАН—АЦ при Правительстве РФ, 2016.
14. Энергетика будущего: «зеленый квадрат» мирового безуглеродного баланса [Электронный ресурс] // Официальный сайт федерального информационного агентства REGNUM. — Режим доступа: <https://regnum.ru/news/2330930.html> (дата обращения: 30.10.2018.)
15. Climate Change 2014: Synthesis Report. Summary for Policymakers. Изменение климата 2014 г. Обобщающий доклад. Резюме для политиков. — IPCC. — Geneva, Switzerland, 2014.

## R E F E R E N C E S

1. Avrorin E. N., Adamov E. O., Aleksakhin R. M. i dr. Kontseptual'nye polozheniya strategii razvitiya atomnoy energetiki v XXI veke. — M. : NIKIET, 2012. — 62 s.
2. Balans ugleroda v Rossii. Tsikl statey // Priroda. — 1994. — № 7. — S. 15-51.
3. Buldakov L. A., Kallistratova V. S. Radioaktivnoe izluchenie i zdorov'e. — M. : Inform-Atom, 2003. — 165 s.
4. Golovikhina O. S., Brekhova N. V., Gorin N. V., Shmakov D. V. Sistematizatsiya informatsii dlya raboty s naseleniem v interesakh atomnoy energetiki // Vestnik ChGPU. — 2018. — № 1. — С. 58-66.
5. Golovikhina O. S., Gorin N. V., Shmakov D. V., Matveeva L. G. Opyt Goskorporatsii «Rosatom» po privlecheniyu molodezhi k informatsionnoy rabote v interesakh atomnoy energetiki // Vestnik ChGPU. — 2018. — № 1. — S. 67-77.
6. Gorin N. V. Aleksandrova M. V., Tokar' L. F., Golovikhina O. S. Informatsionnoe obespechenie raz'yasnitel'noy raboty s naseleniem po voprosam radiatsionnoy bezopasnosti // Biosfernaya sovместimost': che-lovek, region, tekhnologii. — 2017. — № 2 (18). — S. 57-66.
7. Kapitsa P. L. Energiya i fizika. Doklad na nauchnoy sessii, posvyashchennoy 250-letiyu Akademii nauk SSSR. — M., 1975.
8. Medouz D. Kh., Medouz D. L., Renders Y., Berens V. III. Predely rosta. — M. : MGU, 1991.
9. Medouz D. Kh., Rander Y., Medouz D. L. Predely rosta. 30 let spustya. — M. : Akademkniga, 2007.
10. Natsional'nyy doklad o kadastrе antropogennykh vybrosov iz istochnikov i absorbtсии poglotitelyami parnikovyykh gazov, ne reguliruemyykh Monreal'skim protokolom za 1990-2014 gg. — M., 2016. — Ch. 1.
11. Panchenko S. V., Linge I. I., Sakharov K. V. i dr. Radiologicheskaya obstanovka v regionakh raspolozheniya predpriyatий Rosatoma — M. : SAM poligrafist, 2015. — 296 s.
12. Ponomarev L. I. Bez yadernoy energetiki u nyneshney tsivilizatsii net budushchego // Atomnyy ekspert. — 2018. — № 3-4. — S. 70-75.
13. Prognoz razvitiya energetiki mira i Rossii / pod red. A. A. Makarova, L. M. Grigor'eva, T. A. Mitrovoy. — M. : INEI RAN—ATs pri Pravitel'stve RF, 2016.
14. Energetika budushchego: «zelenyy kvadrat» mirovogo bezuglerodnogo balansa [Elektronnyy resurs] // Ofitsial'nyy sayt federal'nogo informatsionnogo agentstva REGNUM. — Rezhim dostupa: <https://regnum.ru/news/2330930.html> (data obrashcheniya: 30.10.2018.)
15. Climate Change 2014: Synthesis Report. Summary for Policymakers. Izmenenie klimata 2014 g. Obobshchayushchiy doklad. Rezyume dlya politikov. — IPCC. — Geneva, Switzerland, 2014.

УДК 37.014:811.161.1.'27  
ББК 4404.4+Ш141.12

ГРНТИ 16.01.17

Код ВАК 13.00.08

**Зиннатуллина Зульфия Рафисовна,**

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русской и зарубежной литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет; 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, 18; e-mail: zin-zulya@mail.ru.

**Попп Ирина Сергеевна,**

аспирант кафедры рекламы и связей с общественностью, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: poppirina87@gmail.com.

**Попп Иван Александрович,**

кандидат исторических наук, доцент, кафедра рекламы и связей с общественностью, директор центра реализации студенческих проектов и программ, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: popp82@mail.ru.

**ПРОДВИЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ЗА РУБЕЖОМ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ  
МЕЖДУНАРОДНЫХ МОЛОДЕЖНЫХ ПРОЕКТОВ: ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** русский язык; глобализация; проектный подход; международные проекты; практико-ориентированный подход; межкультурный диалог; продвижение русского языка; экспорт российского образования; межкультурные коммуникации.

**АННОТАЦИЯ.** В статье обращается внимание на политику Российской Федерации в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества с зарубежными партнерами в сфере продвижения русского языка и культуры. Авторы отмечают, что следует добиваться более широкого включения России в международное образовательное пространство, всемерно способствовать экспорту российских образовательных услуг, расширению объемов подготовки иностранных граждан в российских образовательных учреждениях, повышению привлекательности получения образования в Российской Федерации в целом. Эту цель представляется возможным эффективно достичь через реализацию проектного подхода, который является одним из наиболее универсальных и оказывает формирующее воздействие на представителей подрастающего поколения, что позволяет с успехом применять его в сфере продвижения русского языка за рубежом среди молодежи. На примере проектов «О России по-русски», «Межкультурный диалог», «Польша и Россия: диалог поколений» показана модель международного сетевого сотрудничества по продвижению русского языка и культуры, а также развитию гражданской активности в сфере общественной дипломатии. Подобные проекты направлены на помощь в реализации основных задач Концепции внешней политики РФ по формированию отношений добрососедства с сопредельными государствами, развитию двусторонних и многосторонних отношений взаимовыгодного и равноправного партнерства.

**Zinnatullina Zulfia Rafisovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian and Foreign Literature, Kazan (Privolzhsky) Federal University, Kazan, Russia.

**Popp Irina Sergeevna,**

Post-graduate Student, Department of Advertising and PR, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Popp Ivan Aleksandrovich,**

Candidate of Historical Sciences, Head of Department of Scientific, Educational and Project Activity, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PROMOTION OF RUSSIAN ABROAD WITH THE HELP OF INTERNATIONAL YOUTH PROJECT:  
PRACTICE-FOCUSED APPROACH**

**KEYWORDS:** Russian; globalization; project method; international projects; practice-based approach; intercultural dialogue; promotion of Russian language; promotion of Russian education; intercultural communication.

**ABSTRACT.** The article focuses on the policy of the Russian Federation in the sphere of international cultural and humanitarian cooperation with foreign partners in the question of promotion of the Russian language abroad. The article underlines that it is necessary to stimulate Russia's introduction into the international educational space, to promote Russian education, to attract foreign students to Russian educational establishments, to enhance the reputation of Russian education and to emphasize the advantages of studying in Russia. These goals could be reached with the help of project activity, which is one of the universal ways to influence the younger generation and thus it could be used to promote the Russian language among young people. The projects "In Russian about Russia", "Intercultural Dialogue", "Poland and Russia: Dialogue between Generations" show the model of international network cooperation to promote the Russian language and culture abroad and to stimulate civic engagement in the area of social diplomacy. Such projects help to reach the main goals of the Concept of Foreign Policy of Russia in development of good relations with the neighboring countries, development of cooperation and partnership.

В глобализирующемся мире человеку открывается возможность свободно передвигаться как в физическом, так и в социальном пространстве, преодолевая не только географические, но и культурные границы. В условиях становления единого для всего человечества поля социальной практики, уплотнения социальных связей, роста культурного многообразия, идентификационное пространство — пространство выбора человеком самого себя — становится все более сложным и многомерным. Актуальность и научную значимость эта тема приобретает в современных условиях трансформации системы международных отношений, когда Россия сталкивается с большим количеством внешних вызовов и вовлекается в глобальное информационное противостояние.

В рамках реализации Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 31.12.2015 № 683, наша страна выступает за укрепление взаимовыгодного сотрудничества с европейскими государствами. Одной из основных задач Концепции внешней политики РФ (утверждена Президентом Российской Федерации В. В. Путиным 30 ноября 2016 г.) является создание отношений добрососедства с сопредельными государствами, устранение имеющихся очагов напряженности, развитие двусторонних отношений, взаимовыгодного и равноправного партнерства на основе инструментов «мягкой силы» и формирование позитивного имиджа России, основой этого являются культура, образование и язык нашей страны.

Для реализации политики Российской Федерации в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества следует добиваться более широкого включения России в международное образовательное пространство, всемерно способствовать экспорту российских образовательных услуг, расширению объемов подготовки иностранных граждан в российских образовательных учреждениях, повышению привлекательности получения образования в Российской Федерации в целом. До 2024 г. России необходимо увеличить не менее чем в два раза количество иностранных граждан, обучающихся в образовательных организациях высшего образования и научных организациях, а также реализовать комплекс мер по трудоустройству лучших из них в нашей стране [10].

Достижение таких стратегических целей в современной действительности невозможно представить без проектного

управления как на федеральном, так и на региональном уровнях [5; 6; 9]. В октябре 2018 г. министр просвещения О. Ю. Васильева подтвердила эффективность проектного управления на уровне министерств и ведомств: «Исходя из опыта реализации проектов 2016-2018 годов, который мы считаем успешным, мы решили, что без создания проектных команд в регионах нам двигаться будет очень сложно. Сейчас проектные офисы необходимо создать в каждом регионе. Нужно создать проектные команды, начать их обучение и вовлечение в планирование всех федеральных проектов. Только после того, как будем знать, что все это есть — проектный офис, с которым можно работать, и подготовленная команда, начнется реализация проекта и расходование средств. Мы со своей стороны завершаем работу над федеральным проектным офисом, и каждый из вас может обратиться в проектный офис Министерства. Мы окажем любую поддержку, дадим любое разъяснение и выслушаем ваши предложения» [2]. К тому же и в научной среде проектный подход признается наиболее эффективным для получения конкретных измеримых количественных и качественных результатов [1; 3; 8].

Проектный подход является одним из наиболее эффективных и универсальных, он сочетает как традиционные, так и инновационные элементы, оказывает формирующее воздействие на представителей подрастающего поколения, что позволяет с успехом применять его в сфере продвижения русского языка за рубежом среди подрастающего поколения: «Он состоит в том, что вначале импульс для проекта дает актуальная общественная проблема, которая затем поддерживается конкретной молодежной инициативой, концентрируется и целевым образом проектируется. Целостное проектирование представляет собой достаточно технологизированный процесс — от определения ожидаемой эффективности до разработки и обоснования временных, финансовых, организационных, кадровых условий и механизмов» [7].

Использование технологии проектирования и проектного подхода в продвижении русского языка и культуры позволяет реализовать исследовательскую, прогностическую, информационно-образовательную и социально-преобразующую составляющие, обеспечивая инновационность работы с молодежью из ближнего и дальнего зарубежья. При этом необходимо отметить, что одной из тенденций последних лет, обусловленных техническим прогрессом, становится «вир-

туализация образования»: в век информационных технологий и неограниченных потоков информации средства ретрансляции образовательных технологий вышли на новый уровень, что выразилось в создании в последние годы огромного количества веб-сайтов, цель которых — сделать образование доступным и качественным для молодого поколения, предпочитающего получать информацию в режиме онлайн.

С 2012 г. в Уральском государственном педагогическом университете развивается проект «О России по-русски», который позволяет разработать и внедрить современные методики и технологии обучения русскому языку и на русском языке, стимулировать интерес к российской культуре за рубежом. В качестве образовательной площадки выступает веб-ресурс (URL: <http://o-rossii.ru>), который выполняет функцию интегратора образовательных задач по изучению русского языка, информационных обзоров о культуре России, научно-методического обеспечения для изучающих язык. Уже сегодня сайт проекта представляет собой площадку для обмена информацией между пользователями данного веб-ресурса. Данный проект рассматривается как один из шагов в развитии дистанционных технологий обучения русскому языку как иностранному.

С 2013 г. реализуется сетевой культурно-образовательный проект «Межкультурный диалог по-русски», объединяющий обучающихся Государственной высшей профессиональной школы им. Станислава Пигоня и Уральского государственного педагогического университета.

Используя в качестве рабочего языка русский, участники проекта осуществляют общение в следующих формах: общение в режиме видеовстреч один раз в две недели на определенные темы (например, «История и культура страны (города)», «Студенческая жизнь», «Праздники», «Социальные стереотипы»); общение в режиме электронной переписки (обсуждение тем видеовстреч позволяет открывать новые актуальные вопросы, интересующие участников); очные занятия с кураторами проекта с польской и русской стороны (подготовка студентов к видеовстрече); внеаудиторная работа (теоретический анализ темы, подготовка необходимых материалов для визуализации) [4].

Мотивация к участию в этом диалоге определялась получением реальной практики разговорного русского языка для представителей польской учащейся молодежи. Все студенты получали базу для формирования межкультурной компетентности и были замотивированы возможностями взаимного обмена информацией, расширения кругозора, практики общения с представителями

иной культуры и мировоззрения.

В 2018 г. проект был преобразован в международный проект «Польша и Россия: диалог поколений», объединивший четыре проектных офиса, каждый из которых имеет свое стратегическое направление:

1) развивать социально-культурное международное сотрудничество через популяризацию значимых личностей Российской Федерации и Республики Польша;

2) совершенствовать навыки межкультурного взаимодействия, формировать у молодежи готовность к активному и эффективному развитию двусторонних отношений и продвижению русского языка и культуры в странах Восточной Европы;

3) формировать команду единомышленников для содействия развитию конструктивного диалога и партнерства в интересах укрепления согласия и взаимообогащения культурного и цивилизационного диалога наших стран;

4) создавать условия для приобретения студентами опыта непосредственного межкультурного взаимодействия с молодежью из разных стран для формирования знаний о культурных особенностях представителей других стран и кросс-культурной коммуникации между ними.

В результате проект направлен на создание условий для развития культурного, научного и образовательного взаимодействия между обучающимися и преподавателями образовательных организаций России и Польши, в частности представителями Уральского государственного педагогического университета, Казанского Федерального университета, Высшей государственной профессиональной школой им. Ст. Пигоня (г. Кросно, Польша) и Ягелонским университетом в Кракове (Польша). Наиболее действенным механизмом достижения взаимопонимания является непосредственный межкультурный диалог участников проекта, создающий условия для формирования общего гуманитарного пространства и идеологии партнерства, основанной на гуманистических и общечеловеческих ценностях, истории, культуры, объединяющей народы разных стран. Роль системы высшего образования в создании новой модели добрососедства и сотрудничества государств в пространстве Евразии обусловлена тем, что профессорско-преподавательский состав вузов сам составляет интеллектуальный потенциал государства и формирует его у следующих поколений. Студенческая молодежь, являясь потенциальной культурно-образовательной основой общества, может стать естественным инициатором и активным участником эффективного развития дву-

сторонних отношений.

В рамках реализации проекта уже запущен уникальный международный конкурс в формате сторителлинга на сайте <http://живаяистория-россии.рф>, который направлен на развитие социально-культурного международного сотрудничества через популяризацию значимых личностей истории Российской Федерации и Республики Польша, внесших весомый вклад в развитие обеих стран. Кроме того, продолжается реализация дистанционных тематических занятий «Межкультурный диалог по-русски» для формирования у молодежи готовности к активному и эффективному развитию двусторонних отношений и продвижению русского языка и культуры в странах Восточной Европы. При этом совершенствуются языковые навыки, компетенции работы с мультимедийным оборудованием и способность взаимодействовать в глобальных компьютерных сетях. По итогам этих мероприятий в июле 2019 г. будет проведена российско-польская «Летняя школа на языке культур» для создания команды единомышленников и содействия развитию конструктивного диалога и партнерства в интересах укрепления согласия и взаимобогащения культурного диалога наших стран.

Волонтерами школы станут российские участники фестиваля «Ювеналия», где они приобретут знания о культурных особенностях представителей других стран, что, безусловно, будет способствовать укреплению сотрудничества и мобильности в сфере высшего образования, повышению качества высшего образования, продвижению русского языка в странах Восточной Европы. Проект логично объединит четыре блока мероприятий, в рамках реализации которых будет впервые создана функциональная модель молодежного взаимодействия для ее ретрансляции в странах ЕС и АТР.

Основные участники проекта от Российской Федерации — обучающиеся от 18 до 30 лет из различных городов России, от Республики Польша — обучающиеся из Кросно и Кракова. Предполагается, что совместная деятельность по реализации проекта будет способствовать созданию мультипликативной модели по формированию команды единомышленников для продвижения традиционных ценностей, культуры, языков и истории обеих народов в молодежной среде. Большое внимание уделяется медийному продвижению мероприятий и основных результатов международного проекта, исходя из принципа: «Если о проекте никто ничего не знает, следовательно, его не существует». Основная ин-

формация будет размещаться на следующих информационных ресурсах:

- размещение новостей на сайтах польских партнеров проекта: Государственной высшей школы им. Ст. Пигоня (Польша), Ягеллонского университета и др. <https://www.uj.edu.pl/pl>, <https://pwsz.kro>

- сайт О России по-русски <http://orossii.ru/> и Живая история <http://живаяистория-россии.рф/>

- размещение новостей в группах Вконтакте УрГПУ (13 962 подписчика), Всероссийского проекта «Живая история» (2 283 подписчика) и др. На сайтах партнеров проекта из Польши <https://www.uj.edu.pl/>

- размещение пресс-релизов и пост-релизов на сайтах УрГПУ <https://uspu.ru/>, КФУ <https://kpfu.ru/>

- публикации новостей в журналах «Народный учитель» (тираж 999 экз.), Областная газета Свердловской области (тираж 70 000 экз.);

- видеоролики на [https://www.youtube.com/channel/UC42T3F-6v4-W3fEKp\\_FLwtg](https://www.youtube.com/channel/UC42T3F-6v4-W3fEKp_FLwtg) и др.

Каждый проект должен быть направлен на достижение определенных результатов, выраженных в качественных и количественных показателях. В рамках реализации проекта будут охвачены 85 субъектов РФ, 10 образовательных организаций Польши, 500 участников портала <http://живаяистория-россии.рф/>. Качественные результаты связаны с улучшением имиджа российского образования на рынке образовательных услуг европейских государств, популяризацией знаний о России и Польше в молодежной среде и образовательном пространстве обеих стран, созданием программы культурно-образовательной летней школы для студенческой молодежи, направленной на углубленное изучение культуры, литературы, языка, истории России и Польши. Предусмотрено совершенствование у молодых людей из России и Польши навыков межличностного взаимодействия, формирование готовности к межкультурному диалогу и условий для развития культурного, научного и образовательного взаимодействия между обучающимися и преподавателями образовательных организаций России и Польши через развитие дружеских взаимоотношений между участниками проекта (переписка, неформальные встречи, совместное участие в международных мероприятиях и др.). Все это позволит нам гармонично вписаться в глобализационные процессы современного мира, разрушая границы и стереотипы, мешающие формированию значимых связей.

Таким образом, проектный подход позволяет создавать эффективные модели международного сетевого сотрудничества



по продвижению русского языка и культуры, а также развитию гражданской активности в сфере общественной дипломатии. Подобные проекты направлены на помощь в реализации основных задач Концепции

внешней политики РФ по формированию отношений добрососедства с сопредельными государствами, развитию двусторонних и многосторонних отношений взаимовыгодного и равноправного партнерства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бутенко Я. А. Внедрение проектного управления в научную деятельность университета // Вестник РЭУ. — 2013. — № 9. — С. 82-90.
2. Для реализации нацпроекта «Образование» будут созданы проектные офисы во всех регионах России [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.informio.ru/news/id16869/Dlja-realizacii-nacproekta-Obrazovanie-budut-sozdany-proektnye-ofisy-vo-vseh-regionah-Rossii>.
3. Кулаев А. А. Проектно-ориентированная модель управления в организации // Наука. Мысль. — 2016. — № 12. — С. 120-124.
4. Леоненко Н. О., Голабек Б., Новаковски А., Ибатуллина А. В. Профессионально-личностное развитие студентов в межкультурном диалоге: опыт реализации сетевого российско-польского проекта : мат-лы междунауч.-практ. конф. «Межкультурная коммуникация в глобальном контексте: проблемы языка, литературы и методики преподавания». — Актобе, Казахстан, 2018. — С. 18-22.
5. Международные стандарты по управлению проектами ISO 21500:2012 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5837306/>.
6. Постановление Правительства Российской Федерации от 31 октября 2018 г. № 1288 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71993040/>.
7. Попп И. А., Попп И. С., Шахнович И. С. Социальное партнерство при реализации студенческих патриотических проектов (на примере Всероссийского патриотического проекта «Живая история») // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 4. — С. 106.
8. Попп И. А., Шахнович И. С. Проектный подход в патриотическом воспитании молодежи (на примере Всероссийского патриотического проекта «Живая история») // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 12. — С. 210-214.
9. Указ Губернатора СО от 14.02.2017 № 84-УГ «Об организации проектной деятельности в Правительстве Свердловской области и исполнительных органах государственной власти Свердловской области» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.pravo.gov66.ru/11433/>.
10. Указ Президента Российской Федерации № 204 от 07 мая 2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://prezident.org/articles/ukaz-prezidenta-rf-204-ot-7-maja-2018-goda-07-05-2018.html>.

#### REFERENCES

1. Butenko Ya. A. Vnedrenie proektnogo upravleniya v nauchnyuyu deyatelnost' universiteta // Vestnik REU. — 2013. — № 9. — S. 82-90.
2. Dlya realizatsii natsproekta «Obrazovanie» budut sozdany proektnye ofisy vo vseh regionakh Rossii [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.informio.ru/news/id16869/Dlja-realizacii-nacproekta-Obrazovanie-budut-sozdany-proektnye-ofisy-vo-vseh-regionah-Rossii>.
3. Kulaev A. A. Proektno-orientirovannaya model' upravleniya v organizatsii // Nauka. Mysl'. — 2016. — № 12. — S. 120-124.
4. Leonenko N. O., Golabek B., Novakovski A., Ibatullina A. V. Professional'no-lichnostnoe razvitie studentov v mezhkul'turnom dialoge: opyt realizatsii setevogo rossiysko-pol'skogo proekta : mat-ly mezhdun. nauch.-prakt. konf. «Mezhkul'turnaya kommunikatsiya v global'nom kontekste: problemy yazyka, literatury i metodiki prepodavaniya». — Aktobe, Kazakhstan, 2018. — S. 18-22.
5. Mezhdunarodnyy Standart po Upravleniyu Proektami ISO 21500:2012 [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://studfiles.net/preview/5837306/>.
6. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 31 oktyabrya 2018 g. № 1288 «Ob organizatsii proektnoy deyatelnosti v Pravitel'stve Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71993040/>.
7. Popp I. A., Popp I. S., Shakhnovich I. S. Sotsial'noe partnerstvo pri realizatsii studencheskikh patrioticheskikh proektov (na primere Vserossiyskogo patrioticheskogo proekta «Zhivaya istoriya») // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2017. — № 4. — S. 106.
8. Popp I. A., Shakhnovich I. S. Proektnyy podkhod v patrioticheskom vospitanii molodezhi (na primere Vserossiyskogo patrioticheskogo proekta «Zhivaya istoriya») // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 12. — S. 210-214.
9. Ukaz Gubernatora SO ot 14.02.2017 № 84-UG «Ob organizatsii proektnoy deyatelnosti v Pravitel'stve Sverdlovskoy oblasti i ispolnitel'nykh organakh gosudarstvennoy vlasti Sverdlovskoy oblasti» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.pravo.gov66.ru/11433/>.
10. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii № 204 ot 07 maya 2018 g. «O natsional'nykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 goda» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://prezident.org/articles/ukaz-prezidenta-rf-204-ot-7-maja-2018-goda-07-05-2018.html>.

**Минюрова Светлана Алигарьевна,**

доктор психологических наук, профессор, ректор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 206; e-mail: minyurova@uspu.me.

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ  
УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образовательная политика; педагогическое образование; проектная деятельность; педагогические университеты.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается проектная деятельность как механизм устойчивого развития педагогического вуза. Анализируя современные подходы к реализации образовательной политики, автор раскрывает опережающий характер педагогического образования. Опираясь на системный подход к проекту как к деятельности, направленной на реализацию специфических целей и решение конкретных задач, в статье в качестве основного результата деятельности педагогического вуза рассматривается подготовка педагогов нового типа, которые не только имеют глубокие предметные знания, но и владеют современными психолого-педагогическими и информационно-коммуникационными технологиями. Раскрывается взаимосвязь между качеством образования и качеством жизни человека. В статье представлен опыт реализации проектной деятельности в Уральском государственном педагогическом университете. Приоритетные проекты вуза по всем основным направлениям деятельности раскрываются через призму обеспечения устойчивого развития университета. Представлены проекты, реализуемые в образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности; проекты, направленные на развитие социокультурной среды для самореализации обучающихся, социальное партнерство в образовательном пространстве региона, а также международные культурно-образовательные инициативы университета. В статье подробно раскрыта активность университета по созданию педагогического кластера Свердловской области. Целью этой деятельности является системное объединение образовательных организаций региона в единый педагогический кластер, обеспечивающий лидерство Свердловской области в сфере непрерывного педагогического образования. На достижение этой цели направлена деятельность УрГПУ как инновационной региональной площадки по теме: «Инновационная модель системы подготовки кадров в рамках регионального кластера педагогического образования». Задачей инновационной площадки является разработка модели развития профориентационной работы в педагогических классах на базе общеобразовательных школ; педагогической интернатуры; системы воспитательной работы в вузе, нацеленной на формирование граждански активной и социально-ответственной личности, что обеспечивает создание системы подготовки кадров, мотивированных на работу по профессии, в рамках регионального педагогического кластера.

**Minyurova Svetlana Aligaryevna,**

Doctor of Psychology, Professor, Rector, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, e-mail: [minyurova@uspu.me](mailto:minyurova@uspu.me).

**PROJECT ACTIVITY AS A MECHANISM  
OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**KEYWORDS:** educational policy; pedagogical education; project activity; pedagogical university.

**ABSTRACT.** The article deals with the project activity as a mechanism of sustainable development of pedagogical university. Analyzing modern approaches to the implementation of educational policy, the author reveals the advanced nature of pedagogical education. Based on a systematic approach to the project as an activity aimed at implementing specific goals and solving specific problems, the article considers training of teachers of a new type, who not only have deep subject knowledge, but also possess modern psychological, pedagogical and information and communication technologies; this is the main goal pedagogical university. The interrelation between the quality of education and the quality of human life is revealed. The article presents the experience of project activities in the Ural State Pedagogical University (USPU). Priority projects of the university in all major areas of activity are revealed through the prism of sustainable development of the university. It also describes projects implemented in educational, research and innovation activities, projects aimed at the development of socio-cultural environment for self-realization of students, social partnership in the educational space of the region, as well as international cultural and educational initiatives of the university. The article describes in detail the activity of USPU to create a Pedagogical cluster of the Sverdlovsk region. The purpose of this activity is to unite educational organizations of the region in a single pedagogical cluster, providing leadership of the Sverdlovsk region in the field of continuous pedagogical education. To achieve this goal, USPU, as an innovative regional platform, introduces a project "Innovative model of the training system within the regional cluster of pedagogical education". The task of the innovation platform is to work out a model for the development of vocational guidance in pedagogical classes in secondary schools; pedagogical internship; system of educational work at the university, aimed at the formation of a civil active and socially responsible person, which is ensured by the system of training of staff motivated to work in the profession within the regional pedagogical cluster.

Актуальные задачи государственной политики в сфере образования на современном этапе представлены в национальных проектах «Образование» и «Наука», в федеральных и региональных приоритетных проектах. Проектная деятельность обеспечивает возможность реализации стратегических инициатив в сфере высшего образования [11]. Для педагогического образования, нацеленного по своей сути на опережающее развитие, так как оно обращено к специалистам, которые будут обучать и воспитывать будущие поколения страны, проектная деятельность становится необходимым механизмом устойчивого развития [10].

Управление проектами как методология опирается на системный подход к проекту как к деятельности, направленной на реализацию специфических целей и решение конкретных задач, результаты которых выражаются в терминах: времени; затрат; качества результата [1]. Основным результатом деятельности педагогического вуза является подготовка педагогов нового типа, имеющих глубокие знания в предметной области, владеющих современными психолого-педагогическими и информационно-коммуникационными технологиями [4; 12; 13; 14]. Качество образования определяет качество жизни человека: если человек получает качественное образование, он обеспечивает себе высокое качество жизни. Отсюда внимательное отношение к качеству образования в условиях глобализации [2; 6; 7; 8]. Основной проблемой современного образования становится переход от актуально осуществляемой учебной деятельности студента к усваиваемой им деятельности профессиональной: в рамках одного типа деятельности необходимо «вырастить» принципиально иной [5; 9]. Проектная деятельность позволяет гармонично осуществить этот переход, так как позволяет обучающимся уже на стадии получения профессиональной подготовки попробовать себя в реальной практической деятельности [3; 15].

Целью данной статьи является представление опыта перехода на проектное управление Уральского государственного педагогического университета.

Ориентация на качество образования, ценностное отношение к традициям, открытость изменениям являются основанием устойчивого развития Уральского государственного педагогического университета как научно-образовательного центра для подготовки и непрерывного образования педагогов, а также специалистов социальной, гуманитарной и естественнонаучной

сфер деятельности.

Университет опирается на *важные вехи* создания высшей педагогической школы на Урале:

— в 1871 г. при 1-й Екатеринбургской женской гимназии был открыт педагогический класс, началась подготовка кадров для сельских и городских начальных учебных заведений;

— по данным переписи 1911 г. 24,7% учителей и 8,3% учительниц имели среднее педагогическое образование, около 50% учительниц окончили гимназии или епархиальные училища;

— 18 октября 1912 г. был основан Екатеринбургский учительский институт для подготовки народных учителей, его первый выпуск состоялся осенью 1915 г., всего институт просуществовал семь лет;

— 25 августа 1930 г. был создан Уральский индустриально-педагогический институт для подготовки преподавательских кадров для школ, ФЗУ и ФЭС;

— в 1932 г. вуз был переименован в Уральский педагогический институт, ставший площадкой создания разветвленной сети рабфаков для подготовки учителей;

— в 1933 г. вуз получил название Свердловский государственный педагогический институт и на протяжении шестидесяти лет осуществлял подготовку многих поколений научно-педагогических кадров для Уральского региона;

— в 1993 г. СГПИ прошел аттестацию в качестве университета и был переименован в Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ).

Сегодня Уральский государственный педагогический университет является динамично развивающимся центром образования, науки, культуры федерального уровня. В составе университета 9 институтов, 3 факультета, 42 кафедры. Количество обучающихся достигает 10 000 человек, трудовой коллектив насчитывает 1000 человек. Университет реализует 169 основных профессиональных образовательных программ по 14 укрупненным группам направлений, в том числе 101 программа бакалавриата, 49 магистерских программ и 19 программ подготовки аспирантов. В университете действует Центр непрерывного образования, реализующий 111 программ профессиональной переподготовки и 210 программ повышения квалификации, а также общеразвивающие программы дополнительного образования для детей и взрослых.

Уральский государственный педагогический университет является 100% эффективным вузом, стабильно выполняет все

показатели мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования, осуществляемого Министерством образования и науки Российской Федерации: по качеству образовательной деятельности, востребованности выпускников, научно-исследовательской, международной, финансово-экономической деятельности (2015, 2016, 2017 гг.). По результатам оценки качества приема УрГПУ устойчиво входит в топ-10 лучших российских педагогических вузов (2015, 2016, 2017 гг.).

Деятельность УрГПУ основывается на принципах гуманизма, патриотизма, гражданственности, ориентирована на сотрудничество и взаимодействие с обществом, нацелена на достижение высокого уровня профессионализма для обеспечения качественного образования высококвалифицированных специалистов. Университет ориентирован на создание развивающей образовательной среды для подготовки профессионалов, способных осуществлять процесс обучения, воспитания и личностного роста человека на протяжении жизненного пути и позиционирует себя как центр открытого педагогического образования, который обеспечивает:

— проектирование и реализацию стратегических инициатив в сфере образования в масштабе федеральных, региональных, муниципальных преобразований;

— создание и трансфер знаний, технологий, уникального образовательного опыта как вклад в подготовку человеческих ресурсов, готовых к опережающему социально-экономическому развитию;

— преемственность программ профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации педагогических кадров, реализующихся в разнообразных форматах вариативных образовательных платформ, ориентированных на гуманистические идеалы, принятие уникальности каждого человека;

— качественное изменение образовательной среды региона через становление социально-педагогического кластера, обеспечивающего интеллектуальное развитие территории.

Многогранность задач развития университета в динамичной социокультурной среде требует выявления проблемных зон и вероятных рисков:

— позитивные демографические тенденции создают рост потребности в подготовке педагогических кадров для дошкольного, начального, среднего образования, но при этом остаются вопросы трудоустройства выпускников в регионе из-за усложнения социально-экономической ситуации на рынке труда, а также недостаточно выстроенной системы их личностно-профессиона-

льного послевузовского сопровождения;

— переход на новые федеральные государственные образовательные стандарты среднего и высшего образования, внедрение профессиональных стандартов задает высокую динамику обновления учебно-методической документации вуза, ставит задачу разработки современных моделей организации образовательного процесса, что требует развития системы непрерывного внутрикорпоративного обучения как педагогического коллектива, так и административного и учебно-вспомогательного персонала;

— колебание спроса на продукцию научно-инновационной деятельности вызывает необходимость усилить информирование о результатах исследований научных школ университета через их представление в реферируемых научных изданиях российского и международного уровня, проведение международных конференций, семинаров, симпозиумов, а также обмен научной литературой на многосторонней основе;

— образовательные потребности и социальные ожидания новых поколений обучающихся стимулируют обновление подходов к организации многоуровневой и разноплановой системы воспитательной работы, поиск современных моделей развития студенческого самоуправления, направленных на формирование гражданской позиции, ценностных ориентаций молодых людей, поддержку их общественных инициатив;

— постоянно растущий уровень затрат на содержание имущественного комплекса, отставание учебной, научно-лабораторной, материально-технической базы от уровня, необходимого современному вузу, а также уровня технологической оснащенности российской школы, требует привлечения дополнительных источников финансирования, совершенствования уровня финансового менеджмента.

Понимание современных вызовов и требований рынка труда, установка на образование как базовую ценность общества, нацеленность на сохранение высоких темпов развития – значимые условия успешной реализации стратегии развития университета на новом этапе.

Проектное управление как способ организации активности позволяет университету не только успешно реализовывать деятельность, но и осуществлять качественные преобразования по всем основным направлениям развития.

#### *1. Модернизация образовательной деятельности*

Приоритетные проекты УрГПУ: «За качественное образование» (внедрение «Студенческого стандарта качества педагогического образования» в образовательную дея-

тельность), «Инклюзивное образование» (реализация непрерывного образования педагогов по проблемам инклюзивного образования, разработки адаптированных образовательных программ), «Университетская библиотека в цифровом пространстве» (интеграция электронных ресурсов университета на единой платформе для повышения эффективности сопровождения образовательного процесса), «Дополнительные программы для детей и подростков», (непрерывное образование педагогов по проблемам дополнительного образования детей и подростков, реализация общеразвивающих программ для детей и подростков), «Целевая подготовка педагогов» (обеспечение целевой подготовки обучающихся с последующим трудоустройством в регионе и послевузовским сопровождением), «Педагогическая интернатура» (углубленная практико-ориентированная модульная подготовка обучающихся к педагогической деятельности на базе лучших образовательных организаций региона), «Корпус общественных наблюдателей ГИА и ЕГЭ» (создание условий для участия обучающихся в работе корпуса наблюдателей как альтернативной форме прохождения практики, курсов по выбору).

#### *2. Развитие научно-исследовательской и инновационной деятельности*

Приоритетные проекты УрГПУ: «Инноватика» (создание условий для повышения эффективности, конкурентоспособности, востребованности инновационной научно-исследовательской деятельности ученых УрГПУ), «Уральская инженерная школа: образование педагогов» (подготовка учителей физики, технологии, информатики и педагогов дополнительного образования к работе с инновационным оборудованием), «Академия детского изобретательства» (внедрение технологии комплексного развития творческих способностей детей в образовательных организациях региона).

#### *3. Развитие социокультурной среды для самореализации обучающихся*

Приоритетные проекты УрГПУ: «Живая история» (создание условий для гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения через вовлечение в социально значимую деятельность, добровольчество, творческие события), «Центр добровольчества и волонтерства» (реализация инициатив и оказание поддержки при организации и проведении общественно значимых мероприятий), «Венок национальных культур» (организация событий, мероприятий, направленных на взаимодействие, сотрудничество, взаимопонимание обучающихся разных национальностей), «Социальные сети: площадка взаимодействия молодежи» (создание условий для

развития у молодежи компетенций продуктивного и конструктивного взаимодействия в социальных сетях), «Выбираем здоровый образ жизни» (организация физкультурной, спортивной активности в университете и регионе с целью формирования культуры здорового образа жизни), «Ассоциация выпускников УрГПУ» (организация взаимодействия между выпускниками УрГПУ, создание условий для сохранения и передачи традиций университетского сообщества студентам разных поколений).

#### *4. Социальное партнерство в образовательном пространстве региона*

Приоритетные проекты УрГПУ: «Современная школа: педагог нового поколения» (повышение имиджа, социального признания профессиональной деятельности педагога), «Педагогические мастерские» (создание условий для трансляции и масштабирования лучших педагогических практик), «Ассоциация молодых педагогов Свердловской области» (организация послевузовского сопровождения молодых педагогов региона), «Педагоги – наставники» (создание условий для организации взаимодействия между опытными и начинающими педагогами), «Ресурсный центр по подготовке водителей и сопровождению детского движения» (организация подготовки водителей и тьюторов для психолого-педагогического сопровождения детей и подростков в учебной и внеучебной деятельности), «Мы вместе: инклюзивное образование» (реализация переподготовки, повышения квалификации педагогов образовательных организаций по проблемам инклюзивного образования, организация мероприятий, направленных на интеграцию людей с особыми потребностями в образовательную и социокультурную среду).

#### *5. Международные культурно-образовательные инициативы*

Приоритетные проекты УрГПУ: «Учить и учиться по-русски» (разработка и внедрение методического и психолого-педагогического обеспечения обучения русскому языку как иностранному, организация стажировок, академического обмена, научно-образовательных событий с вузами Китая), «Глобальные партнеры в образовании» (реализация культурно-образовательных программ «Глобальное понимание», «Глобальное лидерство» совместно с университетами-партнерами более чем из 25 стран мира посредством проведения учебных курсов в виртуальной образовательной среде), «Межкультурный диалог по-русски» (проведение учебных занятий в рамках дополнительного образования, организация стажировок, академического обмена, научно-образовательных событий с вузами Поль-

ши, Словакии, Болгарии).

По решению Ученого совета университета в 2018-2019 учебном году стартовали проекты «Когнитивные исследования в образовании» (руководитель С. Л. Фоменко), «Профессорское собрание» (руководитель В. А. Герт), «Лига экспертов» (руководитель Е. В. Коротаева), «Психология образования» (руководитель Н. Н. Васягина), «Детская академия изобретательства» (руководитель С. А. Новоселов), «Современная школа» (руководитель Н. М. Паэгле), «Ресурсный центр по подготовке водителей и сопровождению детского движения» (руководитель И. А. Ларионова).

Ориентируясь на реализацию национального проекта «Образование», Уральский государственный педагогический университет активно взаимодействует с региональной системой образования. В 2018 г. Уральский государственный педагогический университет инициировал создание Педагогического кластера Свердловской области. Соглашение о создании кластера подписано 28 августа 2018 г. на августовском областном педагогическом совещании. Педагогический кластер определяется как добровольное объединение исполнительных органов государственной власти Свердловской области, органов местного самоуправления, юридических лиц, направленных на осуществление деятельности по развитию педагогического образования и на интеграцию в непрерывную систему подготовки педагогических кадров на территории Свердловской области. Основной целью является системное объединение образовательных организаций региона в единый педагогический кластер, обеспечивающий лидерство Свердловской области в сфере непрерывного педагогического образования.

Перед участниками Педагогического кластера поставлены следующие задачи:

- формирование и развитие инфраструктуры кластера, в том числе путем кооперации, развития эффективного сетевого взаимодействия через трансфер новых педагогических технологий, совместных научно-исследовательских, научно-образовательных, учебно-методических центров и лабораторий, центров оценки компетенций и других инфраструктурных проектов, включая межкластерное, межотраслевое, межведомственное взаимодействие;

- содействие развитию материально-технической, информационной базы организаций кластера для обеспечения непрерывной системы подготовки педагогических кадров на основе модернизации и обновления, а также оптимизации кооперационных связей внутри кластера;

- внедрение современных методов проектного управления в организациях кластера, обеспечение координации и реализации совместных проектов и программ с привлечением организаций кластера, организация взаимодействия с российскими и зарубежными организациями педагогического профиля по выполнению образовательных, научно-исследовательских, социокультурных проектов;

- организация эффективного взаимодействия участников кластера с органами государственной власти и органами местного самоуправления;

- содействие проведению государственной политики в области занятости, дополнительного профессионального образования по программам повышения квалификации и программам профессиональной переподготовки, трудоустройства выпускников педагогических направлений подготовки колледжей и вузов, оказания эффективной помощи педагогическим работникам в профессиональной и социальной адаптации;

- обеспечение анализа кадрового состава и потребности в кадрах образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования, потребности в получении педагогическими работниками дополнительного профессионального образования в целях подготовки предложений по формированию государственного задания;

- поддержка деятельности образовательных организаций, направленной на обеспечение современного развития кадрового потенциала сферы образования, рынка педагогического труда, на востребованность и конкурентоспособность педагогической профессии, на формирование позитивного образа преподавателя, учителя в общественном сознании;

- обеспечение высококвалифицированными преподавательскими кадрами системы непрерывной педагогической подготовки (допрофессиональной, профессиональной), переподготовки и повышения квалификации Свердловской области.

Уральский государственный педагогический университет обладает значимыми ресурсами для деятельности в рамках Педагогического кластера Свердловской области. Так, УрГПУ является инновационной региональной площадкой по теме: «Инновационная модель системы подготовки кадров в рамках регионального кластера педагогического образования». Задачей инновационной площадки является разработка модели развития профориентационной работы в педагогических классах на базе общеобразовательных школ, педагогической интернатуры, системы воспитательной работы в вузе,

нацеленной на формирование граждански активной и социально-ответственной личности, что обеспечивает создание системы подготовки кадров, мотивированных на работу по профессии, в рамках регионального кластера педагогического образования.

Педагогические классы — это программа дополнительного образования, направленная на формирование мотивации на дальнейшую самореализацию в педагогической профессии. Основная цель работы педагогического класса — формирование у обучающихся целенаправленной профессионально-педагогической ориентации, устойчивого интереса к педагогической деятельности. Педагогические классы рассматриваются как первая ступень педагогического образования и первая профессиональная проба. Приглашая обучающихся в педагогический класс, преследуются две взаимодополняющие цели: с одной стороны, выявление мотивированных на педагогическую профессию молодых людей, которые при наличии определенных условий (ранней профессионализации и последующего целевого набора в колледж и вуз) решают задачу обеспечения системы регионального образования профессиональными кадрами, с другой стороны — создаем дополнительные возможности для гуманитаризации Урала как старопромышленного региона (молодые люди вне зависимости от места их будущей работы понимают и реализуют в своей деятельности, в том числе и как будущие родители, гуманитарные ценности). В 2018-2019 учебном году в Свердловской области работает 11 педагогических классов, обучающихся по програм-

мам, разработанным в УрГПУ.

Обучение в педагогическом вузе в русле проекта модернизации педагогического образования предполагает тесную связь теоретического, предметного и практического компонентов в подготовке специалиста. Для этого был разработан и реализуется проект «Педагогическая интернатура». Педагогическая интернатура — образовательная программа, включающая в себя систему теоретических курсов и практик (стажировок) на базе школ партнеров для студентов-бакалавров, обучающихся на третьем курсе по направлениям подготовки УГСН «Образование и педагогические науки». Цель педагогической интернатуры заключается в приведении структуры, содержания и технологий педагогической подготовки в соответствие с утвержденным профессиональным стандартом педагога и новыми федеральными стандартами школьного образования.

Таким образом, включенность в реализацию национальных проектов, а также региональных стратегических инициатив предполагает усиление позиции УрГПУ в ряду ведущих педагогических вузов страны как открытого динамично развивающегося центра подготовки высококвалифицированных профессионалов для сферы образования, мотивированных на активное участие в инновационном развитии общества, а также общественное и профессиональное признание реализуемых университетом исследовательских проектов и экспертно-аналитического сопровождения модернизационных процессов в системе образования Свердловской области, Уральского региона.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алтыникова Н. В., Герасев А. Д. Стратегические приоритеты развития современного педагогического вуза (из опыта Новосибирского государственного педагогического университета) [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. — 2013. — № 5. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskie-prioritety-razvitiya-sovremennogo-pedagogicheskogo-vuza-iz-opyta-novosibirskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo> (дата обращения: 20.12.2018).
2. Ардашкин И. Б. Ценности современного образования как фактор развития: мировые тенденции и перспективы России [Электронный ресурс] // Вестн. Том. гос. ун-та. — 2014. — № 384. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-sovremennogo-obrazovaniya-kak-faktor-razvitiya-mirovyetendentsii-i-perspektivy-rossii> (дата обращения: 20.12.2018).
3. Бабаев Б. Д., Чекмарев В. В., Смольянинова Ю. В. Формирование нового типа воспроизводства кадров с высшим профессиональным образованием в течение времени [Электронный ресурс] // Экономика образования. — 2012. — № 1. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-novogo-tipa-vosproizvodstva-kadrov-s-vysshim-professionalnym-obrazovaniem-velenie-vremeni> (дата обращения: 20.12.2018).
4. Балакирева Э. В. Педагогическое образование в контексте развития современного представления о педагогической профессии [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2002. — № 3. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obrazovanie-v-kontekste-razvitiya-sovremennogo-predstavleniya-o-pedagogicheskoy-professii> (дата обращения: 20.12.2018).
5. Басалаева Н. В. Образование как пространство становления смыслов [Электронный ресурс] // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. — 2007. — № 1. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-prostranstvo-stanovleniya-smyslov> (дата обращения: 20.12.2018).
6. Бережнова Е. В. Образование как ценность [Электронный ресурс] // Вестник МГИМО. — 2014. — № 2 (35). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-tsennost> (дата обращения: 20.12.2018).
7. Бисько А. Т. Три обоснования образования как общечеловеческой ценности [Электронный ресурс] // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. — 2010. — № 2 (4). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tri-obosnovaniya-obrazovaniya-kak-obshechelovecheskoy>

tsennosti (дата обращения: 20.12.2018).

8. Бойченко Г. Н., Кундозерова Л. И. Образование как ценность личности, семьи и социума [Электронный ресурс] // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2012. — № 3. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-tsennost-lichnosti-semi-i-sotsiuma> (дата обращения: 20.12.2018).

9. Бондаревская Е. В. Образовательно-профессиональный стандарт как инструмент инновационного развития педагогического образования в федеральном университете [Электронный ресурс] // Известия ВГПУ. — 2015. — № 3 (98). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelno-professionalnyy-standart-kak-instrument-innovatsionnogo-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-federalnom> (дата обращения: 20.12.2018).

10. Бордовский Г. А. Педагогическое образование как фактор устойчивого развития российского общества [Электронный ресурс] // Universum: Вестник Герценовского университета. — 2010. — № 8. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obrazovanie-kak-faktor-ustoychivogo-razvitiya-rossiyskogo-obschestva> (дата обращения: 20.12.2018).

11. Гречко М. В. Развитие вуза в условиях модернизации экономики [Электронный ресурс]. — Ростов н/Д. : ИПО ПИ ЮФУ, 2011. — 210 с. — Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25487955>.

12. Кадакин В. В., Шукшина Т. И. Педагогический вуз как базовый центр подготовки учителя [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. — 2013. — № 4. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskii-vuz-kak-bazovyy-tsentr-podgotovki-uchitelya> (дата обращения: 20.12.2018).

13. Мазур И. И. Управление проектами: справочное пособие / под ред. И. И. Мазура и В. Д. Шапиро. — М. : Высшая школа, 2001. — 875 с.

14. Прохорова М. П., Семченко А. А. Концептуальные основы и механизмы реализации инновационного развития педагогического образования [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. — 2015. — № 4 (12). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-i-mehanizmy-realizatsii-innovatsionnogo-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 20.12.2018).

15. Соломин В. П. Деятельность университета в новых условиях развития педагогического образования [Электронный ресурс] // Universum: Вестник Герценовского университета. — 2014. — № 1. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-universiteta-v-novykh-usloviyah-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 20.12.2018).

#### REFERENCES

1. Altnikova N. V., Gerasev A. D. Strategicheskie priority razvitiya sovremennogo pedagogicheskogo vuza (iz opyta Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta) [Elektronnyy resurs] // Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal. — 2013. — № 5. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskie-priority-razvitiya-sovremennogo-pedagogicheskogo-vuza-iz-opyta-novosibirskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo> (дата obrashcheniya: 20.12.2018).

2. Ardashkin I. B. Tsennosti sovremennogo obrazovaniya kak faktor razvitiya: mirovye tendentsii i perspektivy Rossii [Elektronnyy resurs] // Vestn. Tom. gos. un-ta. — 2014. — № 384. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-sovremennogo-obrazovaniya-kak-faktor-razvitiya-mirovye-tendentsii-i-perspektivy-rossii> (дата obrashcheniya: 20.12.2018).

3. Babaev B. D., Chekmarev V. V., Smol'yaninova Yu. V. Formirovanie novogo tipa vosproizvodstva kadrov s vysshim professional'nyim obrazovaniem velenie vremeni [Elektronnyy resurs] // Ekonomika obrazovaniya. — 2012. — № 1. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-novogo-tipa-vosproizvodstva-kadrov-s-vysshim-professional'nyim-obrazovaniem-velenie-vremeni> (дата obrashcheniya: 20.12.2018).

4. Balakireva E. V. Pedagogicheskoe obrazovanie v kontekste razvitiya sovremennogo predstavleniya o pedagogicheskoy professii [Elektronnyy resurs] // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. — 2002. — № 3. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obrazovanie-v-kontekste-razvitiya-sovremennogo-predstavleniya-o-pedagogicheskoy-professii> (дата obrashcheniya: 20.12.2018).

5. Basalaeva N. V. Obrazovanie kak prostranstvo stanovleniya smyslov [Elektronnyy resurs] // Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'eva. — 2007. — № 1. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-prostranstvo-stanovleniya-smyslov> (дата obrashcheniya: 20.12.2018).

6. Berezhnova E. V. Obrazovanie kak tsennost' [Elektronnyy resurs] // Vestnik MGIMO. — 2014. — № 2 (35). — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-tsennost> (дата obrashcheniya: 20.12.2018).

7. Bis'ko A. T. Tri obosnovaniya obrazovaniya kak obshchechelovecheskoy tsennosti [Elektronnyy resurs] // Teoriya i praktika servisa: ekonomika, sotsial'naya sfera, tekhnologii. — 2010. — № 2 (4). — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/tri-obosnovaniya-obrazovaniya-kak-obshchechelovecheskoy-tsennosti> (дата obrashcheniya: 20.12.2018).

8. Boychenko G. N., Kundozerova L. I. Obrazovanie kak tsennost' lichnosti, sem'i i sotsiuma [Elektronnyy resurs] // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov. — 2012. — № 3. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-tsennost-lichnosti-semi-i-sotsiuma> (дата obrashcheniya: 20.12.2018).

9. Bondarevskaya E. V. Obrazovatel'no-professional'nyy standart kak instrument innovatsionnogo razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v federal'nom universitete [Elektronnyy resurs] // Izvestiya VGPU. — 2015. — № 3 (98). — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelno-professionalnyy-standart-kak-instrument-innovatsionnogo-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-federalnom> (дата obrashcheniya: 20.12.2018).

10. Bordovskiy G. A. Pedagogicheskoe obrazovanie kak faktor ustoychivogo razvitiya rossiyskogo obshchestva [Elektronnyy resurs] // Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta. — 2010. — № 8. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obrazovanie-kak-faktor-ustoychivogo-razvitiya-rossiyskogo-obshchestva> (дата obrashcheniya: 20.12.2018).

11. Grechko M. V. Razvitie vuza v usloviyakh modernizatsii ekonomiki [Elektronnyy resurs]. — Rostov n/D. :



IPO PI YuFU, 2011. — 210 s. — Rezhim dostupa: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25487955>.

12. Kadakin V. V., Shukshina T. I. Pedagogicheskiy vuz kak bazovyy tsentr podgotovki uchitelya [Elektronnyy resurs] // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2013. — № 4. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-vuz-kak-bazovyy-tsentr-podgotovki-uchitelya> (data obrashcheniya: 20.12.2018).

13. Mazur I. I. Upravlenie proektami : spravochnoe posobie / pod red. I. I. Mazura i V. D. Shapiro. — M. : Vysshaya shkola, 2001. — 875 s.

14. Prokhorova M. P., Semchenko A. A. Kontseptual'nye osnovy i mekhanizmy realizatsii innovatsionnogo razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] // Vestnik Mininskogo universiteta. — 2015. — № 4 (12). — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-i-mekhanizmy-realizatsii-innovatsionnogo-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 20.12.2018).

15. Solomin V. P. Deyatel'nost' universiteta v novykh usloviyakh razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] // Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta. — 2014. — № 1. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-universiteta-v-novykh-usloviyah-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 20.12.2018).

**Попп Иван Александрович,**

кандидат исторических наук, начальник управления научно-образовательной и проектной деятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 219; e-mail: popp82@mail.ru.

**Шахнович Илья Семенович,**

старший преподаватель кафедры технологий социальной работы, аналитик центра молодежных проектов, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 229; e-mail: uralstud@yandex.ru.

**ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА ПО СОХРАНЕНИЮ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ  
ГРАЖДАН РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** историческая память; патриотическое воспитание; молодежь; гражданская идентичность; патриотизм; гражданственность; нормативно-правовые документы; проектные технологии; патриотические проекты; проектная деятельность; метод проектов.

**АННОТАЦИЯ.** В статье обоснована потребность современного Российского государства в активизации работы по формированию российской гражданской идентичности, описываются необходимость и значимость целенаправленной деятельности федеральных и региональных органов власти, образовательных организаций по сохранению исторической памяти как значимого направления в патриотическом воспитании молодежи и формировании гражданской идентичности народа России, рассмотрены нормативные акты Российской Федерации и Свердловской области, формирующие законодательную основу для системы патриотического воспитания молодежи, сохранения духовно-нравственных ценностей и исторической памяти граждан России. Также в статье приведены примеры образовательных организаций и общественных объединений, осуществляющих деятельность в сфере патриотического воспитания и сохранения исторической памяти. В качестве эффективного инструмента, который используется в деле патриотического воспитания молодежи, развития коммеморативных практик, названа проектная технология, предусматривающая взаимодействие и социальное партнерство образовательных организаций, органов государственной власти, государственных учреждений и общественных объединений, сочетающая традиционные и инновационные элементы воспитательной работы, что оказывает формирующее воздействие на детей и молодежь, способствует увеличению количества и совершенствованию средств и способов сохранения исторической памяти как важного направления в воспитании молодых людей, для которых патриотизм становится естественным и осознанным качеством личности, вызывающим потребность действовать для пользы своей страны и ее народа.

**Popp Ivan Aleksandrovich,**

Candidate of Historical Sciences, Head of Department of Scientific, Educational and Project Activity, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Shakhnovich Iliya Semyonovich,**

Senior Lecturer, Department of Technologies of Social Work, Analyst of the Center of Youth Projects, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**STATE POLICY TO PRESERVE HISTORICAL MEMORY  
OF RUSSIA'S CITIZENS: LEGAL ASPECT**

**KEYWORDS:** historical memory; patriotic education; youth; civil identity; patriotism; civic consciousness; standards and legal documents; project technology; patriotic projects; project activity; project method.

**ABSTRACT.** The article argues the need for activation of work on development of Russian civil identity; the necessity and importance of purposeful activity of federal and regional authorities and educational organizations in historical memory preservation as significant direction in patriotic education of youth and formation of civil identity of the people of Russia are described; regulations of the Russian Federation and Sverdlovsk region forming legislative basis for the system of patriotic education of youth, preservation of spiritual and moral values and historical memory of citizens of Russia are mentioned. The article names the educational organizations and public associations which carry out activity in the sphere of patriotic education and preservation of historical memory. Project technology is an effective tool used in patriotic education and commemoration practices of young people. It is based on cooperation and social partnership between educational establishments, authorities, governmental institutions and non-profit organizations; it combines traditional and innovative elements in educational work which contribute to development of children and young people, increases the quantity and improves the means and ways of historical memory preservation, as an important direction in education of young people for whom patriotism becomes the natural and conscious quality of personality causing the need to work for the country and its people.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-59-00010 Бел\_а «Память о Великой Отечественной войне: направления, тенденции, практики мемориализации в Беларуси и России»).

**П**роблема формирования гражданской идентичности, патриотического воспитания и сохранения исторической памяти нашего народа остается актуальной на протяжении всего постсоветского периода истории России. Кардинальные социально-политические изменения, произошедшие в начале 1990-х гг., привели к размыванию традиционных культурных ценностей, глобальному переосмотру и переоценке прошлого, маргинализации части общества, утрате чувства гордости за прошлое и ответственности за будущее страны, повышенной восприимчивости к западному образу жизни, крайнему ценностному релятивизму. Это явление, которое часто обозначают как кризис гражданской идентичности и размывание исторической памяти, особенно в среде подрастающего поколения, что, безусловно, представляет угрозу для будущего государственности и национальной безопасности РФ. Особое значение проблема сохранения исторической памяти приобретает в современных внешнеполитических условиях, когда Россия сталкивается с большим количеством внешних вызовов, угроз и вовлекается в глобальное информационное противостояние.

Система государственных мер по сохранению исторической памяти как основы развития гражданского общества является одной из ключевых задач патриотического воспитания в формировании гражданской ответственности как интегративного качества личности, заключающего в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоничное проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения [9]. В рамках данной статьи мы понимаем историческую память как своеобразный феномен общественного сознания, совокупность представлений о событиях прошлого, значимых для большинства представителей той или иной общности людей [10].

В последнее время институты государственной власти, так же как и представители политической элиты, уделяют большое внимание теме сохранения исторической памяти. В рамках законодательства разработаны целый ряд нормативно-правовых документов, ключевой задачей которых является воспитание патриотично настроенной молодежи на основе памяти о значимых событиях истории нашей страны, повлиявших на формирование российской гражданской идентичности. Нормативно-правовое обес-

печение патриотического воспитания включает в себя комплекс законодательных актов, направленных на определение и совершенствование социально-правового статуса патриотического воспитания, роли, места, задач, функций каждого органа власти, ведомства, организации как составных элементов единой системы патриотического воспитания с учетом их специфики и изменений, происходящих во всех сферах жизни страны. Ключевым документом для формирования нормативно-правовой базы современной системы патриотического воспитания является Конституция РФ, где в преамбуле обосновывается необходимость сохранения многонационального государственного единства нашей страны, а также воспитание молодежи в «почитании» предыдущих поколений, «передавших нам любовь и уважение к Отечеству» [7].

Во второй половине 1990-х гг. создается ряд важнейших законов, указов и постановлений, оказавших существенное влияние на развитие современной нормативно-правовой базы. Так, в Федеральном законе «О днях воинской славы (победных днях) России» обращалось внимание на «героизм, мужество воинов России, мощь и славу русского оружия» и устанавливались дни славных побед русского оружия, которые сыграли решающую роль в истории нашей Родины [19]. В современной редакции закона выделено 17 дней воинской славы и 15 памятных дат России. Если День защитника Отечества, День Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. и День народного единства сегодня широко отмечаются и являются общепризнанными официальными государственными праздниками, то дни победы над шведами у мыса Гангут, над турецкой эскадрой у мыса Тендра, над турецким флотом в Чесменском сражении, взятия турецкой крепости Измаил и др. зачастую не имеют должного информационного освещения и малоизвестны подрастающему поколению. Закон предлагает различные коммеморативные практики, с помощью которых в обществе закрепляется, сохраняется и передается память о героических подвигах нашего народа: сооружение мемориальных музеев, установление и благоустройство памятников, обелисков, стел, мемориальных знаков, организация выставок, публикация в СМИ материалов, связанных с днями воинской славы, присвоение имен национальных героев населенным пунктам, улицам и площадям, физико-географическим объектам, воинским частям, кораблям и судам. При этом предусмотрено и расширение форм увеко-

вечения памяти воинов России, «которые были бы понятны и близки молодому поколению» [4].

В 1995 г. принимается Федеральный закон от 19 мая 1995 г. № 80-ФЗ «Об увековечении Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов», который был направлен не только на сохранение памяти о защитниках Родины, заботу об участниках, ветеранах и жертвах войны, но и на «решительную борьбу с проявлениями фашизма» как важнейшего направления государственной политики России по увековечению Победы советского народа в Великой Отечественной войне. Российская Федерация на законодательном уровне еще раз подтвердила обязательство принимать все необходимые меры по предотвращению создания и деятельности фашистских организаций и движений на своей территории [20].

В Федеральном законе от 28.03.1998 № 53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе» законодатель обратил внимание на правовое регулирование в области воинской обязанности и военной службы в целях реализации гражданами Российской Федерации конституционного долга и обязанности по защите Отечества. Актуальная редакция закона относит военно-патриотическое воспитание к обязательной подготовке гражданина к военной службе. В соответствии с этим обязанность по систематическому проведению работы по военно-патриотическому воспитанию подрастающего поколения возлагается на Правительство РФ, органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органы местного самоуправления совместно с Министерством обороны Российской Федерации, иными федеральными органами исполнительной власти и федеральными государственными органами, а подготовка, полученная гражданами в военно-патриотических молодежных и детских объединениях, стала учитываться призывными комиссиями при определении вида и рода войск ВС России [21].

Законодательные акты были дополнены Указом Президента Российской Федерации от 16.05.1996 г. № 727 «О мерах государственной поддержки общественных объединений, ведущих работу по военно-патриотическому воспитанию молодежи», который предусматривал не только финансовую и материально-техническую поддержку военно-патриотических молодежных и детских объединений, поисковых формирований, но и развитие системы повышения квалификации для организаторов патриотического воспитания, а также предоставление преимущественного права при поступлении в военно-учебные заведе-

ния юношам, прошедшим соответствующую подготовку в военно-патриотических объединениях [17]. В положении о Государственной премии Российской Федерации имени Маршала Советского Союза Г. К. Жукова особое внимание обращено на произведения литературы и искусства, в которых раскрывается величие народного подвига и роль выдающихся советских полководцев в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг., героизм и мужество, проявленные воинами и партизанами, дружбу, единство и боевое братство защитников Отечества [18]. В 1997 г. был создан Росвоенцентр, который в организационном плане решал основные задачи по разработке и реализации программ и планов мероприятий патриотического воспитания, поддержке и консолидации движений ветеранов войн, военной службы и правоохранительных органов [12].

Итак, во второй половине 90-х гг. XX в. были обозначены основные направления развития системы патриотического воспитания: от закрепления на законодательном уровне дней воинской славы России и инвентаризации форм увековечивания героических подвигов нашего народа до всесторонней поддержки военно-патриотических объединений и систематического повышения квалификации организаторов патриотического воспитания. На федеральном уровне была создана специальная структура, отвечавшая за реализацию основных программ и планов мероприятий патриотического характера. Все это позволило в начале XXI в. утвердить постановление Правительства РФ «О военно-патриотических молодежных и детских объединениях», в рамках которого закреплялись задачи, направления и формы работы военно-патриотических объединений, а также подтверждалась государственная поддержка их деятельности [13].

Уже в 2001 г. издается первая Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы», в которой закреплялось определение патриотического воспитания как систематической и целенаправленной деятельности органов государственной власти и организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [2]. Целью программы стало развитие системы патриотического воспитания граждан РФ, способной на основе формирования патриотических чувств и сознания обеспечить решение задач по консолидации общества, поддержанию общественной и экономической ста-

бильности. Основные направления реализации этой программы подкреплялись комплексом мероприятий, заключавшихся в создании нормативно-правовой базы патриотического воспитания, совершенствовании деятельности институтов государственной власти в области патриотического воспитания, государственном воздействии на пропаганду патриотизма в СМИ, координации деятельности общественных объединений и организаций в интересах патриотического воспитания, формировании научно-теоретических и методических основ патриотического воспитания, а также реализации системы мер государственных институтов по совершенствованию процесса патриотического воспитания [2]. Таким образом, в России не только нормативно закрепился термин «патриотическое воспитание», но и определились цель, задачи и направления, основные исполнители реализации программы.

Эффективное развитие системы патриотического воспитания было продолжено в последующих трех государственных программах (2006-2010 гг., 2011-2015 гг., 2016-2020 гг.) патриотического воспитания. Если до 2015 г. цели государственных программ патриотического воспитания были направлены на развитие и совершенствование системы патриотического воспитания граждан РФ, то цель ныне действующей программы патриотического воспитания до 2020 г. наиболее объемна и направлена на достижение нескольких качественных показателей: создание условий для повышения гражданской ответственности за судьбу страны, повышение уровня консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития РФ, укрепление чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию [3].

Для достижения заявленной цели функции координатора по реализации программы возложены на Федеральное агентство по делам молодежи, причем важнейшее значение придается накопленному опыту и традициям патриотического воспитания граждан РФ, учитывается важность обеспечения российской гражданской идентичности, непрерывности воспитательного процесса, направленного на формирование российского патриотического сознания в сложных условиях экономического и геополитического соперничества. Программа ориентирована на все социальные и возрастные группы населения при

сохранении приоритета патриотического воспитания подрастающего поколения, а мероприятия объединены в следующие разделы:

а) научно-исследовательское и научно-методическое сопровождение патриотического воспитания граждан;

б) совершенствование форм и методов работы по патриотическому воспитанию граждан;

в) военно-патриотическое воспитание детей и молодежи;

г) развитие волонтерского движения как важного элемента системы патриотического воспитания молодежи;

д) информационное обеспечение патриотического воспитания граждан.

При этом большое внимание уделяется мониторингу эффективности патриотического воспитания, формированию экспертного сообщества и повышению квалификации специалистов в области патриотического воспитания. Документ содержит подробный список целевых мероприятий патриотического характера. В результате современная государственная программа патриотического воспитания консолидирует политические, административные, военные, образовательные, научные, культурные и общественные структуры, учитывает новейшие тренды в образовании и стимулирует дальнейшее совершенствование системы патриотического воспитания в Российской Федерации.

Основное внимание государственная программа патриотического воспитания уделяет подрастающему поколению, поэтому ключевой задачей государственной молодежной политики является воспитание патриотично настроенной молодежи с независимым мышлением, обладающей созидательным мировоззрением, профессиональными знаниями, демонстрирующей высокую культуру, в том числе культуру межнационального общения, ответственность и способность принимать самостоятельные решения, нацеленные на повышение благосостояния страны, народа и своей семьи. Только патриотичная молодежь сможет развивать науку и промышленность, которые обеспечивают рост экономики и улучшение качества жизни населения. Для этого необходимы разработка и внедрение просветительских (в том числе интерактивных) программ и проектов гражданско-патриотической тематики, посвященных пропаганде государственной символики, достижениям государства, героям и значимым событиям в новейшей истории страны; расширение сети молодежных, физкультурно-спортивных, военно-патриотических и компьютерных клубов, библиотек, художественных кружков и

других организаций, доступных для молодежи; формирование информационного поля, благоприятного для развития молодежи, интенсификация механизмов обратной связи между государственными структурами, общественными объединениями и молодежью, а также повышение эффективности использования информационной инфраструктуры в интересах патриотического и гражданского воспитания молодежи. В целом, термин «патриотизм» 16 раз фигурирует в Основах государственной молодежной политики до 2025 г. [8].

Современные государственная программа патриотического воспитания и государственная молодежная политика подкрепляются целой системой нормативных документов, направленных на сохранение и дальнейшее развитие нашей страны. Так, в стратегиях национальной безопасности РФ, развития воспитания и государственной национальной политики важнейшая роль отводится российской культуре для возрождения и сохранения культурно-нравственных ценностей, укрепления духовного единства многонационального народа, создания системы духовного и патриотического воспитания граждан России [15]. Определяется главная задача гражданского и патриотического воспитания — это формирование у детей целостного мировоззрения, российской идентичности, уважения к своей семье, обществу, государству, принятым в семье и обществе духовно-нравственным и социокультурным ценностям, к национальному культурному и историческому наследию и стремления к его сохранению и развитию [16]. Когнитивный и аксиологический подходы, занимающие основное место в рамках стратегического планирования и уделяющие особое внимание патриотическому воспитанию, ориентированы на сохранение Российского государства, развитие русской культуры и языка, историко-культурного наследия всех народов России и единого культурного (цивилизационного) кода, характеризующегося особым стремлением к правде и справедливости, уважением самобытных традиций населяющих Россию народов [14].

Наконец, закон «Об образовании в РФ» закрепляет понятие «воспитание» как деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства. Особое внимание в этом процессе уделяется воспитанию гражданственности, взаимоуважения, трудолюбия, ответственности, правовой

культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования и патриотизма. Приветствуется обучение по дополнительным общеразвивающим образовательным программам, имеющим целью подготовку несовершеннолетних обучающихся к военной или иной государственной службе [22].

Несмотря на структурированную и обширную законодательную базу в сфере патриотического воспитания, на федеральном уровне отсутствуют законы «О патриотическом воспитании граждан РФ» и «О молодежи в РФ», которые могли бы внести существенный вклад в развитие методологической основы патриотического воспитания [23]. Необходимость создания этих федеральных законов ощущается на региональном уровне. В субъектах Российской Федерации активно идет процесс формирования регионального законодательства по организации и управлению сферой патриотического воспитания граждан. К концу 2015 г. в 19 субъектах Российской Федерации были приняты законы, предмет правового регулирования которых является деятельность в сфере патриотического воспитания [6].

В 2016 г. в Свердловской области был принят закон «О патриотическом воспитании граждан в Свердловской области» [5], который во многом соответствует государственной программе патриотического воспитания до 2020 г., но вносит существенные дополнения в полномочия высших органов, областных и территориальных исполнительных органов государственной власти, органов местного самоуправления муниципальных образований Свердловской области в сфере патриотического воспитания граждан, определяет основные виды деятельности государственных учреждений, осуществляющих деятельность в сфере патриотического воспитания граждан и определяет меры государственной поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций, осуществляющих деятельность в сфере патриотического воспитания.

То есть на региональном уровне принимаются законодательные акты, усиливающие трактовку понятия «патриотическое воспитание», углубляющие определение целей, задач, принципов, направлений деятельности и финансирования патриотического воспитания, распределяющие полномочия федеральных, региональных, муниципальных структур и их координацию в сфере патриотического воспитания. Подобная структура региональных законодательных актов предполагает возможность создания модели закона о патриотическом воспитании граждан РФ.

Кроме того, необходимо отметить

успешную деятельность в сфере патриотического воспитания и сохранения исторической памяти ряда образовательных организаций, а также общественных объединений. Они, как правило, используют в своей деятельности проектную технологию, которая позволяет сочетать традиционные и инновационные элементы, оказывать формирующее воздействие на представителей подрастающего поколения [11].

Реализация проектной технологии в патриотическом воспитании ярко представлена во всероссийских проектах патриотической направленности, например, «Мы — граждане России» (разработанный и реализуемый Российским союзом молодежи), «Страницы России» (организаторы: Федеральное агентство по делам национальностей и электронная библиотека «MyBook»), «Живая история» (организатор: Уральский государственный педагогический университет) и др. Использование проектной технологии позволяет воспитывать у молодых людей коммуникабельность, морально-нравственные качества, формировать навыки интеллектуальной и информационной работы, желание и умения позитивного воздействия на окружающих [11].

Также в Уральском государственном педагогическом университете разработан и представлен для неограниченного использо-

вания обучающий онлайн-курс для специалистов, работающих в области патриотического воспитания в молодежном формате «Инновационные подходы к раскрытию гражданского потенциала современной молодежи: содержание, тенденции, современные технологии» [1]. Этот онлайн-курс предназначен для обучения использованию инновационных подходов к раскрытию гражданско-патриотического потенциала современной молодежи в вопросах сохранения исторической памяти, проектной деятельности, применению современных веб-сервисов, безопасности в патриотическом воспитании.

Таким образом, на федеральном и региональном уровнях в современной России создана нормативно-правовая база, позволяющая сформировать эффективную систему патриотического воспитания молодежи, направленную на сохранение духовно-нравственных ценностей и исторической памяти нашего многонационального народа; имеется успешный опыт деятельности органов государственной власти, образовательных организаций и общественных объединений в сфере коммеморативных практик, что, безусловно, влияет на защиту национального суверенитета России в рамках углубления процессов глобализации и стирания государственных границ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беликов К. Н., Грибан О. Н., Грибан И. В., Дистанов Н. Э., Ибатуллина А. В., Попп И. А., Шахнович И. С. Инновационные подходы к раскрытию гражданского потенциала современной молодежи: содержание, тенденции, современные технологии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://живаяистория-россии.рф/courses.html>.
2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001—2005 годы» (утв. постановлением Правительства от 16 февраля 2001 г. № 122) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/1584972>.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016—2020 годы» (утв. постановлением Правительства от 30 декабря 2015 г. № 1493) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkJH1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf>.
4. Грибан И. В., Попп И. А. Не потерять связь поколений: проект «Живая история. 70 лет Великой Победы» // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 4. — С. 113.
5. Закон Свердловской области от 11.02.2016 № 11-ОЗ «О патриотическом воспитании граждан в Свердловской области» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://zssu.ru/upload/site1/document\\_file/MMNt9tW2ro.pdf](http://zssu.ru/upload/site1/document_file/MMNt9tW2ro.pdf).
6. Ибрагимов А. Р. Особенности формирования законодательства о патриотическом воспитании граждан // Вопросы современной юриспруденции. — 2015. — № 54-55. — С. 166-176.
7. Конституция РФ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.constitution.ru>.
8. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_171835/5416a7ecef3afe3ff052deb74264bbf282e889ef](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171835/5416a7ecef3afe3ff052deb74264bbf282e889ef).
9. Плотников И. Г. Нормативно-правовая основа патриотического воспитания в Российской Федерации // Гражданственность личности в условиях изменяющегося мира: от протестной к созидательной активности : сборник науч. ст. междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. И. Беленцова. — 2015. — С. 115-119.
10. Попп И. А., Бутова А. И. Сохранение исторической памяти о Великой Отечественной войне: практико-ориентированный подход (на примере реализации всероссийского студенческого патриотического проекта «Живая история») // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 1. — С. 129-134.
11. Попп И. А., Шахнович И. С. Проектный подход в патриотическом воспитании молодежи (на примере Всероссийского патриотического проекта «Живая история») // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 12. — С. 189-194.
12. Постановление Правительства Российской Федерации от 14.03.1997 г. № 317 «Об образовании Российского государственного военного историко-культурного центра при Правительстве Российской Фе-

дерации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://government.ru/docs/all/22048>.

13. Постановление Правительства РФ от 24 июля 2000 г. № 551 «О военно-патриотических молодежных и детских объединениях» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://minsport.midural.ru/tmp\\_file/file\\_4f80366bdc518.pdf](http://minsport.midural.ru/tmp_file/file_4f80366bdc518.pdf).

14. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_139350/ff30f91360f2917b325d507685fd90353895d2bd](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139350/ff30f91360f2917b325d507685fd90353895d2bd).

15. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года. Ст. 84 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://kremlin.ru/supplement/424>.

16. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>.

17. Указ Президента Российской Федерации от 16.05.1996 г. № 727 «О мерах государственной поддержки общественных объединений, ведущих работу по военно-патриотическому воспитанию молодежи» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/bank/9359>.

18. Указ Президента РФ от 28 октября 1996 г. № 1499 «О Государственной премии Российской Федерации имени Маршала Советского Союза Г.К. Жукова» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/10192>.

19. Федеральный закон от 13.03.1995 г. № 32-ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://base.garant.ru/3985837/#block\\_1](http://base.garant.ru/3985837/#block_1).

20. Федеральный закон от 19 мая 1995 г. № 80-ФЗ «Об увековечении Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/1418946>.

21. Федеральный закон от 28.03.1998 г. № 53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_18260](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260).

22. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174).

23. Фоменко С. И. Методология проектирования патриотического воспитания при подготовке военных кадров // Мир науки, культуры, образования. — 2015. — № 1 (50). — С. 54-56.

#### REFERENCES

1. Belikov K. N., Griban O. N., Griban I. V., Distanov N. E., Ibatullina A. V., Popp I. A., Shakhnovich I. S. Innovatsionnye podkhody k raskrytiyu grazhdanskogo potentsiala sovremennoy molodezhi: sodержание, tendentsii, sovremennyye tekhnologii [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://zhivayaistoriya-rossii.rf/courses.html>.

2. Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossiyskoy Federatsii na 2001—2005 gody» (utv. postanovleniem Pravitel'stva ot 16 fevralya 2001 g. № 122) [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/1584972>.

3. Gosudarstvennaya programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossiyskoy Federatsii na 2016—2020 gody» (utv. postanovleniem Pravitel'stva ot 30 dekabrya 2015 g. № 1493) [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVvKH1jsKAErrx2dE4qows.pdf>.

4. Griban I. V., Popp I. A. Ne poteryat' svyaz' pokoleniy: proekt «Zhivaya istoriya. 70 let Velikoy Pobedy» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2017. — № 4. — S. 113.

5. Zakon Sverdlovskoy oblasti ot 11.02.2016 № 11-OZ «O patrioticheskom vospitanii grazhdan v Sverdlovskoy oblasti» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [http://zssso.ru/upload/site1/document\\_file/MMNt9tW2ro.pdf](http://zssso.ru/upload/site1/document_file/MMNt9tW2ro.pdf).

6. Ibragimova A. R. Osobennosti formirovaniya zakonodatel'stva o patrioticheskom vospitanii grazhdan // Voprosy sovremennoy yurisprudentsii. — 2015. — № 54-55. — S. 166-176.

7. Konstitutsiya RF [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.constitution.ru>.

8. Osnovy gosudarstvennoy molodezhnoy politiki Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_171835/5416a7ecef3afe3ff052deb74264bbf282e889ef](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171835/5416a7ecef3afe3ff052deb74264bbf282e889ef).

9. Plotnikov I. G. Normativno-pravovaya osnova patrioticheskogo vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii // Grazhdanstvennost' lichnosti v usloviyakh izmenyayushchegosya mira: ot protestnoy k sozidatel'noy aktivnosti : sbornik nauch. st. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod red. S. I. Belentsova. — 2015. — S. 115-119.

10. Popp I. A., Burova A. I. Sokhranenie istoricheskoy pamyati o Velikoy Otechestvennoy voyne: praktiko-orientirovanny podkhod (na primere realizatsii vserossiyskogo studencheskogo patrioticheskogo proekta «Zhivaya istoriya») // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2017. — № 1. — S. 129-134.

11. Popp I. A., Shakhnovich I. S. Proektnyy podkhod v patrioticheskom vospitanii molodezhi (na primere Vserossiyskogo patrioticheskogo proekta «Zhivaya istoriya») // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 12. — S. 189-194.

12. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 14.03.1997 g. № 317 «Ob obrazovanii Rossiyskogo gosudarstvennogo voennogo istoriko-kul'turnogo tsentra pri Pravitel'stve Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://government.ru/docs/all/22048>.

13. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 24 iyulya 2000 g. № 551 «O voenno-patrioticheskikh molodezhnykh i detskikh ob"edineniyakh» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [http://minsport.midural.ru/tmp\\_file/file\\_4f80366bdc518.pdf](http://minsport.midural.ru/tmp_file/file_4f80366bdc518.pdf).

14. Strategii gosudarstvennoy natsional'noy politiki Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_139350/ff30f91360f2917b325d507685fd90353895d2bd](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139350/ff30f91360f2917b325d507685fd90353895d2bd).

15. Strategiya natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii do 2020 goda. St. 84 [Elektronnyy



resurs]. — Rezhim dostupa: <http://kremlin.ru/supplement/424>.

16. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>.

17. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 16.05.1996 g. № 727 «O merakh gosudarstvennoy podderzhki obshchestvennykh ob"edineniy, vedushchikh rabotu po voenno-patrioticheskomu vospitaniyu molodezhi» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://kremlin.ru/acts/bank/9359>.

18. Ukaz Prezidenta RF ot 28 oktyabrya 1996 g. № 1499 «O Gosudarstvennoy premii Rossiyskoy Federatsii imeni Marshala Sovetskogo Soyuza G.K. Zhukova» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/10192>.

19. Federal'nyy zakon ot 13.03.1995 g. № 32-FZ «O dnyakh voinskoy slavy i pamyatnykh datakh Rossii» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [http://base.garant.ru/3985837/#block\\_1](http://base.garant.ru/3985837/#block_1).

20. Federal'nyy zakon ot 19 maya 1995 g. № 80-FZ «Ob uvekovechenii Pobedy sovetskogo naroda v Velikoy Otechestvennoy Voiny 1941-1945 godov» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://ivo.garant.ru/#/document/1418946>.

21. Federal'nyy zakon ot 28.03.1998 g. № 53-FZ «O voinskoy obyazannosti i voennoy sluzhbe» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_18260](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260).

22. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174).

23. Fomenko S. I. Metodologiya proektirovaniya patrioticheskogo vospitaniya pri podgotovke voennykh kadrov // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. — 2015. — № 1 (50). — S. 54-56.

## **Байлук Владимир Васильевич,**

доктор философских наук, профессор, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: isobr@uspu.ru.

### **О САМОРАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** саморазвитие личности; самофункционирование личности; становление личности; психология личности; самоутверждение личности; самосовершенствование личности; самореализация личности.

**АННОТАЦИЯ.** В статье подвергаются критике представления о саморазвитии личности в психологии. Доказывается, что: 1) саморазвитие личности нельзя рассматривать без диалектической взаимосвязи с самофункционированием. Самофункционирование личности — предпосылка ее саморазвития и его результата; 2) процесс саморазвития нельзя исследовать без таких его этапов, как возникновение нового, становление и переход становящегося в ставшее. Новое в жизнедеятельности личности вначале возникает в незрелой форме, затем проходит этап становления и утверждается, превращаясь в функционирующее, и после этого совершенствуется; 3) неправомерно рассматривать наряду с такими формами саморазвития личности, как самоутверждение и самосовершенствование также и такую его форму, как самоактуализация, которая фактически (неявно) отождествляется с самореализацией. Самоактуализация, на наш взгляд, означает перевод потребностей и возможностей саморазвития личности из потенциального состояния в актуальное посредством самопознания. Превращение же возможностей личности в действительность для удовлетворения ее потребностей выступает как самореализация; 4) нельзя согласиться и с отождествлением самореализации личности с продуктивной деятельностью. В реальной жизни людей, как правило, противоречиво сочетаются положительная и отрицательная самореализация. Более того, эти виды самореализации нередко переходят друг в друга. Самореализация — свободная деятельность личности, которая сама определяет те потребности, которые она хочет удовлетворить в жизни и сама определяет средства их удовлетворения; 5) одним из серьезных недостатков в разработке проблемы саморазвития личности в психологии является абстрактность, выражающаяся в рассмотрении ее вне тех видов деятельности, в которых она протекает. Посредством выделения эзотерических видов деятельности (самопознания, самообразования, самопознания, самооздоровления и самоуправления) и экзотерических (профессиональная деятельность, социально-политическая, семейная, бытовая, спортивная, эстетическая и др.) автором сделана попытка устранить указанный пробел. Каждый из эзотерических видов деятельности выступает как вид саморазвития личности. Саморазвитие личности в экзотерических видах деятельности зависит от уровня их развития и степени инновационности у них.

## **Bailuk Vladimir Vasilievich,**

Doctor of Philosophy, Professor, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **SELF-DEVELOPMENT OF A PERSON**

**KEYWORDS:** self-development of a person; self-functioning of a person; self-formation of a person; psychology of a person; self-actualization of a person; self-perfection of a person; self-realization of a person.

**ABSTRACT.** The article provides a critical overview of different interpretations of a person's self-development that exist in psychology. It is proved that: 1) self-development should not be analyzed without its dialectic unity with self-functioning. Self-functioning of a person is a prerequisite of their self-development and its result; 2) self-development process should not be analyzed disregard of such stages as appearance of something new, its development and transition of the developing into developed. New in the life of a person appears first in a rough form, then it undergoes certain development, grows, acquires its functions and is perfected after that; 3) it is wrong to include self-actualization into the forms of self-development alongside with self-assertion and self-perfection, although sometimes self-actualization is equated to self-realization. Self-actualization is, in our opinion, a transfer of the needs and opportunities of a person's self-development from potential to real with the help of self-cognition. Transfer of opportunities into reality to fulfill the needs of a person is self-realization; 4) self-realization should not be equated to productive activity. It is frequent that in real life positive and negative self-realization are combined. Moreover, these types of self-realization may transform into each other. Self-realization is a free activity of a person which determines the needs it will satisfy and the means necessary to do this; 5) one of the main drawbacks in the study of the problem of self-development in psychology is the abstract nature of such research works as they analyze self-development in isolation from those activities where it is actively employed. The article attempts at elimination of these problems by means of identification of esoteric activities (self-cognition, self-education, self-recovery and self-management) and exoteric activities (professional activity, social-political, family, everyday, sport, aesthetic and other activities). Each type of esoteric activities is a kind of a person's self-development. Self-development of a person in exoteric types of activities depends on the level of the person's development and the degree of innovativeness.

Методологическим средством ответа на вопрос о том, что представляет собой саморазвитие личности, являются научные представления о развитии вообще. Развитие, на наш взгляд, это качественное изменение материальных и духовных объектов, характеризующееся необходимостью и направленностью. Наиболее общим по отношению к понятию «развитие» является понятие «изменение». Изменение — это переход системы из одного состояния в другое. Состояние же представляет собой совокупность качественных и количественных характеристик, свойств системы в данный момент времени и в данном пространстве. Из сказанного следует, что развитие — это всегда изменение. Однако далеко не всякое изменение есть развитие. Развитие связано только с качественным изменением объектов. Их же количественные изменения, хотя с развитием и связаны (при нарушении меры, количественные изменения переходят в качественные), но непосредственно сами по себе развитием не являются. Не является развитием и функционирование объектов, их механическое перемещение в пространстве и во времени и их случайное изменение. Но не является развитием и любое качественное изменение объектов вследствие воздействия внешних факторов (напр., переход воды из одного агрегатного состояния в другое, гибель животных вследствие сильного мороза или других внешних причин). Если в первом примере место имеют только качественные изменения, но обратимые, то во втором примере — и качественные, и необратимые изменения. Для того чтобы изменения какого-либо объекта отнести к развитию, он должен характеризоваться не только качественными и необратимыми изменениями, но и направленностью этих изменений. Необратимость в развитии связана с появлением в системе новых возможностей, превращение которых в действительности переводит систему в качественно новое состояние и делает невозможным в полном объеме переход в прежнее качественное состояние (так, например, невозможен возврат из юности в детство, из старости в юность и т.д.). Именно череда появления в системе новых возможностей и превращение их в действительность делает развитие процессом не только необратимым, но и направленным. Вследствие своей необратимости и направленности развитие систем приобретает закономерный характер, так как необходимо вытекает из ее внутренних и внешних условий. Поскольку последние как предпосылки перехода из одного качественного состояния в другое нико-

гда не бывают одинаковыми, то закономерный характер развития не только не исключает, а наоборот, предполагает его альтернативность, многовариантность.

Развитие по своей направленности может быть прогрессивным и регрессивным. Прогресс — это развитие системы от низшего состояния к более высокому состоянию, а регресс — развитие системы в обратном направлении — от более высокого состояния к более низкому.

Интегральным критерием прогрессивного развития общества, на наш взгляд, является продуктивная самореализация каждого его члена в интересах общества и самого себя. Личность не может развиваться прогрессивно, игнорируя истинные требования общества, но и общество тоже не может развиваться прогрессивно, если оно не создает все более благоприятных условий для продуктивной самореализации, удовлетворения истинных потребностей каждого члена этого общества.

Общество и каждый его член могут и должны выступать по отношению друг к другу одновременно и средством и целью. Если же общество (государство) рассматривает человеческих индивидов лишь в качестве средства, то оно от них отчуждается. Если же человеческий индивид рассматривает общество лишь в качестве средства, то он отчуждается от общества. А результат в обоих случаях один и тот же — регресс. «Все прогрессы реакционны, если рушится человек» (А. Вознесенский, русский поэт). Американский социолог А. Ф. Уорд (1841-1913) писал: «Так как конечную цель человеческих усилий составляет счастье, то истинный прогресс непременно должен быть к нему направлен. Поэтому прогресс состоит в увеличении человеческого счастья, или, с отрицательной стороны, в уменьшении человеческих страданий». Русский философ Н. А. Бердяев считал, что «сущность общественного прогресса — увеличение добра и уменьшение зла». «Все критерии прогресса, какими бы они разнообразными не были, — подчеркивал русский социолог П. А. Сорокин, — так или иначе подразумевают и должны включать в себя принцип счастья».

Противоположностью развитию систем (и прогрессивному и регрессивному) является их функционирование, которое может быть положительным и отрицательным. Положительное функционирование имеет место при превращении становящейся системы в ставшую и при эффективном выполнении ею своих функций. Отрицательное функционирование можно назвать за-

стоим. Застой в общественной и индивидуальной жизни на другом языке означает отставание от жизни. Застой фактически смыкается с регрессом. Справедливо говорится, кто не идет вперед, тот идет назад.

Развитие и функционирование — это диалектические противоположности: развитие систем превращается в их функционирование, а в процессе функционирования создаются предпосылки, возможности для дальнейшего развития. Механизмом развития является накопление в функционирующей системе количественных изменений (возможностей) и переход через скачок к качественному изменению, к превращению возможностей в действительность. Результат развития — всегда нечто новое, которое в целом или в каком-либо отношении качественно отличается от предшествующего.

Процесс развития систем, объектов включает ряд этапов или стадий.

*Первый этап.* Начало развития — возникновение нового. Возникшее из своих предпосылок новое первоначально выступает как нечто неразвитое, незавершенное. Например, появление идеи решения какой-либо научной проблемы.

*Второй этап.* Становление нового. В нашем примере — это логическое обоснование идеи и ее экспериментальная проверка. При доказательстве истинности идеи, она из становящейся превращается в ставшую. Ставшее новое затем используется в деятельности человека, то есть функционирует.

*Третий этап.* Совершенствование нового. В процессе функционирования (потребления) нового в нем выявляются те или иные недостатки или изменяются условия его потребления, что требует его доработки, совершенствования.

При этом развитие в виде совершенствования отличается от развития как возникновения нового тем, что возникновение нового происходит из других предпосылок, а совершенствование нового происходит на собственной основе, так как речь идет о доработке самого нового объекта.

Предметное знание о развитии в методологическом аспекте обобщенно обозначается принципом развития. Использование принципа развития осуществляется посредством метода генетического анализа (термин «генетический» произведен от термина «генезис», в переводе с греческого обозначающий «происхождение, возникновение»). Раскрытие посредством генетического анализа закономерного характера развития тех или иных систем, объектов, объяснение механизмов их возникновения и тенденции изменения является основанием для экстраполяции этих тенденций в

будущее, представляющее собой поисковое прогнозирование их предстоящих изменений. Затем на основе результатов поискового прогнозирования и постижения наличных потребностей и возможностей субъекта деятельности и посредством целеполагания, планирования, моделирования и использования нормативного прогнозирования разрабатывается проект желаемого будущего развивающегося объекта и практически претворяется в жизнь. Благодаря проектированию, развитие объектов становится управляемым.

Проанализируем теперь с позиции принципа развития представление о саморазвитии личности в отечественной психологии (проблема саморазвития в последние два десятилетия исследовалась прежде всего в этой науке). При этом мы будем опираться на монографии В. Г. Маралова [8] и С. А. Минюровой [11], которые посвящены этой проблеме и в которых излагаются различные подходы к ее решению.

Начнем с рассмотрения трактовки понятия «саморазвитие».

По мнению С. А. Минюровой, в отечественной психологии саморазвитие личности трактуется как:

— фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования;

— как активность человека по преобразованию себя;

— как становление субъекта жизнедеятельности;

— как порождение разнообразных вариантов проявления человеком себя в меняющемся мире;

— как личный выбор на основе познания себя;

— как процесс целенаправленного самоизменения;

— как творческий акт, внесение в мир уникального, ранее не существовавшего.

При этом процесс саморазвития, по мнению С. А. Минюровой, как сущностная форма бытия человека начинается вместе с жизнью и разворачивается внутри нас. Но человек долгие годы может и не быть его субъектом, тем, кто инициирует и направляет этот процесс. Эту роль очень долго и слишком часто берет на себя не индивид, а социум, в котором он живет и с которым взаимодействует. Подлинное саморазвитие означает, что человек является не продуктом событий своей жизни, а автором собственной жизнедеятельности, который способен не подчиняться обстоятельствам, а творить их, определять перспективы самосуществования [11, с. 84-85].

На наш взгляд, трактовка саморазвития С. А. Минюровой противоречива и вызывает ряд вопросов.

У автора получается, что вся жизнь человека есть непрерывное саморазвитие. Но как тогда быть с функционирующим в жизнедеятельности человека? Ведь каждый человек во всех видах своей деятельности по определенному образцу множество раз воспроизводит одни и те же действия! Другими словами, как быть в жизнедеятельности с диалектикой изменчивости и устойчивости, движения и покоя?

Далее. На каком основании и процесс целенаправленного самоизменения индивида, и процесс изменения индивида, детерминированный факторами внешней среды (общностью и другими людьми), обозначается одним и тем же термином — «саморазвитие»? Гносеологические истоки этого представления — отождествление саморазвития индивида с его изменением. Всякое развитие, в том числе и саморазвитие, есть изменение, но далеко не всякое изменение есть саморазвитие (не являются саморазвитием количественные изменения индивида в процессе его функционирования, гибель человека в автоаварии и т.д.).

И еще вопрос: Применим ли к жизнедеятельности индивида термин «развитие»? Отметим, что в работе С. А. Минюровой порой наряду с термином «саморазвитие» употребляется и термин «развитие» (правда, так сказать, всуе).

Мы считаем, что исходным понятием для рассмотрения качественных, направленных изменений индивида является понятие «развитие индивида». Развитие же с точки зрения направленности может быть прогрессивным и регрессивным (отметим, что в психологической и педагогической литературе развитие индивида нередко сводится к прогрессивному развитию, то есть к движению от низшего к высшему), а с точки зрения детерминации — развитие, которое в определяющей мере обусловлено внешними факторами, то есть внешней средой, и развитие, которое в определяющей мере обусловлено внутренними факторами, то есть зависит от самого индивида. Только это развитие индивида, по нашему мнению, выступает как его саморазвитие.

Саморазвитие — это сознательная деятельность индивида, направленная на качественные изменения самого себя с целью формирования своей субъектности.

С. А. Минюрова пишет, что, как отмечалось, «подлинное саморазвитие означает, что человек является не продуктом событий своей жизни, а автором своей жизнедеятельности». Мы с этим мнением не согласны в силу того, что в этом случае нужно бу-

дет признать, что всякое развитие индивида при определяющей роли в нем внешней среды есть неподлинное развитие. Но внешняя среда на всех этапах жизни индивида воздействует на него неоднозначно: и позитивно и негативно. Кроме того, внешние воздействия на индивида могут быть целенаправленными (контролируемыми) и стихийными (неконтролируемыми). Поэтому развитие индивида под воздействием внешних факторов может быть как подлинным, так и неподлинным. Кроме того, авторами собственной жизнедеятельности, творцами обстоятельств ее являются не только продуктивные индивиды, но и деструктивные (преступники, аморальные личности и т.д.).

Рассмотрим теперь представления в литературе о саморазвитии как процессе и его формах: самоутверждении, самосовершенствовании и самоактуализации. Термин «самоутверждение» состоит из двух частей: «само» — самостоятельно, без чьей-либо помощи и «утверждения» — стремление сделать в себе нечто твердым. Следовательно, самоутверждаться — это самостоятельно сделать в себе нечто твердым или сделать таковой личность в целом, чтобы это качество не поколебали ни обстоятельства, ни другие люди, ни сам утвердившийся субъект. Самоутверждение определяется как специфическая деятельность в рамках саморазвития по обнаружению, подтверждению своих определенных качеств, черт характера, способов поведения и деятельности. Мы согласны с тем, что понятие «самоутверждение» отражает определенную сторону саморазвития. Но если саморазвитие рассматривается как процесс, то самоутверждение логичнее рассматривать не как форму, а как этап или стадию. Далее, в саморазвитии всегда утверждается нечто новое. Поэтому возникает следующий вопрос: «А что в процессе саморазвития предшествует самоутверждению?». Ведь прежде чем новое в жизнедеятельности индивида утвердится, оно должно, во-первых, вначале возникнуть, во-вторых, пройти этап становления. Только после этого создается возможность для его утверждения, то есть перехода из состояния становления в состояние ставшего, утвердившегося. За ставшим новым следует его самофункционирование. К сожалению, авторы, исследующие саморазвитие индивида, обходятся без понятия «самофункционирование».

Самосовершенствование, по мнению В. Г. Маралова, — это наиболее адекватная форма саморазвития [8, с. 83]. А разве возникновение нового, его становление и утверждение — это менее адекватные формы саморазвития? Все формы, а точнее, этапы или стадии саморазвития, одинаково

значимы, то есть необходимы. Самосовершенствование, — пишет В. Г. Маралов, — означает, что индивид сам, (самостоятельно) стремится быть лучше, стремится к некоторому идеалу, приобретает те черты и качества личности, которых у него пока нет, овладевает теми видами деятельности, которыми он не владеет [там же].

Мы согласны с тем, что самосовершенствование — это форма или этап саморазвития. Но, естественно, возникает вопрос: «О совершенствовании чего идет речь?». Совершенствоваться можно только то, что уже есть, то есть ставшее, утвердившееся новое. Приобретение же новых качеств, овладение новыми видами деятельности — это не совершенствование их, так как совершенствование предполагает их возникновение, становление и утверждение. И здесь принципиально важно учитывать то, что после самоутверждения индивидом в себе чего-то нового начинается процесс его использования, то есть функционирования, появляются и новые требования к деятельности, изменяется и сам субъект деятельности (например, он приобретает новые знания). Коротко говоря, в деятельности индивида, как потребителя нового, происходят количественные изменения, появляются новые возможности. В итоге возникает противоречие между используемым средством и возможностями его совершенствования или замены принципиально новым средством. В итоге субъект оказывается в ситуации противоречия, дисгармонии с самим собой. Способом разрешения этого противоречия, преодоления дисгармонии и возврата к состоянию относительной гармонии является новый виток или цикл саморазвития личности.

Мы не согласны с Л. И. Анциферовой, что в процессе количественных изменений в функционирующем новом происходит накопление элементов нового, что это есть функциональное развитие [1, с. 41-51]. На наш взгляд, в процессе функционирования того или иного новообразования возникают не элементы нового, а элементы его возможностей.

Таким образом, реальная жизнедеятельность индивида есть процесс непрерывного изменения, в котором количественные изменения через скачок переходят в качественные, а последние завершаются возникновением нового качества, способом бытия которого является его функционирование, устойчивость индивида в каком-либо отношении (например, способность индивида быть честным, уверенным в себе и т.д.). Тем самым непрерывное изменение индивида реализуется через диалектику развития и функционирования и их переходы друг в друга.

Самоактуализация. В трактовке самоактуализации — третьей формы саморазвития — психологи следуют за пониманием ее А. Маслоу, определявшим самоактуализацию как умение человека стать тем, кем он способен стать, то есть что он способен выполнить свою миссию — реализовать то, что в нем заложено, в соответствии с собственными высшими потребностями: истиной, красотой, совершенством и т.д. Цель самоактуализации — достичь полноты ощущения жизни. По мнению В. Г. Маралова, в самоактуализации вплотную смыкаются две линии человеческого бытия — самопознания и саморазвития. Познать себя насколько это возможно — значит приобрести основу для самоактуализации как способности наиболее полно использовать свои таланты, способности, возможности. Самоактуализироваться — обрести смысл жизни, реализовать себя, выполнить свою миссию, предназначение и как итог — ощущение полноты жизни.

Прежде всего, следует отметить необоснованность выделения В. Г. Мараловым в качестве третьей формы саморазвития самоактуализацию. В. Г. Маралов справедливо выделяет в саморазвитии индивида прогрессивную и регрессивную направленность. Но самоактуализация связывается им только с прогрессивной, восходящей направленностью саморазвития. Но к регрессивному саморазвитию индивида этот термин не подходит. Следовательно, самоактуализация не может рассматриваться как третья форма всякого саморазвития индивида.

Далее. Самоактуализация — психологический термин для обозначения полного раскрытия личностного потенциала. А если индивид, например, потенциал в каком-то одном виде саморазвития раскрывает, а в другом не раскрывает, значит следует признать, что термин самоактуализация в данной ситуации не работает.

Кроме того, при рассматриваемом понимании самоактуализации она фактически отождествляется с самореализацией индивида, так как самоактуализироваться — значит реализовать то, что в человеке заложено. Но в человеке заложена и возможность регрессивного саморазвития. Иначе как объяснить разного рода преступные и аморальные явления в обществе? Кроме того, направленность развития индивида зависит не только от его потенциала, но и от востребованности обществом этого потенциала, то есть не только от самодетерминации в развитии индивида, но и от тех социально-исторических условий, в которых он живет.

Наконец, если самоактуализация отождествляется с самореализацией, а самоакту-

ализация — итог саморазвития, то в этом случае и саморазвитие фактически тоже отождествляется с самореализацией.

Итог. Понятие самоактуализации не углубляет представление о саморазвитии индивида, а, наоборот, вносит в него хаос.

В реальной жизни любое саморазвитие индивида предполагает самопознание им потребностей в саморазвитии и необходимых для него возможностей (средств) и на этой основе разработку самопроекта саморазвития и воплощение его в жизни.

На наш взгляд, актуализация или самоактуализация означает перевод потребностей и возможностей саморазвития индивида из потенциального состояния в актуальное посредством самопознания. Превращение же возможностей индивида в действительность для удовлетворения его потребностей выступает как самореализация. При этом любое саморазвитие индивида одновременно является и его самореализацией. Но далеко не всякая самореализация сводится к саморазвитию, так как многие виды самореализации включают в себя также самофункционирование. На вопросе о соотношении саморазвития индивида и его самореализации остановимся ниже.

Рассмотрим трактовку в психологии механизмов саморазвития. С. А. Минюрова отмечает, что в качестве психологических механизмов саморазвития рассматриваются рефлексия (С. Л. Рубинштейн, Л. И. Анциферова и др.), самопринятие и самопрогнозирование (В. Г. Маралов). При этом рефлексивность понимается как способность к ценностной самоориентации, смысловой саморегуляции в контексте деятельности и общения и обеспечивает самоорганизацию и самоутверждение личности в соответствии с жизненными целями и ценностями. Указывается также на то, что рефлексия как бы встроена в сам механизм саморазвития личности [11, с. 101].

Прежде всего, непонятно то, что понимается под механизмом саморазвития. В «Толковом словаре русского языка» (1999) слово «механизм» в переносном смысле имеет два значения: 1. Система, устройство, определяющие порядок какого-нибудь вида деятельности. 2. Последовательность состояний, процессов, определяющих собой действие, явление. Другими словами, применительно к деятельности человека, механизм — это определенная упорядоченность деятельности, ее внутренняя «логика». Значит, по мнению одних авторов, механизмом саморазвития индивида является рефлексия (рефлексия — это сознательное самопознание), по мнению В. Г. Маралова, механизм саморазвития включает в себя самопринятие и самопрогнозирование. Са-

мопринятие (означает активное восприятие индивидом самого себя) определяет тенденции самоутверждения, самосовершенствования и самоактуализации личности. Завершается механизм саморазвития, по мнению В. Г. Маралова, самопрогнозированием. Обратим внимание на то, что до рассмотрения саморазвития и В. Г. Маралов, и С. А. Минюрова самопознание рассматривали как самостоятельный процесс, так как в названиях их работ самопознание и саморазвитие связываются через союз «и». При рассмотрении же саморазвития, самопознание обозначается не термином «самопознание», а «рефлексией» (и это без всякого пояснения того, как они соотносятся) или сводится к самопринятию результата самопознания. (Но результата какого самопознания индивида? — Самопознания себя в целом или самопознания только того вида его деятельности о саморазвитии которого идет речь?) Но и в том и в другом случаях самопознание — это уже не самостоятельная деятельность, а только элемент саморазвития, так как оно встроено в него либо в виде процесса, либо его результата.

Далее. Так как одним из механизмов саморазвития является самопрогнозирование, а последнее — это тоже форма самопознания индивида, то в итоге получается, что саморазвитие индивида фактически отождествляется с самопознанием. Но в этом случае становится совершенно непонятным, что же в саморазвитии утверждается и совершенствуется. Кроме того, если учесть, что самоутверждение, самосовершенствование и самоактуализация тоже выражают определенную последовательность в саморазвитии индивида, то возникают следующие вопросы: 1. Почему к механизму саморазвития не отнесены и так называемые его формы? 2. «И как формы саморазвития соотносятся с его механизмами? Поскольку в рассматриваемых работах как на эти, так и на другие вопросы ответы отсутствуют, то создается впечатление серьезной запутанности в психологии представлений о соотношении самопознания и саморазвития индивида.

Одной из причин описываемого явления, на наш взгляд, является отсутствие разграничения в самопознании — общего самопознания индивида и специфического самопознания.

Самопознание индивида, с одной стороны, существует как его самостоятельная деятельность. Это имеет место тогда, когда его объектом являются составляющие индивида в виде определенных его инвариантов, того общего, что проявляется во всех видах его жизнедеятельности. К этому общему относятся: психологические составляющие индивида в виде особенностей его

памяти, способностей, интра- и экстравертности и т.д.; общие качества индивида в их положительном и отрицательном проявлениях; ответственности—безответственности, решительности—нерешительности, уверенности—неуверенности, духовности—бездуховности, креативности—консервативности и др.; общие умения, которые используются индивидом во всех видах деятельности или в ряде их; индивидуальные особенности физического тела.

С другой стороны, самопознание существует как деятельность индивида, «вмонтированная» во все другие виды его деятельности (например, самообразовательную, самовоспитательную, бытовую и др.). Обусловлено это тем, что для осуществления индивидом любой деятельности, он должен хотя бы в какой-то мере познать свои потребности («Чего я хочу?»), возможности (средства) их удовлетворения («Что я могу?») и необходимость осуществления соответствующей деятельности. Результат этого самопознания — в той или иной мере разработанный проект соответствующей деятельности.

Реализация самопроекта и тем самым саморазвитие индивида зависят от степени обоснованности самопроекта и внешних условий соответствующей деятельности.

Одним из серьезных недостатков в разработке проблемы саморазвития в психологии является ее абстрактность. Выражается это в том, что саморазвитие индивида, как правило, рассматривается вообще, вне тех видов деятельности, в которых оно протекает. Поэтому из работ психологов трудно понять, что же в индивидах развивается? Создается впечатление, что все сводится только к развитию общих характерологических качеств индивида.

Но для выполнения индивидом функции той или иной деятельности, то есть для проявления им своей субъектности, в каждом виде деятельности нужна сформированность не только общих качеств, но и качеств специфических, в виде инструментальных качеств (умений), которые обеспечивают использование конкретных технологий, методов, средств в конкретных видах деятельности.

Рассмотрим теперь место саморазвития индивида в его целостной жизнедеятельности. В ней, на наш взгляд, можно выделять эзотерические (в переводе с греческого — внутренний) и экзотерические (в переводе с греческого — внешний) виды деятельности. Эзотерические виды деятельности индивида — это те виды, в которых он одновременно выступает и как субъект и как объект. К ним относятся: самопознание, самообразование, самовоспитание, самооздоровление

и самоуправление. Каждый из видов эзотерической деятельности выступает как вид саморазвития индивида и выполняет свою специфическую функцию в формировании его субъектности.

Самообразование связано с присвоением индивидом знаний о мире, которые выступают для него как субъективно новые. Поскольку присвоение этих знаний выступает как творческий процесс формирования у индивида когнитивных новообразований и их системы, то истинное самообразование выступает как вид его саморазвития.

Самопознание связано с процессом производства объективно новых знаний о себе, поэтому истинное самопознание индивида всегда выступает как его саморазвитие.

Самообразование и самопознание — это виды когнитивного развития индивида, так как посредством их качественно изменяется его сознание.

Самовоспитание связано с саморазвитием качеств индивида, которые выступают как способы его деятельности и характеризуются устойчивостью своего функционирования. Если жизнь человека — цепь непрерывно сменяющих друг друга действий, то качества выступают как причины этих действий. К основным видам качеств относятся: терминальные качества (определяют направленность деятельности индивида); инструментальные качества (проявляются в умениях индивида использовать в деятельности различные средства воздействия на ее объект); социально-личностные качества (в них выражается отношение индивида к социуму и самому себе). Существенно отметить то, что самовоспитание выступает как вид практического саморазвития индивида.

Самооздоровление связано с саморазвитием индивидом психофизического потенциала своего здоровья и как и самовоспитание, также является видом практического саморазвития и связано с сознательной регуляцией деятельности.

При этом когнитивные виды саморазвития индивида выступают как основа практических видов саморазвития. Проявляется это через использование индивидом знаний о мире и самом себе.

Итак, саморазвитие индивида, выражающееся в формировании его сущности, есть процесс, который обеспечивается органическим единством самообразования, самопознания, самовоспитания и самооздоровления.

К экзотерическим видам деятельности относятся: профессиональная деятельность, социально-политическая (гражданская), семейная, бытовая, спортивная, садово-огородническая и художественно-эстетическая.

Развитие индивида в экзотерических



видах деятельности зависит от уровня развития эзотерических видов деятельности (от уровня сформированности в них субъектности), а также от степени инновационности в этих видах деятельности. Именно через внедрение во всех указанных видах деятельности инноваций в них происходит дальнейшее развитие субъектности индивида.

Таким образом, саморазвитие индивида зависит: а) от уровня развития эзотерической деятельности; б) от степени инновационности в эзотерических видах деятельности.

Исследование саморазвития индивида предполагает также рассмотрение вопроса о соотношении его с самореализацией. Анализа их соотношения в литературе мы не встретили.

И в гуманистической психологии, и в отечественной литературе самореализация индивида чаще всего понимается как реализация им своих возможностей. Так, например, по мнению немецко-американского психолога К. Хорни (1885-1952), самореализация — это полная реализация подлинных возможностей человека, с точки зрения американского психолога К. Роджерса (1902-1982), самореализация — это стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей, американский психолог А. Маслоу (1908-1970) полагает, что самореализация — это стремление человека стать тем, кем он может стать, раскрытие потенциальных возможностей, самоактуализация.

Отечественные авторы в понимании самореализации индивида в основном следуют представлениям, изложенным выше. Так, например, по мнению А. А. Коростелевой, самореализация личности — это осуществление ее возможностей посредством собственных усилий, деятельности, содеятельности, сотворчества [5]. С точки зрения Е. Н. Ярославовой, самореализация — это выявление и развитие индивидуальных способностей, талантов и возможностей во всех сферах деятельности, кроме этого, самореализация ассоциируется с такими категориями, как самосознание, самовыражение, самоутверждение, саморазвитие. При этом все названные выше авторы под самореализацией неявно понимают только позитивную, продуктивную самореализацию.

Да, бесспорно, реализация возможностей человека — сущностная характеристика самореализации. Но природу, смысл самореализации определяют не только ее возможности, но и ее социальная направленность, то есть нацеленность на удовлетворение конкретных потребностей, ориентированность на определенные ценности.

Между тем, по направленности саморе-

ализация может быть социальной и асоциальной, гуманной и антигуманной, духовной и бездуховной. Поэтому заслуживают внимания те, пока редко встречающиеся трактовки самореализации, в которых она соотносится с духовностью, предполагает наличие продуктивной активности. О продуктивной самореализации («быть», а не «казаться» и «иметь»), по мнению Э. Фромма, можно говорить тогда, когда человек стремится к наивысшим для себя достижениям, творит свою жизнь, пользуясь продуктивной свободой, сочетающей причастность к миру и независимость от него.

Б. С. Гершунским самореализация связывается с максимально возможной пользой себе, близким, обществу, социуму [5]. По мнению Д. А. Леонтьева, самореализация как объективное явление возможна лишь на основе тесно взаимосвязанных потребности и способности внести социально значимый вклад в культуру и в других людей [7]. Поэтому Д. А. Леонтьев считает единственным критерием самореализации значимый для культуры результат деятельности (было бы целесообразно определить критерии такого значимого для культуры результата).

Мы в основном согласны с приведенными трактовками направленности самореализации. Однако все они связаны только с позитивной самореализацией. Но кроме позитивной самореализации, в социуме существует, развивается и функционирует отрицательная самореализация. Поэтому, отвечая на вопрос о направленности позитивной самореализации, необходимо ответить и на вопрос о направленности отрицательной самореализации (см. об этом ниже).

Итак, из приведенных выше трактовок самореализации индивида на вопрос о соотношении саморазвития индивида и его самореализации являются следующие ответы: самореализация индивида — это то же, что и ее саморазвитие, и наоборот. Доказательство тезиса: 1) самореализация личности — это ее стремление к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей, способностей (К. Роджерс); 2) самореализация — это развитие индивидуальных способностей, талантов и возможностей во всех сферах деятельности (Е. Н. Ярославова). С. А. Минюровой самореализация в профессии трактуется как саморазвитие в профессии на благо как собственного, так и общественного прогресса [12].

Но если понятия «саморазвитие» и «самореализация» идентичны, то одно из них лишнее. Если же они различаются, то тогда в чем это различие?

Самореализация индивида вообще, на наш взгляд, — это его свободная деятель-

ность. В основе этой деятельности лежит естественное право каждого человека на выбор своей жизненной траектории, право самому определять те потребности, которые он хочет удовлетворить в жизни и самому определять способы (средства) их удовлетворения. Другими словами, самореализация — это стремление индивида удовлетворять желаемые потребности желаемыми способами. Поэтому самореализацию следует рассматривать как атрибутивное стремление человека, которое определяет всю его жизнь в любую эпоху.

Антиподом самореализации индивида является такая его деятельность, которая выполняется им в силу внешнего принуждения, насилия, вследствие чего он лишается права выбора и от самого себя отчуждается. Человека под угрозой жестокого наказания можно заставить выполнять ту или иную деятельность, но его нельзя заставить самореализоваться. Решение о своей самореализации он может принимать только самостоятельно.

Но потребности, которые человек желает удовлетворять, и те средства, которые он выбирает для их удовлетворения, могут быть продуктивными и непродуктивными, гуманными и антигуманными. Этим определяется необходимость выделения в самореализации индивида двух ее видов: продуктивной (положительной) и деструктивной (отрицательной) самореализации. Продуктивная самореализация индивида — это такая его деятельность, которая направлена на созидание благ обществу и самому себе при нанесении никому вреда. Отрицательная самореализация связана, прежде всего, с получением благ для себя за счет общества, других людей. Отрицательная самореализация своим следствием имеет не только нанесение вреда обществу, другим людям, но, в конечном счете, и ее субъекту (она ведет к его отчуждению от общества, духовной деградации и разрушению здоровья). Разумеется, в реальной жизни каждого индивида, как правило, в том или ином отношении противоречиво сочетается положительная и отрицательная самореализация.

Выделение положительной и отрицательной самореализации индивида в методологическом отношении огромно (особенно для педагогики и социальной педагогики, социальной работы и психологии), так как позволяет познавать реальную жизнедеятельность людей не только в противоречивом сочетании в ней положительной и отрицательной самореализации, но и в их взаимопереходах от одного вида самореализации к другому и тем самым овладевать знаниями о том, что надо делать, чтобы индивид не «проваливался» в отрицательную

самореализацию (например, производство знаний о профилактике), и что надо делать, чтобы переводить индивида из состояния отрицательной самореализации в состояние положительной самореализации.

Теперь попытаемся ответить на вопрос о соотношении саморазвития и самореализации индивида. Мы исходим из того, что любое саморазвитие индивида (и прогрессивное, и регрессивное) одновременно является и его самореализацией, но далеко не всякая самореализация одновременно является и его саморазвитием. Для обоснования этого тезиса мы будем опираться на выделенные нами выше эзотерические и экзотерические виды деятельности. Все выделенные виды эзотерической деятельности (самопознание, самообразование, самовоспитание и самооздоровление) являются не только видами саморазвития, но и видами самореализации индивида. Последними они являются такими тогда, когда индивид в процессе их осуществления достигает в себе как субъекте определенных качественных изменений (познание, например, своего темперамента, овладение знаниями о реабилитации и т.д., сформировал в себе такое качество, как лживость и т.д.). Что же касается экзотерических видов деятельности (профессиональной, семейной, гражданской, бытовой, садово-огороднической, спортивной, художественно-эстетической и преступно-безнравственной), то они представляют собой единство саморазвития индивида (если в этих видах деятельности внедряются инновации) и его самофункционирования.

При этом все виды экзотерической деятельности противоречивы, так как всегда сочетают в себе в определенных отношениях положительную и отрицательную самореализацию. Абсолютно отрицательной является только преступная самореализация.

Здесь следует отметить, что критерий положительной самореализации, который Д. А. Леонтьев определяет как способность вносить социально значимый вклад в культуру и в других людей, во многих выделенных видах положительной экзотерической самореализации не работает. Бесспорно, во многих видах профессиональной, гражданской деятельности ее субъект вносит значительный вклад в науку, искусство, управление обществом. Но этого нельзя сказать о бытовой самореализации, садово-огороднической, художественно-эстетической, так как, например, все, что производится субъектами в двух первых видах деятельности, ими же в основном и потребляется (продажу тем или иным садоводом на рынке нескольких килограммов клубники вряд ли можно рассматривать как значительный вклад в культуру и

в других людей).

Но следует ли из этого, что индивиды в указанных видах деятельности себя не реализуют? Разумеется, нет. Более того, рассматриваемые виды самореализации являются не только функциональными (функционирование связано с воспроизведением одних и тех же способов и форм соответствующей деятельности), но включают в себя и саморазвитие (преобразование в быту, использование новых методов и технологий в садовой деятельности и т.д.). Далее. Субъекты художественно-эстетической деятельности — любители балета, музыки, литературы и т.д. — тоже не вносят какого-либо вклада в культуру.

Но потребляя произведения искусства, они саморазвиваются и тем самым эстетически реализуют себя.

Наконец, следует отметить, что в современном обществе пока еще очень и очень много видов профессиональной деятельности, которые в основе своей являются функциональными, то есть исполнительскими (горничные, кондукторы, контролеры, медсестры, охранники, продавцы, водители, каменщики, маляры, кассиры и т.д.). Но если субъекты этих видов деятельности добросовестно выполняют свои обязанности, то они также являются субъектами продуктивной самореализации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л. И. Некоторые практические проблемы личности // Психология личности. — М., 2001. — Вып. 192. — С. 41-51.
2. Байлук В. В. Профессиональная самореализация личности // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: сборник материалов и докладов Междунар. конф. (29-30 мая 2014 г. Екатеринбург). — Екатеринбург, 2014.
3. Байлук В. В. Человечествознание. Самореализация личности: общие законы успеха. — Екатеринбург, 2013.
4. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе образования ценностей и целей образования // Педагогика. — 2003. — № 10.
5. Коростелева Л. А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности : дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2002.
6. Куликова Л. Н. Проблема саморазвития личности. — Благовещенск, 2003.
7. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. — М., 1997.
8. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития. — М., 2002.
9. Маслоу А. Психология бытия. — М. : Рефл — бук ; Киев, 1997.
10. Мещеряков В. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. — М., 2003.
11. Минюрова С. А. Психология самопознания и саморазвития. — М., 2016.
12. Минюрова С. А. Психология саморазвития человека в профессии. — М., 2008. — С. 53.
13. Ожегов С. Н., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — М., 1999.
14. Роджерс К. Быть тем, кто ты действительно есть / Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 1990.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М., 1990.
16. Фромм Э. Человек для себя. — Минск : Хорвет, 2003.

#### REFERENCES

1. Antsyferova L. I. Nekotorye prakticheskie problemy lichnosti // Psikhologiya lichnosti. — M., 2001. — Vyp. 192. — S. 41-51.
2. Bayluk V. V. Professional'naya samorealizatsiya lichnosti // Sotsial'no-professional'naya mobil'nost' v XXI veke : sbornik materialov i dokladov Mezhdunar. konf. (29-30 maya 2014 g. Ekaterinburg). — Ekaterinburg, 2014.
3. Bayluk V. V. Chelovekoznanie. Samorealizatsiya lichnosti: obshchie zakony uspekha. — Ekaterinburg, 2013.
4. Gershunskiy B. S. Kontseptsiya samorealizatsii lichnosti v sisteme obrazovaniya tsennostey i tseley obrazovaniya // Pedagogika. — 2003. — № 10.
5. Korosteleva L. A. Psikhologiya samorealizatsii lichnosti: osnovnyye sfery zhiznedeyatel'nosti : dis. ... d-ra ped. nauk. — M., 2002.
6. Kulikova L. N. Problema samorazvitiya lichnosti. — Blagoveshchensk, 2003.
7. Leont'ev D. A. Samorealizatsiya i sushchnostnye sily cheloveka // Psikhologiya s chelovecheskim litsom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetsoy psikhologii. — M., 1997.
8. Maralov V. G. Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya. — M., 2002.
9. Maslou A. Psikhologiya bytiya. — M. : Refl — buk ; Kiev, 1997.
10. Meshcheryakov V. G., Zinchenko V. P. Bol'shoi psikhologicheskiy slovar'. — M., 2003.
11. Minyurova S. A. Psikhologiya samopoznaniya i samorazvitiya. — M., 2016.
12. Minyurova S. A. Psikhologiya samorazvitiya cheloveka v professii. — M., 2008. — S. 53.
13. Ozhegov S. N., Shvedova N. Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. — M., 1999.
14. Rodzhers K. Byt' tem, kto ty deystvitel'no est' / Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. — M., 1990.
15. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla. — M., 1990.
16. Fromm E. Chelovek dlya sebya. — Minsk : Khorvet, 2003.

**Симонова Ирина Александровна**

кандидат философских наук, доцент кафедры акмеологии и психологии среды, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: luboe05@mail.ru.

**Никифорова Дарья Михайловна,**

старший преподаватель кафедры акмеологии и психологии среды, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nikiforova\_dm@mail.ru.

**К ПРОБЛЕМЕ ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ:  
ГРАЖДАНСКАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ И ВАНДАЛИЗМ В СРЕДЕ МОЛОДЕЖНЫХ СООБЩЕСТВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** гражданское образование; гражданская субъектность; гражданственность; молодежь; вандализм; молодежные субкультуры.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблеме установления направлений гражданского образования, способных в современных условиях обеспечить формирование гражданской субъектности для профилактики деструктивных явлений вандализма в среде молодежных сообществ. Целью данного исследования являлось выявление проблемных элементов, стимулирующих вандализм в структуре гражданской субъектности представителей молодежных сообществ, для определения наиболее актуальных направлений и инструментов гражданского образования. Базовые методологические установки исследования: социальная топология, социальный конструктивизм, компетентностный подход. Метод сбора эмпирических данных: индивидуальное полустандартизированное интервью, количество респондентов — 17 человек (юноши и девушки в возрасте от 13 до 31 года, учащиеся и работающие). Все опрошенные являются активными участниками различных молодежных сообществ г. Екатеринбурга не менее чем на протяжении двух лет. Новизну обусловила установка на то, что соотношение уровня развития и содержания элементов гражданской субъектности является определяющим для ряда вандальных активностей субкультур. Установлено, что общий уровень развития гражданской субъектности у представителей субкультурных сообществ достаточно высокий, хоть и несимметричный, однако наиболее проблемным является состояние методологической компоненты. В этой связи актуальными направлениями гражданского образования можно считать повышение компетентности субкультурной молодежи в институциональных и внеинституциональных практиках гражданского участия, что позволит не только скорректировать деструктивные формы реализации ими субъектности при достижении локальных целей, но и корректно использовать гражданский потенциал таких людей. Целесообразно прибегать к современным укороченным дистанционным форматам (мастер-классы, лайфхак-видео и пр.), создавать мастерские решений для работы «на конкретную проблему», не привязываясь строго к образовательным организациям и вести точечную работу с отдельными группами молодежи. Предложенный подход к определению направлений гражданского образования через анализ гражданской субъектности молодежи универсален с точки зрения контингента и типов деструктивных явлений.

**Simonova Irina Aleksandrovna,**

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Acmeology and Environmental Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Nikiforova Daria Mikhailovna,**

Senior Lecturer, Department of Acmeology and Environmental Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**ABOUT THE PROBLEM OF CIVIC EDUCATION IN RUSSIA:  
CIVIL SUBJECTIVITY AND VANDALISM OF YOUTH COMMUNITIES**

**KEYWORDS:** civic education; civic subjectivity; civic consciousness; vandalism; youth subcultures.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problem of establishing the direction of civic education development to ensure formation of civil subjectivity for prevention of vandalism among youth communities. The purpose of this study is to identify the problematic areas that stimulate vandal activity in the structure of civil subjectivity of members of youth communities, in order to identify the most relevant areas and tools of civic education. Basic research guidelines are: social topology, social constructivism and competence-based approach. The method of collecting empirical data is individual semi-standardized interview, the number of respondents is 17 people (male and female aged 12 to 31 years). All respondents are active participants in various youth communities of Ekaterinburg for at least two years. The development and the content of the elements of civil subjectivity is crucial for vandal activities of subcultures. It has been established that the general level of development of civil subjectivity among representatives of subcultures is quite high and asymmetrical, however, the most problematic is the state of the methodological component. In this regard, increasing the competence of young people belonging to different subcultures in institutional and extra-institutional practices of civic participation can be considered a relevant area of civic education, which will not only correct destructive forms in achieving local goals, but also activate the civil potential of such people. It is advisable to resort to modern short on-line formats (master classes, life hack videos, etc.), to create workshop for “specific problem” management, not to become strict with educational organizations and to carry out pin-point work with certain groups of young people. The proposed approach to determining the direction of civic education through the analysis of civil subjectivity of young people is universal in terms of the contingent and types of destructive phenomena.

### **Постановка проблемы и обоснование актуальности ее решения в настоящее время**

Гражданское образование как социально-педагогический феномен имеет важное значение для укрепления институтов гражданского общества, является непременным условием формирования здоровой атмосферы в молодежной среде и выступает залогом фактического и будущего благополучия России, ее цивилизованного развития [4; 11; 14]. Согласно установкам компетентностного подхода, гражданское образование не только снабжает обучающегося теоретическими знаниями, но также направлено на развитие конкретных навыков владения инструментами гражданского участия [14], подразумевает формирование системы ценностей, мотивирует, то есть подготавливает молодежь к жизни в качестве субъекта гражданского общества. Можно утверждать, что результатом гражданского образования оказывается гражданская субъектность молодежи, понимаемая как практика включенности молодых в сети общественно-политических отношений, реализуемая в воплощении ими системы сформированных установок и реализации выбранной стратегии совместного построения и конструктивного обживания общественного пространства на основании потребностей, разделяемых с референтной группой при помощи релевантной ей системы инструментов. Гражданское образование оказывает влияние на формирование основных базовых составляющих гражданской субъектности: идентификация с общностью и ее интересами; целеполагание; методологический комплекс; готовность к деятельности; ответственность. При этом важно учитывать, что их содержание у разных молодежных сообществ имеет сходную структуру, но в любом случае несимметрично [20]. В условиях высокой степени разнообразия молодежной жизни возникает потребность в выявлении направлений гражданского образования, формирующего универсальные компоненты гражданской субъектности даже в ситуации различающихся образов гражданской субъектности в различных социальных локациях молодежи. Определение таких универсальных направлений должно быть продиктовано не только государственным заказом, но и их актуальными потребностями у специфичной молодежи. Если этого не происходит, гражданская субъектность складывается стихийно, возникает перекося между отдельными ее элементами, что может обуславливать деструктивные формы поведе-

ния молодежи. Одним из эффектов подобного противоречия оказывается вандализм в молодежной среде. Вандализм представляет собой сложное многоаспектное явление, имеющее, прежде всего, социальную природу, поэтому требующее комплексных решений, в числе которых должно рассматриваться и корректирующее воздействие гражданского образования. Поскольку пенитенциарные меры, работающие уже с последствиями вандализма, а также контроль (попытка предотвратить вандализм с помощью камер наблюдения, патрулирования, установки ограничителей доступа и пр.) не достаточно эффективны, а нередко лишь больше раззадоривают и озлобляют молодежь, необходим поиск эффективных мер по снижению вандальной активности, опирающихся на социальные основания. В этой связи решение проблемы обнаружения направлений гражданского образования, которые в современных условиях способны формировать гражданскую субъектность для профилактики деструктивных явлений вандального типа в среде молодежных сообществ, представляется крайне актуальным.

**Цель данного исследования** — выявление проблемных элементов, стимулирующих вандальную активность в структуре гражданской субъектности представителей молодежных сообществ, с целью определения наиболее актуальных направлений совершенствования гражданского образования.

Для этого предполагается решить ряд задач:

1. Определить проблемные области гражданской субъектности, провоцирующие вандальную активность у наиболее типичных городских субкультурных сообществ.
2. Произвести анализ состояния выделенных элементов гражданской субъектности.
3. Определить возможности гражданского образования для профилактики вандализма и наметить основные направления улучшения гражданского образования.

### **Анализ исследований по проблеме**

Проблема гражданского образования в общем весьма активно рассматривается в последние годы как российскими, так и зарубежными авторами. Подробный обзор этого направления в США представлен в работе Семисотновой и Бессарабовой, которые проанализировали подходы таких авторов, как Дж. Бэнкс, Ричард А. Броуди, Н. Г. Ни, Дж. Джун и К. Стелик-Барри и др., а также основополагающие документы и пришли к выводу, что основные компоненты гражданского воспитания в США следующие: гражданское знание, граж-

данские навыки и гражданские позиции [13]. Отметим: комплексное исследование проблемы гражданского и политического образования в Англии представлено работой И. Фахми, который обнаруживает высокую эффективность формальных образовательных практик для включения молодежи в гражданскую и политическую жизнь, что весьма актуально для страны в условиях инфантилизации молодых и низким уровнем их включенности в гражданские процессы, особенно на уровне официальных институций [17]. Отдельное внимание важности гражданского образования уделила организация ЮНЕСКО, где практической ориентации в новом столетии отдается приоритет [15]: «Гражданское образование также должно преподаваться таким образом, чтобы выявить постоянную связь между знаниями и практикой. Взаимодействие между понятиями и действием постепенно дает способность мыслить в терминах ценностей и ссылаться на них. Все должно стать предметом обсуждения и размышлений и изучаться в каждом курсе обучения гражданственности» — отмечается в документе. Современные исследования проблемы гражданского образования в России преимущественно сходным образом трактуют данное понятие, а также используют его синонимично понятию гражданского воспитания [5; 14; 13 и др]. Несмотря на обилие разнообразных подходов к пониманию данного феномена, а также наличия как минимум трех основных моделей (формирование гражданина правового государства; формирование гражданина конкретного государства; формирование активного члена гражданского общества средствами обществоведческих курсов), в общем, можно определить его как личностно ориентированное образование, направленное на развитие социальных свойств обучающегося, например, быть гражданином России и в юридическом, и в нравственном, и в нравственно-социальном смысле [11].

Отмечается, что гражданское образование преследует определенные цели, среди которых: осознание обучающимися политико-правовой связи с государством, нравственное развитие и адекватная патриотическая ориентация; развитие и становление информированной и компетентной личности, способной к самоопределению и самореализации, самостоятельно принимающей решения и ответственной за свои поступки; подготовка обучающихся к эффективному выполнению различных социальных функций (в государственно-правовой, трудовой, семейно-бытовой и др. сферах) [4; 7; 11; 14]. При этом большинство исследователей

проблемы гражданского образования, анализируя имеющиеся подходы и модели к нему, отмечают высокую эффективность компетентностного подхода, что обусловлено, прежде всего, значимостью не только теоретической осведомленности молодежи в вопросах, связанных с гражданским обществом, но с владением механизмами участия в соответствующих процессах. Так, при компетентностном подходе гражданское образование рассматривается как своеобразный социальный проект учебного заведения, направленный на культивирование умений применять на практике знания о правах и обязанностях, государственном устройстве и т.п, обладание способностями и готовностью к познанию [1; 10]. Несмотря на то что в исследованиях, посвященных гражданскому образованию, редко упоминается гражданская субъектность, данное понятие идеально вписывается в идею о его результатах. Особенно, если мы говорим о компетентностной парадигме гражданского образования, гражданская субъектность представляется системным явлением, вбирающим в себя гражданскую компетентность, гражданскую идентичность и гражданскую активность, что соответствует основным составляющим сформированного гражданина [8]. Значимость гражданского образования в деле формирования гражданской субъектности отмечается многими исследователями. Между тем исследования гражданской субъектности столь же перспективны, сколь немногочисленны, что актуализирует данную проблему, хотя интересные работы имеются как за рубежом, так и в России. Отметим здесь работы Н. С. Щепочкина, Т. А. Ольховской, Н. А. Гавриловой, в работах авторов субъектность формулируется как «...отношение человека к себе как деятелю, преобразователю, творцу не только своей жизни, но и развития общества в целом» [12], авторы концентрируются на преобразующей *функции* личности, и связывают это «...с признанием своей активности, сознательности, свободы выбора и ответственности за него» [12, с. 257]. Гражданское образование оказывает формирующее воздействие на субъектность. Среди зарубежных исследователей выделим работы О. Е. Кларка, Д. Левина и Дж. Франка, которые также отмечают социальные основания гражданской субъектности и необходимость обеспечивать корректные социальные контексты для ее формирования [16; 18; 19].

Вандализм как исследовательская проблема стоит особняком, практически не рассматривается относительно указанных понятий. Немногочисленные исследования этого феномена в России и за рубежом представлены работами А. Голдштейна,

Д. Кантера, Дж. Вайса, Л. С. Ватовой, О. В. Кружковой, И. В. Воробьевой, О. В. Гуровой, О. В. Оболенской, В. И. Скороходовой и др. Наиболее полный обзор подходов представлен в монографии И. В. Воробьевой и О. В. Кружковой [2, с. 16]. Классическим можно считать определение этого понятия, данное Вайсом: «Изменение части физической среды без согласия на то ее собственника или управляющего» [21]. Между тем сложность мотивов, факторов, эффектов, связанных с вандальной активностью, особенно в молодежной среде, по-прежнему является перспективным направлением для анализа. Связь вандализма и субъектности отмечена в работе О. В. Гуровой: «Подростки подгруппы 1 — с более высоким уровнем готовности к вандальному поведению ... обладают более выраженными характеристиками субъектности...» [6]. Однако автор не рассматривает гражданских контекстов данного феномена. Практически отсутствуют работы и о возможностях гражданского образования для профилактики вандализма. Имеется лишь небольшая «Памятка», посвященная профилактике вандализма в школе, составленная заведующей лабораторией профилактики безнадзорности, правонарушений и наркомании несовершеннолетних НИИ РА З. С. Ивановой, где отмечается, что необходимо использовать возможности различных дисциплин: «на уроках Москововедения следует прививать любовь к своему городу, его славному прошлому, рассказывать о невосполнимых потерях, которые приносят разрушения памятников архитектуры и зодчества, на громадные средства, затраченные на восстановление и реставрацию церквей...» [23]. Там же специалист отмечает, что формирование общей гражданской культуры, включающей среди прочего «умение использовать демократичные способы и процедуры для достижения своих целей» способно снизить уровень вандальной активности. Таким образом, анализ современных исследований наряду с крайней актуальностью показывает недостаточную изученность как связи вандализма с гражданской субъектностью, так и тех возможностей гражданского образования и его конкретных направлений, которые существуют в деле профилактики данного явления в молодежной среде.

#### Методология и методы исследования

В качестве исходных социально-философских методологических установок можно выделить социальную топологию и социальный конструктивизм, обусловившие понимание вандализма как части топологической стратегии, к которой прибе-

гает субкультурная молодежь в процессе коммуникации и овладения пространством города, а также определившие коммуникативную основу понимания феномена гражданской субъектности. Возможности и содержание гражданского образования рассматривались в контексте компетентного подхода, который, однако, не исключает обращение к деятельностной парадигме. Огромное значение имел анализ актуальных исследований по трем основным понятиям работы. Основным методом сбора эмпирических данных — полустандартизированное интервью, которое проводилось индивидуально, включало 47 вопросов, длительность каждого составляла в среднем два часа, ответы фиксировались на диктофон. Участниками стали 17 человек (юноши и девушки в возрасте от 13 до 31 года, учащиеся и работающие). Все опрошенные являются активными участниками различных молодежных сообществ г. Екатеринбурга не менее чем на протяжении двух лет. Были заданы вопросы, сформулированные на основании предложенной нами модели гражданской субъектности молодежи [3]. Специфика формулировки вопросов заключалась в том, что респонденты говорили не только о своем личном мнении, но и о том, как указанные проблемы разворачиваются в референтном для них сообществе. Значимость имели не только ответы, данные по блокам, но их связь, определенная структурой гражданской субъектности.

#### Основной материал исследования

Мы придерживались следующей исходной **гипотезы**: гражданская субъектность у респондентов будет в основном сформирована по всем основным элементам (идентификация с общностью и ее интересами; целеполагание; методологический комплекс; готовность к деятельности; ответственность), однако вандальную активность будет обуславливать несоответствие содержания и степени развития некоторых элементов, что может быть скорректировано за счет гражданского образования.

В ходе интервью большинство респондентов продемонстрировали сформированную гражданскую позицию и достаточно высокий уровень идентификации не только с социальным пространством малых референтных групп, но и с государством в целом. Отвечая на вопросы о ценностях, все опрошенные называли среди наиболее значимых ценности, касающиеся общественного благополучия, причем большинство опрошенных отметили, что это имеет значение не только лично для них, но характерно и для референтных групп. Оценка происхо-

дящего в стране и мире, как на уровне локальных событий, так и в глобальном масштабе, также делается, по утверждению опрошенных, с опорой на гражданские ценности. Никто из респондентов не продемонстрировал равнодушное отношение к общественно значимым событиям, все опрошенные отметили, что это обсуждается в референтных сообществах и нередко оказывается даже системообразующим для них. Большинство опрошенных сказали, что любят свою страну, однако находят, что она не предназначена для молодых. Вместе с тем все отметили высокий потенциал молодежи в решении общественных задач. Респонденты в возрасте старше 20 лет называли ясные целевые установки гражданского характера, которые уже реализуются ими в ходе практической деятельности, кроме того, преобладающее число участников интервью на регулярной основе включены в реализацию социально значимой деятельности или имеют такой опыт. Вместе с тем практически все опрошенные реализуют свой потенциал в проектах/активностях, которые не охвачены, а иногда даже скрыты от внимания официальных институтов, более того, часть респондентов отметила, что они сами, а также ровесники из референтного окружения сознательно избегают контактов с такими структурами и не прибегают к использованию официальных инструментов гражданской активности. Среди причин такого поведения чаще всего назывался неудачный опыт взаимодействия, которое оказалось неприятным, бесполезным и разочаровало опрошенных. 95% опрошенных выразили недоверие к официальным механизмам общественного влияния, отмечая, что локальная работа в кругу единомышленников хоть и не имеет большого размаха, но оказывается более эффективной, а также не накладывает ограничений на деятельность и подходы к ней. Важно отметить невысокую компетентность респондентов в вопросах инструментов гражданского участия, что также связано с негативными установками опрошенных в отношении большей части традиционных механизмов, а также отсутствием интереса к повышению своей компетентности в этой области, многие отметили, что считают подобные усилия бесполезными, поскольку не испытывают доверия к государственным учреждениям, работающим с молодежью, и другим субъектам молодежной политики. Отдельно стоит отметить, что мнение об этих институтах, как и об официальных структурах вообще, среди опрошенных было практически единодушным, большинство респондентов показали, что практики, направления и стиль работы этих учрежде-

ний не могут удовлетворить потребностям современной молодежи, поскольку их руководство и работники не понимают и не хотят понимать реальные потребности современных молодых людей. Таким образом, оценка гражданской субъектности опрошенных на основании предложенной нами модели позволяет сделать вывод, что такие компоненты, как идентификация с общностью (референтными группами, городом, страной) и их интересами, готовность к деятельности; ответственность; целеполагание оказываются достаточно хорошо развиты, а методологический комплекс сформирован в меньшей степени. Иными словами, наибольшую проблему на сегодняшний день составляет сама технология гражданского участия молодежи, недостаточное развитие и внедрение соответствующих механизмов, позволяющих ей эффективно включаться в общественную жизнь, причем включаться на основании самостоятельных ходов. Подробнее рассматривая ответы по данному блоку, можно выделить следующие высказывания респондентов об инструментах гражданского участия (путях влияния молодежи на общество):

Косплей, ж., 22 года: *«Чтобы повлиять на ситуацию в городе, стране человек должен войти в структуру, показать: "я есть!.. фестиваль"»;*

Скинхед, м., 26 лет: *«...личный пример... автоблог... высмеивать...организация благотворительных акций, хождение на митинги... Саморазвитие молодежи... Молодежь может влиять на ЭТУ систему, стать винтиком, подняться и дебилные законы издавать. ...За эти несколько лет публика не поняла, что в митингах смысла нет, надо делать более радикальное...»;*

Геймер, м., 26 лет: *«Давление — давить на человека, постоянно тыкать его носом в каждый проступок вызывая у него чувство ничтожности ... подсунуть какую-либо идею или событие, на которое переключится внимание цели. Отупение — пиарить глупость, пошлость, невежество. Глупый никогда не заметит того, что им манипулируют, а стадом прощупать. Проблема/решение — создаем некую проблему, чтобы ее разрешить, толпе придется принять коллективное действие, а оно, в свою очередь, откроет нам лазейку исполнения своей цели. Провокация/подстрекательство — подначивать и провоцировать людей, дабы создать хаос...»;*

Геймер, м., 19 лет: *«Петиция. Выборы»;*

Роллер, м., 27 лет: *«...влияния на массы через какое-то общение, не индивидуальное общение, я имею в виду групповое, средства массовой информации могут*



*влиять на общественное мнение. Не отвлекаясь от авторитета в данной социальной группе, конечно... какие-то сайты, возможно, какие-то блоги... участие в каких-то движениях»;*

*Роллер, м., 31 год: «...принимать как пассивное воздействие, т.е. участвовать в том, что ему предлагают (это различные выборы, митинги, еще что-то). Либо он может активно организовывать сам какую-то деятельность, делать какие-то новости, статьи, заметки, обращаться в СМИ, обращаться к людям. Организовывать какие-то кружки по интересам, еще что-то»;*

*Танцор, ж., 25 лет: «Манипуляции, кнут и пряник, договоренности, власть, деньги, убеждение, грубая физ. сила, зомбирование»;*

*«..влияет мнение ютуб-блогеров и вообще блогеров, известных личностей, которые пишут в сетях призыв или свое мнение, на которое люди могут отзываться или по-разному реагировать. Вирусная реклама и социальные сети»;*

*Граффитер, м., 23 года: «..всякие “Молодая гвардия”, “Росгвардия”. Человек крутится в таких структурах, работает головой, он может поднимается по социальной лестнице. Благодаря этому влиять на все либо в позитивном, либо в деструктивном. Психологическое внушение и физическое насилие это методы. Идеи защищать, двигать в массы...».*

Таким образом, круг маршрутов и инструментов влияния, известный респондентам, оказался весьма ограниченным, представления о конкретных мерах, о возможностях влияния достаточно расплывчатые. На вопрос о том, какими из этих инструментов лично пользовались респонденты, дали еще более ограниченный перечень вариантов.

Анализируя блок вопросов, касающихся вандализма, в контексте исследуемой проблемы, нужно учитывать, что вандализм разнообразен по форме, содержанию и функциям, и в субкультурах он может быть связан как с основной деятельностью сообщества (нанесение граффити, трафаретов; бой или забрасывание яйцами витрин меховых магазинов и пр.), так и с практиками коммуникации молодежи, коллективными способами обживания города, созданием своих социальных пространств (повреждение городских памятников в процессе катания на роликах, скейтбордах, велосипедах; украшение мест встречи и др.)<sup>1</sup>. В этой связи повреждающие среду действия совер-

шаются далеко не только для того, чтобы испортить среду, но и для того, чтобы сделать ее своей, более комфортной для локальных практик. Респонденты свидетельствовали, что в действительности город редко «учитывает» потребности молодежных сообществ, это и вынуждает их решать свои проблемы самостоятельно, в том числе повреждая пространство. Именно эта стихийность, невозможность найти цивилизованные способы решения проблем, выражения своих потребностей и достижения целей во многих случаях толкают молодежь на вандализм. Важным фактором оказывается и недоверие к официальным механизмам. Приведем некоторые из характерных высказываний:

*Роллер, м., 27 лет: «Мы уже который год просим у администрации хороший скейт-парк, но пока не вышло все. Нам так и не удалось “выбить”, потому что администрации это не особо интересно. Поэтому максимум, что мы делаем, это какие-то такие самодельные трамплины, которые мы просто выставляем в привлекательное место...»;*

*Роллер, м., 30 лет: «..та же Плотинка, уже который год у нас там есть разметка, которую мы сами наносим, обновляем... Мы делаем эту разметку сами, на свои собственные средства, не согласовываем с администрацией»;*

*Скейтер, м., 12 лет: «Это вынужденная мера, так сказать. Нам негде кататься, поэтому на памятниках катаемся, т.е. мы их портим. Это была вынужденная мера — портить памятник. Это не очень хорошо. Сам памятник он стоит, а платформа, на которой он стоит, там же мрамор, и он, соответственно, уже чуть попорчен... Мы так показываем свое мнение... И я так понял, нас услышали...»;*

Полученные данные свидетельствуют о том, что такие элементы гражданской субъектности, как идентификация с общностью и ее интересами, целеполагание, готовность к деятельности, ответственность развиты лучше, чем методологический комплекс, и в условиях общей высокой активности, ориентированности на практическую деятельность и желание усовершенствовать город на пользу своего сообщества, популяризировать, в том числе полезные для молодежи активности, именно неумение реализовывать эти установки через адекватные гражданские практики приводит к вандализму. Выявленные тенденции обуславливают выбор направлений гражданского образования, успешная реализация которых позволит профилактировать данную разновидность вандальной активности в современных

<sup>1</sup> Подробнее данный аспект исследования рассмотрен в коллективной монографии О. В. Кружковой и др. «Вандализм: девиация или коммуникация», которая на момент подготовки данной статьи готовится к выходу.

условиях в среде молодежных сообществ.

В данном случае наиболее актуальным направлением гражданского образования представляется точечная работа с представителями локальных групп, которая может выходить за пределы образовательных учреждений (но не обязательно их исключает) и предполагает проблемное, прикладное обучение, направленное на работу с потребностями, которые могут возникнуть в этой специфической среде. В фокусе внимания следует держать маршруты официальных обращений, ключевые права и обязанности граждан, курирующих инициативы, возможности краудсорсинга, в том числе петиций, краудфандинговые инструменты, способы и возможности взаимодействия с бизнесом, НКО, населением, проектную работу, организацию массовых мероприятий и онлайн-событий, информационное сопровождение проектов. Это должны быть краткие, четко сформулированные курсы, ориентированные на решение конкретных задач, связанных с реализацией городских инициатив, проиллюстрированные успешными примерами. Также высокую эффективность могут иметь онлайн-мастерские, где обучение может идти на примере инициативы, с которой приходит обучающийся. В качестве интересного примера, где удачно применяются современные технологии, а также адекватное научно обоснованное с точки зрения реальных потребностей населения содержание, можно привести цикл программ «Гражданское образование», реализуемый Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» [22].

### Выводы

Сформулируем наиболее значимые положения работы:

Оценка эффективности гражданского образования и, соответственно, зоны его совершенствования всегда должны базироваться на оценке развития основных элементов гражданской субъектности, при этом учитывать их комбинации и конкретное сочетание у разных социальных групп.

Общий уровень развития гражданской субъектности у представителей субкультурных сообществ достаточно высокий, хоть и несимметричный, однако наиболее проблемным является состояние методологической компоненты.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бедерханова В. П., Демакова И. Д., Крылова Н. Б. Гуманистические смыслы образования // Проблемы современного образования. — 2012. — № 1. — С. 16-27.
2. Воробьева И. В., Кружкова О. В. Психология вандального поведения : монография. — Екатеринбург, 2014. — 322 с.
3. Воробьева И. В., Кружкова О. В., Симонова И. А., Кривошекова М. С. Социализация и развитие социального серфинга современной молодежи в контексте гражданской субъектности // Педагогическое об-

Состояние отдельных элементов гражданской субъектности — мотивации, методологии, готовности — обуславливают вандальную активность субкультур, при этом важен не столько общий уровень развития элементов, а соотношение уровня их развития и содержания у субъектов.

Наиболее значимыми направлениями развития гражданского образования можно считать повышение компетентности субкультурной молодежи в институциональных и внеинституциональных практиках гражданского участия, что позволит не только скорректировать деструктивные формы реализации субъектности такой молодежи при реализации локальных потребностей, но и корректно использовать гражданский потенциал таких людей.

Гражданское образование может помочь не только с точки зрения формирования общей культуры гражданина, когда он контролирует себя и на этических основаниях не вандалит, но и с точки зрения предложения альтернативных форм достижения социальных целей.

Важно не ограничивать гражданское образование институтами (школой или вузом), а также стандартными формами (отдельные дисциплины, блоки в рамках стандартных предметов), но выходить за пределы и работать с неформальными сообществами, с лидерами и активистами и использовать форматы мастер-классов, коротких онлайн-курсов, которые необходимо популяризировать в молодежной среде.

Не всякие вандальные активности имеют в своей основе слабое развитие методологической компоненты, они могут быть связаны с низким уровнем идентификации с общностью и отсутствием патриотизма, исправление чего потребует изменения вектора гражданского образования в сторону усиления соответствующих направлений.

Предложенный подход к определению направлений гражданского образования через дифференцированный анализ гражданской субъектности молодежи может быть применен и для работы с другими типами молодежи, а также может быть эффективен применительно к ситуациям оценки прочих деструктивных явлений и поисков путей их преодоления.

разование в России. — 2016. — № 12. — С. 231-238.

4. Габидуллин И. Ф. Гражданское образование как основа российского общества [Электронный ресурс] // КПЖ. — 2012. — № 3 (93). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskoe-obrazovanie-kak-osnova-rossiyskogo-obschestva> (дата обращения: 27.11.2018).

5. Гаязов А. С. Семь проблем современного образования. — Уфа : Вагант, 2008. — С. 223.

6. Гурова О. В. Школьный графический вандализм: механизм возникновения и реализации // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 56-9. — С. 284-295.

7. Дранишников В. В. Модель гражданского образования школьников Кольского края // Наука и образование. — 2006. — № 7. — С. 54-64.

8. Денисова Г. С., Лубский А. В., Войтенко В. П. Гражданское образование как форма конструирования гражданственности в российском обществе // Поиск: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. — 2017. — № 5 (64). — С. 7-88.

9. Иванова З. С. Профилактика детского и подросткового вандализма // Профилактика безнадзорности, правонарушений и наркомании среди обучающихся и воспитанников образовательных учреждений города Москвы (Нормативно-правовые документы). Вып. 4 / отв. ред. В. П. Моисеенко. — М., 2008.

10. Меморандум «Актуальные задачи гражданского образования России» // Демократическая школа. — 2003. — № 1. — С. 75.

11. Морозова С. А. Гражданское образование как понятие и педагогическое явление // Universum: Вестник Герценовского университета. — 2008. — № 6. — С. 20-24.

12. Ольховская Т. А., Гаврилова Н. А. Субъектность как основа становления гражданской позиции студентов университета // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 2. — С. 257-266.

13. Семисотнова О. А., Бессарабова И. С. Основные компоненты гражданского воспитания в современной школе (на примере США) [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). — 2015. — № 9 (53). — С. 672-689. — Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/285385140\\_THE\\_MAIN\\_COMPONENTS\\_OF\\_THE\\_CIVIC\\_EDUCATION\\_IN\\_MODERN\\_SCHOOL\\_USING\\_THE\\_EXAMPLE\\_OF\\_THE\\_USA](https://www.researchgate.net/publication/285385140_THE_MAIN_COMPONENTS_OF_THE_CIVIC_EDUCATION_IN_MODERN_SCHOOL_USING_THE_EXAMPLE_OF_THE_USA) (дата обращения: 04.12.2018).

14. Чулкова Р. Г. Методологические подходы к определению целей и сущности гражданского воспитания в современной школе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 1. — Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?Id=12101> (дата обращения: 27.11.2018).

15. Citizenship education for the 21st century [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme\\_b/interact/modo7task03/appendix.htm#text](http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/modo7task03/appendix.htm#text) (дата обращения: 04.12.2018).

16. Clarke O. E. *Virtuous Vice: Homoeroticism and the Public Sphere*. — Durham : Duke university press, 2011.

17. Fahmy E. *Young Citizens*. — London : Routledge, 2006.

18. Frank J. «Besides Our Selves»: An Essay on Enthusiastic Politics and Civil Subjectivity // *Public Culture*. — 2005. — № 17 (3). — P. 371-392.

19. Levine D. P. *The Capacity for Civic Engagement: Public and Private Worlds of the Self*. — Palgrave Macmillan, 2011.

20. Simonova I. A., Vorobyeva I. V., Kruzhkova O. V., Krivoshekova M. S. Social surfing as a risk in forming of civill subjectivity of teenagers // *Astra Salvensis* — 2018. — № 6. — С. 610-621.

21. Wise J. A gentle deterrent to vandalism // *Psychology Today*. — 1982. — Vol. 16. — № 9. — P. 28-31.

22. [www.hse.ru/](http://www.hse.ru/) [Electronic resource]. — Mode of access: [https://www.hse.ru/monitoring/mcs/civic\\_edu](https://www.hse.ru/monitoring/mcs/civic_edu) (date of access: 04.12.2018).

23. [www.dorohovo-school.edusite.ru](http://www.dorohovo-school.edusite.ru) [Electronic resource]. — Mode of access: <http://dorohovo-school.edusite.ru/p360aa1.html> (date of access: 04.12.2018).

## REFERENCES

1. Bederkhanova V. P., Demakova I. D., Krylova N. B. Gumanisticheskie smysly obrazovaniya // *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. — 2012. — № 1. — S. 16-27.

2. Vorob'eva I. V., Kruzhkova O. V. *Psikhologiya vandal'nogo povedeniya : monografiya*. — Ekaterinburg, 2014. — 322 s.

3. Vorob'eva I. V., Kruzhkova O. V., Simonova I. A., Krivoshekova M. S. Sotsializatsiya i razvitiye sotsial'nogo serfinga sovremennoy molodezhi v kontekste grazhdanskoy sub"ektnosti // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2016. — № 12. — S. 231-238.

4. Gабидуллин И. Ф. Гражданское образование как основа российского общества [Elektronnyy resurs] // *KPZh*. — 2012. — № 3 (93). — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskoe-obrazovanie-kak-osnova-rossiyskogo-obschestva> (data obrashcheniya: 27.11.2018).

5. Gayazov A. S. *Sem' problem sovremennogo obrazovaniya*. — Ufa : Vagant, 2008. — С. 223.

6. Gurova O. V. *Shkol'nyy graficheskiy vandalizm: mekhanizm vzniknoveniya i realizatsii* // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. — 2017. — № 56-9. — S. 284-295.

7. Dranishnikov V. V. *Model' grazhdanskogo obrazovaniya shkol'nikov Kol'skogo kraya* // *Nauka i obrazovanie*. — 2006. — № 7. — С. 54-64.

8. Denisova G. S., Lubskiy A. V., Voytenko V. P. *Grazhdanskoe obrazovanie kak forma konstruirovaniya grazhdanstvennosti v rossiyskom obschestve* // *Poisk: Politika. Obshchestvovedenie. Iskusstvo. Sotsiologiya. Kul'tura*. — 2017. — № 5 (64). — S. 7-88.

9. Ivanova Z. S. *Profilaktika detskogo i podrostkovogo vandalizma* // *Profilaktika beznadzornosti, pravonarusheniy i narkomanii sredi obuchayushchikhsya i vospitannikov obrazovatel'nykh uchrezhdeniy goroda Moskvy* (Normativno-pravovye dokumenty). Vyp. 4 / отв. red. V. P. Moiseenko. — М., 2008.

10. Меморандум «Актуальные задачи гражданского образования России» // *Демократическая школа*.

la. — 2003. — № 1. — С. 75.

11. Morozova S. A. Grazhdanskoe obrazovanie kak ponyatie i pedagogicheskoe yavlenie // *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta*. — 2008. — № 6. — С. 20-24.

12. Ol'khovskaya T. A., Gavrilova N. A. Sub'ektnost' kak osnova stanovleniya grazhdanskoy pozitsii studentov universiteta // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. — 2016. — № 2. — С. 257-266.

13. Semisotnova O. A., Bessarabova I. S. Osnovnye komponenty grazhdanskogo vospitaniya v sovremennoy shkole (na primere SShA) [Elektronnyy resurs] // *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal)*. — 2015. — № 9 (53). — С. 672-689. — Rezhim dostupa: [https://www.researchgate.net/publication/285385140\\_THE\\_MAIN\\_COMPONENTS\\_OF\\_THE\\_CIVIC\\_EDUCATION\\_IN\\_MODERN\\_SCHOOL\\_USING\\_THE\\_EXAMPLE\\_OF\\_THE\\_USA](https://www.researchgate.net/publication/285385140_THE_MAIN_COMPONENTS_OF_THE_CIVIC_EDUCATION_IN_MODERN_SCHOOL_USING_THE_EXAMPLE_OF_THE_USA) (data obrashcheniya: 04.12.2018).

14. Chulkova R. G. Metodologicheskie podkhody k opredeleniyu tseley i sushchnosti grazhdanskogo vospitaniya v sovremennoy shkole [Elektronnyy resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. — 2014. — № 1. — Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?Id=12101> (data obrashcheniya: 27.11.2018).

15. Citizenship education for the 21st century [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme\\_b/interact/modo7tasko3/appendix.htm#text](http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/modo7tasko3/appendix.htm#text) (data obrashcheniya: 04.12.2018).

16. Clarke O. E. *Virtuous Vice: Homoeroticism and the Public Sphere*. — Durham : Duke university press, 2011.

17. Fahmy E. *Young Citizens*. — London : Routledge, 2006.

18. Frank J. «Besides Our Selves»: An Essay on Enthusiastic Politics and Civil Subjectivity // *Public Culture*. — 2005. — № 17 (3). — P. 371-392.

19. Levine D. P. *The Capacity for Civic Engagement: Public and Private Worlds of the Self*. — Palgrave Macmillan, 2011.

20. Simonova I. A., Vorobyeva I. V., Kruzhkova O. V., Krivoshekova M. S. Social surfing as a risk in forming of civil subjectivity of teenagers // *Astra Salvensis* — 2018. — № 6. — С. 610-621.

21. Wise J. A gentle deterrent to vandalism // *Psychology Today*. — 1982. — Vol. 16. — № 9. — P. 28-31.

22. [www.hse.ru/](http://www.hse.ru/) [Electronic resource]. — Mode of access: [https://www.hse.ru/monitoring/mcs/civic\\_edu](https://www.hse.ru/monitoring/mcs/civic_edu) (date of access: 04.12.2018).

23. [www.dorohovo-school.edusite.ru](http://www.dorohovo-school.edusite.ru) [Electronic resource]. — Mode of access: <http://www.dorohovo-school.edusite.ru/p360aa1.html> (date of access: 04.12.2018).

# ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.035.6  
ББК 440.52

ГРНТИ 14.01.80

Код ВАК 13.00.01

## **Андреева Екатерина Евгеньевна,**

ассистент кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: bulgackova@yandex.ru.

### **НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВЫ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** патриотизм; гражданственность; патриотическое воспитание; гражданское воспитание; нормативно-правовые акты.

**АННОТАЦИЯ.** На каждом этапе исторического развития России менялось представление о патриотизме и гражданственности. Оно находило свое отражение в нормативно-правовых документах, задававших ориентиры по организации патриотического или гражданского воспитания. Этот вопрос остается актуальным и сегодня: как законодатель определяет понятия «патриотизм», «гражданственность» и «гражданско-патриотическое воспитание», входит ли в число базовых направлений воспитания гражданско-патриотическое воспитание. С начала 2000-х гг. остро встал вопрос возрождения патриотизма и гражданственности, претерпевающих сильнейший упадок. Исторический опыт показывает, что важнейшим средством формирования патриотизма и гражданственности является институт образования, осуществляющий воспитание подрастающего поколения. В связи с этим на сегодняшний день существует ряд нормативных правовых документов на федеральном и региональном уровнях, определяющих основы патриотического и гражданского воспитания в России. Но законодатель не обозначает четких различий между гражданским, патриотическим и гражданско-патриотическим воспитанием, поскольку отсутствуют нормативно установленные определения понятий «гражданское воспитание» и «гражданско-патриотическое воспитание», которыми законодатель активно оперирует. Проблема понимания сущности этих понятий сегодня выросла до необходимости их четкого нормативного закрепления, поскольку действующее законодательство закрепляет гражданско-патриотическое воспитание одним из базовых направлений. Реализация государственной политики, направленной на создание правовых, социально-экономических, организационных и иных условий гражданско-патриотического воспитания, в полной мере невозможна без всесторонней, глубокой разработки понятийного аппарата проблемы. Принятие на федеральном уровне нормативного правового акта, регламентирующего патриотическое воспитание, позволит устранить существующие пробелы и противоречия.

## **Andreeva Ekaterina Evgenyevna,**

Assistant Lecturer, Department of Pedagogy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **REGULATORY BASES OF CIVIC-PATRIOTIC EDUCATION IN RUSSIA**

**KEYWORDS:** patriotism; citizenship; patriotic education; civic education; civil-patriotic education.

**ABSTRACT.** At each stage of the historical development of Russia the idea of patriotism and citizenship was interpreted in a different way. It is reflected in the legal documents that set the guidelines for the organization of patriotic or civic education. This question remains relevant today: how the legislation defines the concepts of «patriotism», «citizenship» and «civic-patriotic education», and whether the basic directions of education include civic-patriotic education. Since the early 2000s the issue of the revival of patriotism and citizenship, which are undergoing a severe decline, became acute. Historical experience shows that the most important means of patriotism and citizenship formation is the Institute of education, which teaches the younger generation. In this regard, today there are a number of regulatory documents at the Federal and regional levels, defining the foundations of patriotic and civic education in Russia. But the legislation does not indicate clear differences between civic, patriotic and civic-patriotic education, since there are no definitions of the concepts of «civic education» and «civic-patriotic education», which are actively used in legal practice. The problem of understanding the essence of these concepts has now grown to the need for a clear regulatory consolidation, as the current legislation establishes civic-patriotic education as one of the basic directions. The implementation of the state policy aimed at the creation of legal, socio-economic, organizational and other conditions of civic-patriotic education is fully impossible without a comprehensive, in-depth development of the conceptual apparatus of the problem. The adoption at the Federal level of a normative legal act regulating patriotic education will eliminate the existing gaps and contradictions.

В каждом историческом периоде развития России со сменой власти, политического режима, с участием в войнах, иными масштабными событиями менялось представление о патриотизме и гражданственности. Нормативными правовыми документами устанавливались их цели и специфика, ориентиры по организации патриотического или гражданского воспитания. Эта проблема остается актуальной и сегодня: как законодатель определяет понятия «патриотизм» и «гражданственность», какие направления воспитания устанавливает в качестве базовых, входит ли в их число гражданско-патриотическое воспитание.

Патриотизм и гражданственность — два разных по своей природе, но в то же время теснейшим образом связанных феномена. Эти понятия, будучи междисциплинарными, являются предметом исследования ученых различных отраслей научного знания: философии, социологии, педагогики, культурологии, юриспруденции, политологии. Но изучение их со стороны нормативно-правового аспекта позволяет сконцентрировать внимание на правовом статусе гражданско-патриотического воспитания, четком определении функций и задач органов государственной власти по реализации данного направления в воспитании личности.

В отечественной истории формирование идей патриотизма связывают с образованием Русского государства, когда возникла обязанность выполнения ратного (воинского) долга. Следует отметить, что термин «патриот» появился в России только в XVIII в. в труде вице-канцлера барона П. П. Шафирова, применившего его в значении «сын Отечества».

С активной государственной деятельностью Петра I по укреплению России связано развитие идеи государственности и патриотизма во вновь открывающихся учебных заведениях (школа математических и навигацких наук, цифирные школы, портовые школы). Понимая сущность и значение патриотизма для страны, для ее развития и защиты от многочисленных врагов, Петр I ставил верность Отечеству выше всех иных ценностей и добродетелей. Таким образом, Петровские указы закрепили патриотизм именно с точки зрения нормы поведения воина.

Усилиями Петра и его сподвижников был сформулирован новый воспитательный идеал — «человек государственный, слуга царю и отечеству». Служба Отечеству, старательность, прилежание и усердие в делах государственных были объявлены главной добродетелью и достоинством.

«Делу укрепления государственного патриотизма служила и «Табель о рангах», в которой отмечалось, что «услуги Отечеству, усердие в делах государственных являются высшей доблестью и закреплялись как важнейшее основание для дальнейшего продвижения по службе и награждения государственными наградами» [2].

По-иному видела идеал человека и гражданина императрица Екатерина II. Идея создания «новой породы людей» была разработана Екатериной II и ее главным советником по вопросам образования И. И. Бецким и заключалась в формировании абсолютно нового поколения людей, будущих отцов и матерей, «и так следуя из родов в роды, в будущие веки» [1], способствующего процветанию общества и государства.

Екатерина преследовала цель «создания идеального человека и гражданина» [18, с. 314], причем для императрицы понятия «человек» и «гражданин» были неотделимыми друг от друга: «Правила воспитания суть первыя основания, приуготовляющая нас быть гражданами» [3]. Для создания «новой породы людей» была учреждена целая сеть закрытых учебных заведений для детей, откуда должны были выпускаться «прямые граждане, полезные общества члены, служащие оному украшением» [1].

Цель Екатерины II по созданию «новой породы людей» не была достигнута, одной из главных причин неудачи исследователи видят в утопизме самой идеи. Так, О. Г. Чайковская отмечает, что «убеждение, будто предписаниями и законоположениями можно преобразовать общество, его социальную структуру и мировоззрение, бесплодно» [20, с. 123].

Во второй половине XIX в. в отечественной педагогике стали развиваться идеи народности и гражданского воспитания молодежи. Одновременно с этим в школах вводились такие предметы, как «Отчизноведение» и «Отечествоведение». Таким образом, продолжая идеи Екатерины II о формировании гражданственности, в любовь к Родине и служение на благо Родины стали вкладывать не только военную составляющую, но и чувство гражданственности.

Сочетание патриотизма и гражданственности наиболее ярко было выражено в советской России, когда наряду с любовью к Родине возникли всеобъемлющие идеи строительства коммунизма и интернационализма. Вместе с тем на ранних этапах развития советской государственности идеи патриотизма отвергались В. И. Лениным. «Патриотизм находился лишь в подчиненном состоянии по отношению к интернаци-

онализму. До 1930-х гг. термин “патриотизм” практически не находит отображения в советском обществе, считаясь “отголоском самодержавия”» [4, с. 86].

Данный период характеризуется активным гражданским нормотворчеством. Это объясняется необходимостью формирования широкой социальной базы, обеспечивающей цель построения социалистического общества. Прежде всего, это предполагало «появление значительного числа советских граждан беззаветно готовых служить идее коммунизма, социалистическому отечеству, что и определило господствующую в то время парадигму гражданственности» [7].

Решением Всероссийской конференции комсомола 19 мая 1922 г. была образована Всесоюзная пионерская организация имени В. И. Ленина. В соответствии с положением об организации, целью пионерской организации являлось воспитание юных борцов за дело Коммунистической партии Советского Союза. Торжественное обещание вступающего в ряды пионеров содержало обещание «горячо любить и беречь свою Родину, жить, как завещал великий Ленин, как учит Коммунистическая партия, всегда выполнять Законы пионеров Советского Союза».

«С приходом к власти И. В. Сталина отношение к патриотизму меняется: идея патриотизма как никакая другая способна мобилизовать и объединить население огромной страны» [4, с. 86]. Вновь сформировавшиеся и упрочнившиеся в советском обществе идеи патриотизма достигли кульминации в годы Великой Отечественной войны. Был осуществлен комплекс мер, направленных на поднятие патриотического духа советского народа, в частности разработана Программа действий под лозунгом «Все для фронта, все для победы», которая излагалась в директиве Совнаркома СССР и ЦК ВКП(б) от 29 июня 1941 г.

Доминирующее положение коммунистической идеологии в общественном сознании граждан СССР закреплялось в Программе КПСС следующим определением социалистического патриотизма: «Возникает общенациональная гордость советского человека — важный элемент социалистического патриотизма. С образованием мировой социалистической системы... патриотизм граждан социалистического общества воплощается в преданности и верности своей Родине, всему содружеству социалистических стран» (Программа КПСС, 1974 г.).

В ст. 59-69 Конституции СССР добродетели гражданственности были оформлены в виде гражданских обязанностей, исполнение которых считалось критериями проявления советского патриотизма.

Критерии социалистической гражданственности и патриотизма были зафиксированы и в «Моральном кодексе строителя коммунизма», вошедшим в текст «Программы КПСС», принятой XXII съездом партии (1961 г.).

С развалом СССР прекратил существование и такой феномен, как советский патриотизм. В 90-х гг. XX в., как отмечает А. А. Крупник, «российский патриотизм носил неустойчивый, аморфный, неопределенный характер, соответствующий общественным реалиям» [6, с. 16].

«С начала 2000-х гг. патриотизм в России переживал глубокий системный кризис, обусловленный рядом внешних и внутренних факторов, выражающийся в резком смещении акцентов в социально-нравственных ориентирах и утрате духовного единства общества» [17]. С этого времени остро встал вопрос возрождения патриотизма и гражданственности посредством развития гражданско-патриотического воспитания. В связи с этим в 2001 г. была утверждена государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы» [9]. Документ определяет патриотическое воспитание как систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины. Целью патриотического воспитания, согласно Программе, является формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина — патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время. В рамках реализации данной Программы была разработана Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации, в которой сформулированы теоретические основы патриотического воспитания, его цель, задачи и принципы, роль и место государственных органов, общественных объединений и организаций по воспитанию патриотизма в современных условиях [5].

Исторический опыт показывает, что важнейшим средством формирования патриотизма и гражданственности является институт образования, осуществляющий воспитание подрастающего поколения.

Сегодня приоритетность воспитания патриотизма и гражданственности определена рядом нормативных правовых документов:

- ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»;
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»;

- Государственная программа «Развитие образования на 2013-2020 годы»;
- Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года;
- Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года;
- Основы государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года;
- Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» и др.

В основополагающих документах в сфере образования и прав ребенка в Российской Федерации одними из основных направлений воспитания определены патриотизм и гражданственность. Так, в соответствии с ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» «государство признает детство важным этапом жизни человека и исходит из принципов приоритетности подготовки детей к полноценной жизни в обществе, развития у них общественно значимой и творческой активности, воспитания в них высоких нравственных качеств, патриотизма и гражданственности» [13]. Одним из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования, закрепленных ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», является «воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования» [12]. В федеральных государственных образовательных стандартах начального общего, основного общего, среднего общего образования патриотизм и гражданственность относятся к личностным результатам освоения соответствующих образовательных программ.

Таким образом, сегодня законодатель разводит понятия «патриотизм» и «гражданственность». В нормативных документах также обозначены понятия «патриотическое» и «гражданское», раскрыто их содержание.

На смену вышеупомянутой государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы» пришла государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы», а затем и государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», действующая на сегодняшний день. Программа определяет патриотическое воспитание как «систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов граждан-

ского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» [10].

Новое определение патриотического воспитания дополнено субъектами, осуществляющими патриотическое воспитание: институты гражданского общества и семья. В рамках реализации Государственной программы предусмотрена разработка ведомственных (региональных) программ (планов) патриотического воспитания. Таким образом, в большинстве субъектов Российской Федерации действуют региональные программы патриотического воспитания.

В положениях «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» обозначено содержание гражданского и патриотического воспитания. Гражданское воспитание включает:

- создание условий для воспитания у детей активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества;
- развитие культуры межнационального общения;
- формирование приверженности идеям интернационализма, дружбы, равенства, взаимопомощи народов;
- воспитание уважительного отношения к национальному достоинству людей, их чувствам, религиозным убеждениям;
- развитие правовой и политической культуры детей, расширение конструктивного участия в принятии решений, затрагивающих их права и интересы, в том числе в различных формах самоорганизации, самоуправления, общественно значимой деятельности;
- развитие в детской среде ответственности, принципов коллективизма и социальной солидарности;
- формирование стабильной системы нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять идеологии экстремизма, национализма, ксенофобии, коррупции, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам и другим негативным социальным явлениям;
- разработку и реализацию программ воспитания, способствующих правовой, социальной и культурной адаптации детей, в том числе детей из семей мигрантов.

Патриотическое воспитание и формирование российской идентичности предусматривает:

- создание системы комплексного ме-



тодического сопровождения деятельности педагогов и других работников, участвующих в воспитании подрастающего поколения, по формированию российской гражданской идентичности;

- формирование у детей патриотизма, чувства гордости за свою Родину, готовности к защите интересов Отечества, ответственности за будущее России на основе развития программ патриотического воспитания детей, в том числе военно-патриотического воспитания;

- повышение качества преподавания гуманитарных учебных предметов, обеспечивающего ориентацию обучающихся в современных общественно-политических процессах, происходящих в России и мире, а также осознанную выработку собственной позиции по отношению к ним на основе знания и осмысления истории, духовных ценностей и достижений нашей страны;

- развитие у подрастающего поколения уважения к таким символам государства, как герб, флаг, гимн Российской Федерации, к историческим символам и памятникам Отечества;

- развитие поисковой и краеведческой деятельности, детского познавательного туризма [16].

В «Основах государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года» одним из направлений государственной молодежной политики обозначено гражданско-патриотическое воспитание молодежи [14], а в «Плане мероприятий по реализации в 2016-2018 годах», «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» заложены направления развития системы образования, гражданского патриотического воспитания подрастающих поколений [15]. Но в данных документах не раскрывается понятие этого направления в воспитании.

Следует отметить, законодатель, активно оперируя понятиями «гражданское воспитание» и «гражданско-патриотическое воспитание», ни в одном нормативном правовом акте не дает их определения. Следовательно, не установлены четкие различия между гражданским, патриотическим и гражданско-патриотическим воспитанием. Частично восстановить имеющиеся пробелы законодатель планирует в Федеральном законе «О патриотическом воспитании в Российской Федерации», проект которого внесен в Государственную Думу Российской Федерации 15.11.2017 г. [11].

В законопроекте одним из основных направлений патриотического воспитания выделено гражданско-патриотическое воспитание, под которым понимается комплекс мероприятий, направленных на вос-

питание у граждан осознанной необходимости бескорыстного служения России при выполнении служебных, трудовых и общественных обязанностей, любви к родному краю и действиям на его благо, формирование правовой культуры и законопослушности, высокой нравственности и общей культуры, четкой гражданской позиции, постоянной готовности к выполнению своего гражданского долга и конституционных обязанностей, гордости за сопричастность к выдающимся деяниям предков и их традициям. Авторы законопроекта впервые нормативно указывают на соотношение понятий «патриотическое воспитание» и «гражданско-патриотическое воспитание», обозначая их как общее и частное.

В ряде субъектов Российской Федерации действуют нормативные правовые акты, регламентирующие гражданско-патриотическое воспитание. Например, Закон Ханты-Мансийского АО — Югры «О гражданско-патриотическом воспитании в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре», Закон Республики Саха (Якутия) «О государственной молодежной политике в Республике Саха (Якутия)», Закон Курганской области «О государственной молодежной политике в Курганской области», Постановление Администрации Смоленской области «Об утверждении областной государственной программы «Молодежная политика и гражданско-патриотическое воспитание граждан в Смоленской области» на 2016-2020 годы», Постановление Правительства Саратовской области «О государственной программе Саратовской области «Патриотическое воспитание граждан в Саратовской области» на 2018-2020 годы» и др. В некоторых документах содержится определение понятия «гражданско-патриотическое воспитание», но применительно лишь к конкретному субъекту Российской Федерации.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что понятия «патриотизм», «гражданственность», «патриотическое воспитание», «гражданское воспитание», «гражданско-патриотическое воспитание» носят конкретно-исторический характер, основывающийся на объективном состоянии развития общества в определенный исторический период. На сегодняшний день проблема понимания сущности этих понятий доросла до необходимости их четкого нормативного закрепления, поскольку ряд действующих нормативных правовых документов регулирует отношения, связанные с осуществлением в Российской Федерации государственной политики, направленной на создание правовых, социально-экономических, организационных и иных условий гражданско-

патриотического воспитания граждан. Реализация этих условий в полной мере невозможна без всесторонней, глубокой разработки понятийного аппарата проблемы. Приня-

тие на федеральном уровне нормативного правового акта, регламентирующего патриотическое воспитание, позволит устранить существующие пробелы и противоречия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Высочайше утвержденный доклад Академии Художеств Главного Директора Генерал-Поручика Бецкаго. О воспитании юношества обоого пола // Полное собрание законов Российской империи. Собр. первое. — СПб., 1830. — Т. 16. — № 12103.
2. Дуров И. Г. Подготовка специалистов для флота при Петре Великом [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://history.milportal.ru/2014/07/podgotovka-specialistov-dlya-flota-pri-petre-velikom/> (дата обращения: 4.12.2018).
3. Екатерина II. Наказ Комиссии о составлении проэкта Нового Уложения // Сочинения императрицы Екатерины II. — СПб., 1849. — Т. 1. — С. 1-165.
4. Ешев М. А. Патриотизм в советской и постсоветской России // Власть. — 2014. — № 5. — С. 85-89.
5. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации (одобрена на заседании Правительственной комиссии по социальным вопросам военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей (протокол № 2(12)-П4 от 21.05.2003)) // Ведомости уголовно-исполнительной системы. — 2004. — № 1.
6. Крупник А. А. Патриотизм в системе гражданских ценностей общества и его формирование в воинской среде : автореф. дис. ... канд. филос. наук. — М. : ВУ, 1995.
7. Маленков В. В. Динамика гражданственности в России в постсоветский период: структурно-деятельностный подход : автореф. дис. ... канд. соц. наук. — Тюмень, 2006. — 26 с.
8. Масалов А. Г. Гражданственность и патриотизм: теоретико-методологические основы исследования и формы проявления в современных условиях // Локус: люди, общество, культуры, смыслы. — 2015. — № 3. — С. 73-86.
9. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы» [Электронный ресурс] : Постановление Правительства РФ от 16.02.2001 № 122. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/1584972/> (дата обращения: 4.12.2018).
10. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» [Электронный ресурс] : Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 № 1493. — Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_192149/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192149/) (дата обращения: 4.12.2018).
11. О патриотическом воспитании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : проект Федерального закона № 315234-7. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/57266685/> (дата обращения: 4.12.2018).
12. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 4.12.2018).
13. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ. — Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_19558/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/) (дата обращения: 4.12.2018).
14. Об утверждении Основ государственной молодежной политики РФ на период до 2025 г. [Электронный ресурс] : Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/70813498/> (дата обращения: 4.12.2018).
15. Об утверждении плана мероприятий по реализации в 2016-2018 годах Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : Распоряжение Правительства РФ от 23.12.2015 № 2648-р. — Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71195422/> (дата обращения: 4.12.2018).
16. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р. — Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/) (дата обращения: 4.12.2018).
17. Погорельый А. П. Патриотизм как ценность российского общества: социально-философский анализ : автореф. дис. ... канд. филос. наук. — М. : ВУ, 2004. — 17 с.
18. Рождественский С. В. Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII-XIX вв. — СПб., 1912. — Т. 1. — 730 с.
19. Хунагов Р. Д. Множество идентичностей в глобализирующемся мире // Власть. — 2013. — № 2. — С. 4-8.
20. Чайковская О. Г. Воспитание «новой породы» людей (об одном социальном эксперименте XVIII века) // Социологические исследования. — 1987. — № 2. — С. 121-134.

#### REFERENCES

1. Vysochayshe utverzhdenny doklad Akademii Khudozhestv Glavnago Direktora General-Poruchika Betskago. O vospitanii yunoshestva oboego pola // Polnoe sobranie zakonov Rossiyskoy imperii. Sobr. pervoe. — SPb., 1830. — Т. 16. — № 12103.
2. Durov I. G. Podgotovka spetsialistov dlya flota pri Petre Velikom [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://history.milportal.ru/2014/07/podgotovka-specialistov-dlya-flota-pri-petre-velikom/> (data obrashcheniya: 4.12.2018).
3. Ekaterina II. Nakaz Komissii o sostavlenii proekta Novago Ulozheniya // Sochineniya imperatritsy Ekateriny II. — SPb., 1849. — Т. 1. — S. 1-165.
4. Eshev M. A. Patriotizm v sovetskoy i postsovetskoy Rossii // Vlast'. — 2014. — № 5. — S. 85-89.
5. Kontsepsiya patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossiyskoy Federatsii (odobrena na zasedanii Pravi-

tel'stvennoy komissii po sotsial'nym voprosam voennosluzhashchikh, grazhdan, uvolennykh s voennoy sluzhby, i chlenov ikh semei (protokol № 2(12)-P4 ot 21.05.2003)) // Vedomosti ugolovno-ispolnitel'noy sistemy. — 2004. — № 1.

6. Krupnik A. A. Patriotizm v sisteme grazhdanskikh tsennostey obshchestva i ego formirovanie v voinskoj srede : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. — M. : VU, 1995.

7. Malenkov V. V. Dinamika grazhdanstvennosti v Rossii v postsovetский period: strukturno-deyatelnostnyy podkhod : avtoref. dis. ... kand. sots. nauk. — Tyumen', 2006. — 26 s.

8. Masalov A. G. Grazhdanstvennost' i patriotizm: teoretiko-metodologicheskie osnovy issledovaniya i formy proyavleniya v sovremennykh usloviyakh // Lokus: lyudi, obshchestvo, kul'tury, smysly. — 2015. — № 3. — S. 73-86.

9. O gosudarstvennoy programme «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossiyskoy Federatsii na 2001-2005 gody» [Elektronnyy resurs] : Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 16.02.2001 № 122. — Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/1584972/> (data obrashcheniya: 4.12.2018).

10. O gosudarstvennoy programme «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossiyskoy Federatsii na 2016-2020 gody» [Elektronnyy resurs] : Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 30.12.2015 № 1493. — Rezhim dostupa: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_192149/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192149/) (data obrashcheniya: 4.12.2018).

11. O patrioticheskom vospitanii v Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] : proekt Federal'nogo zakona № 315234-7. — Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/57266685/> (data obrashcheniya: 4.12.2018).

12. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] : Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. — Rezhim dostupa: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (data obrashcheniya: 4.12.2018).

13. Ob osnovnykh garantiyakh prav rebenka v Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] : Federal'nyy zakon ot 24.07.1998 № 124-FZ. — Rezhim dostupa: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_19558/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/) (data obrashcheniya: 4.12.2018).

14. Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoy molodezhnoy politiki RF na period do 2025 g. [Elektronnyy resurs] : Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.11.2014 № 2403-r. — Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/70813498/> (data obrashcheniya: 4.12.2018).

15. Ob utverzhdenii plana meropriyatiy po realizatsii v 2016-2018 godakh Strategii gosudarstvennoy natsional'noy politiki Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda [Elektronnyy resurs] : Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 23.12.2015 № 2648-r. — Rezhim dostupa: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71195422/> (data obrashcheniya: 4.12.2018).

16. Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda [Elektronnyy resurs] : Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.05.2015 № 996-r. — Rezhim dostupa: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/) (data obrashcheniya: 4.12.2018).

17. Pogorelyy A. P. Patriotizm kak tsennost' rossiyskogo obshchestva: sotsial'no-filosofskiy analiz : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. — M. : VU, 2004. — 17 s.

18. Rozhdestvenskiy S. V. Ocherki po istorii sistem narodnogo prosveshcheniya v Rossii v XVIII-XIX vv. — SPb., 1912. — T. 1. — 730 s.

19. Khunagov R. D. Mnozhestvo identichnostey v globaliziruyushchemsya mire // Vlast'. — 2013. — № 2. — S. 4-8.

20. Chaykovskaya O. G. Vospitanie «novoy porody» lyudey (ob odnom sotsial'nom eksperimente XVIII veka) // Sotsiologicheskie issledovaniya. — 1987. — № 2. — S. 121-134.

**Антипова Елена Петровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, директор Института математики, физики, информатики и технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 9А; e-mail: antipova@uspu.me.

**Шамало Тамара Николаевна,**

доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 9А; e-mail: antipova@uspu.me.

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ  
НА ОСНОВЕ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональная деятельность; аттестация учителей; государственная итоговая аттестация; квалификация учителя; государственные экзамены; проверка знаний; подготовка будущих учителей.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблеме совершенствования процедур государственной итоговой аттестации выпускников педагогических вузов в условиях реализации ФГОС ВО и Профессионального стандарта педагога. На текущий момент наблюдаются некоторые несоответствия между федеральными стандартами и существующими требованиями проведения ГИА, например, традиционно сложившиеся формы проведения Государственной итоговой аттестации выпускников педагогических вузов (защита ВКР и предметный экзамен) не позволяют произвести достаточно полную, объективную оценку результатов современной подготовки выпускников к профессионально-педагогической деятельности и возможности их участия в национальной системе учительского роста; к тому же введение национальной системы учительского роста изменило процедуру оценки уровня квалификации работающих учителей, которая до этого производилась на региональном уровне в различных центрах и организациях повышения квалификации учителей. Созданная новая модель государственной итоговой аттестации включает в себя профессиональный экзамен по оценке готовности будущих учителей к профессиональной деятельности. Предлагается в государственный профессиональный экзамен включить профессиональную и предметную компоненты оценивания готовности выпускников к профессионально-педагогической деятельности. Профессиональный компонент включает в себя материалы для оценки психолого-педагогических и методических компетенций. Для разработки его содержания должны быть использованы комплексы ЕФОМ и материалы, которые позволят оценить готовность выпускников в рамках требований ФГОС ВО. Эти материалы должны быть созданы преподавателями вуза в сотрудничестве с представителями работодателя. Предметный компонент предназначен для оценки предметных знаний, которыми должен владеть будущий учитель. К ним следует отнести не только те знания, наличие которых проверяют при проведении ЕГЭ. Обсуждается рассмотрение результатов государственного профессионального экзамена в педагогическом вузе в качестве первого квалификационного экзамена учителя.

**Antipova Elena Petrovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of the Institute of Mathematics, Physics, Computer Technology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Shamalo Tamara Nikolayevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**IMPROVEMENT OF THE STATE FINAL EXAM FOR FUTURE TEACHERS  
ON THE BASIS OF THE REQUIREMENTS OF PROFESSIONAL STANDARD**

**KEYWORDS:** professional activity; certification of teachers; state final certification; teacher qualifications; state exams; knowledge check; training future teachers.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problem of improving the procedures of state final certification of graduates of pedagogical universities in the context of the implementation of the Federal State Educational Standards of Higher Education and Professional Teacher Standard. At the moment, there are some discrepancies between federal standards and existing requirements for conducting GIA, for example, the traditionally established forms of conducting the State final certification of graduates of pedagogical universities (WRC protection and subject examination) do not allow a sufficiently complete, objective assessment of the results of modern training of graduates to professional -pedagogical activity and the possibility of their participation in the national system of teacher growth; In addition, the introduction of a national teacher growth system has changed the procedure for assessing the qualification level of working teachers, which has previously been carried out at the regional level in various centers and organizations for the training of teachers. The created new model of state final certification includes a professional exam to assess the readiness of future teachers for professional activities. It is proposed to include in the state professional exam the professional and subject components of the assessment of graduates' readiness for professional and pedagogical activity. The professional component includes materials for the assessment of psychological, pedagogical and methodological competencies. For the development of its content, the EFOM

complexes and materials that will allow assessing the readiness of graduates within the framework of the requirements of the GEF IN should be used. These materials should be created by university professors in collaboration with representatives of the employer. The subject component is designed to assess the subject knowledge that the future teacher should possess. These should include not only the knowledge, the presence of which is checked during the exam. The consideration of the results of the state professional exam in a pedagogical university as the first teacher qualification exam is discussed.

**В**ведение Профессионального стандарта педагога привело к изменению ФГОС ВО педагогического образования, что было учтено в основных профессиональных образовательных программах (ОПОП) педагогических вузов. Изменились содержание образования, фонды оценочных средств, методы обучения и др. Но в подавляющем большинстве вузов без изменения остались формы проведения Государственной итоговой аттестации (ГИА), целью которой является оценка готовности выпускников к профессиональной деятельности, хотя инновационные поиски новых форм оценивания этой готовности идут полным ходом. В это же время в нашей стране была утверждена «дорожная карта» по введению национальной системы учительского роста, что в первую очередь активизировало разработки новых средств аттестации работающих учителей, одним из пунктов которой является проведение единого квалификационного экзамена. Теоретические разработки, связанные с поиском форм проведения ГИА, отвечающей изменившимся требованиям, привели к мысли о том, что совершенствование аттестации работающих учителей и выпускников педагогических вузов следует рассматривать в одном контексте.

Анализ существующей ситуации позволил выявить следующие несоответствия:

— во-первых, поскольку нормативные документы (ФГОС ВО и Профессиональный стандарт педагога) содержат те требования, которые должны неукоснительно выполняться в педагогическом вузе при подготовке будущих учителей, то и оценка их готовности к профессиональной деятельности должна им соответствовать, однако традиционно сложившиеся формы проведения Государственной итоговой аттестации выпускников педагогических вузов (защита ВКР и предметный экзамен) не позволяют произвести достаточно полную, объективную оценку результатов современной подготовки выпускников к профессионально-педагогической деятельности и возможности их участия в национальной системе учительского роста;

— во-вторых, введение национальной системы учительского роста изменяет процедуру оценки уровня квалификации работающих учителей, которая до этого производилась на региональном уровне в раз-

личных центрах и организациях повышения квалификации учителей. Новый подход к проведению аттестации вносит кардинальные изменения и в содержание квалификационных экзаменов для учителей, которые будут проводиться по единым федеральным оценочным материалам (ЕФОМ) и целью которых будет являться не только определение уровня предметной подготовки, но и оценка готовности учителя к выполнению требований профессионального стандарта в целом. В связи с этим возникает необходимость оперативно пересмотреть процедуру Государственной итоговой аттестации в педагогических вузах, в том числе и содержание экзамена, входящего в ГИА, чтобы привести в единство квалификационные требования.

Необходимость устранения этих несоответствий не вызывает сомнений и обуславливает проблему: как следует изменить Итоговую государственную аттестацию в педагогических вузах, чтобы ее результаты позволили 1) достаточно полно оценить готовность выпускников к профессионально-педагогической деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВО и профессионального стандарта; и 2) присвоить уровень квалификации будущему учителю, наличие которого будет приниматься региональными органами управления образования как отправная точка в карьерном росте учителя?

Эта проблема давно обсуждается педагогической общественностью, и в научно-педагогической литературе имеется ряд предложений для ее решения. Среди них можно выделить два подхода.

Сторонники первого подхода предлагают увеличить число компонентов (процедур) Государственной итоговой аттестации.

Так в работах Е. Е. Дурневой для проведения Государственной итоговой аттестации предлагается использовать а) тестирование мировоззренческих и нормативных компетенций; б) решение комплексных профессиональных задач в форме кейсов; в) защиту выпускной квалификационной работы [6].

Использование этих предложений позволит сделать некоторые шаги в сторону реализации требований профессионального стандарта педагога, но не решит всей проблемы в целом. Предлагаемое тестирование охватит только небольшую, пусть даже очень значимую, часть когнитивной компо-

ненты подготовки студентов, а использование в качестве оценочных средств заданий в виде кейсов усложнит оценочную процедуру. Мы согласны с М. Е. Бершадским, который отмечает: «Введение экзаменационных заданий в форме кейсов, задач и проблем вызовет появление существенных рисков, связанных с очевидной неоднозначностью критериев правильных открытых ответов на задания» [3, с. 27].

Для оценки готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности Т. Г. Архипова предлагает использовать следующие компоненты:

1. Оценка преддипломной практики.
2. Экзамен.
3. Выпускная квалификационная работа (ВКР).
4. Анкета работодателей [2].

По нашему мнению, это предложение требует детального уточнения. Во-первых, для объективного оценивания результатов педагогической практики студентов (в том числе и преддипломной) необходим комплекс критериев и технология их использования, которые требуют разработки, поэтому методика оценки педагогической практики в настоящее время нуждается в серьезных изменениях (так же как и содержание самой педагогической практики). В том виде, в котором педагогическая практика в настоящее время осуществляется в большинстве педвузов, не позволит произвести объективную оценку компетентности студента в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога. Во-вторых, если выпускная квалификационная работа как компонент ГИА не вызывает вопросов, то цель проведения анкеты работодателей для выпускников вуза и ее диагностичность представляются проблематичными.

Сторонники второго подхода предлагают кардинально изменить экзамен, входящий в Государственную итоговую аттестацию педагогического вуза, и проводить его в форме различных видов тестирования.

А. И. Смоляр и С. Г. Зогаль предлагают проводить в рамках ГИА в педагогических вузах комплексный экзамен межпредметного содержания, представленный следующими блоками: психолого-педагогическим, методическим и культурно-просветительским. Авторы отмечают: «...итоговая государственная аттестация должна носить комплексный, системный и междисциплинарный характер, оценивая степень владения выпускником профессиональными действиями учителя и компетенциями, необходимыми для их осуществления» [12, с. 243].

И. В. Гладкая обсуждает возможность максимально приблизить содержание экзамена, входящего в ГИА, к содержанию

квалификационного экзамена для практикующих учителей, но конкретных рекомендаций не предлагает [4].

Необходимость использования Единых федеральных оценочных материалов (ЕФОМ) в содержании профессионального квалификационного экзамена при Государственной итоговой аттестации выпускников не вызывает сомнений. Однако следует учитывать, что в настоящее время эти материалы находятся в стадии формирования.

Поддерживая мнение авторов, которые считают, что экзамен для выпускников должен строиться по тем же принципам, по которым разрабатывается содержание квалификационного экзамена для практикующих учителей [1-5; 9; 15; 16 и др.], кратко проанализируем ситуацию, сложившуюся в настоящее время с проведением квалификационного экзамена у учителей.

В печати публикуется большое количество статей, в которых авторы предлагают различные модели аттестации учителей. При этом широко обсуждаются варианты форм и содержания квалификационных экзаменов. Так в статье С. А. Минюровой и О. И. Леоновой предлагается модель проведения профессионального экзамена, которая разработана на основе анализа опыта, накопленного при проведении аттестации педагогов в различных странах мира, и результатов профессионально-общественного обсуждения внедрения профессионального стандарта педагога в практику оценки квалификации учителя. При разработке примерных требований к содержанию экзамена авторы рекомендуют использовать следующие критерии: реальные профессиональные достижения педагога, владение профессиональными компетенциями и трудовыми действиями, зафиксированными в профессиональном стандарте педагога, и профессионально-личностные качества педагога [8].

О. П. Перминова, Т. А. Петрунина, Е. В. Фоменко в своей статье, посвященной результатам эксперимента по внедрению модели аттестации педагогов в Хабаровском крае, который был проведен по заказу Министерства, обосновывают целесообразность проведения такой формы аттестации, где основным элементом является профессиональный экзамен, устанавливающий наличие готовности педагога к выполнению требований профессионального стандарта [11]. В этой работе приводятся детально разработанные критерии, которые позволяют установить уровень квалификации учителя, но, к нашему сожалению, среди них нет места выпускнику педагогического вуза.

М. А. Антошинцева, Н. А. Бочарова предлагают новую модель аттестации в

формате профессионального экзамена, отличительной особенностью которой является уровневая критериальная оценка комплекса профессиональных компетенций учителя, включающая в себя методическую и психологическую компоненты [1].

В. А. Далингер отмечает, что аттестация является интегральным фактором системы образования, она должна включать в себя оценку профессионального опыта, мотивации, личностных качеств и других профессиональных характеристик педагогического работника [5]. Он подчеркивает, что аттестационные процедуры, проводимые на региональном уровне, требуют создания технологии организационного, технологического и методического сопровождения, а также соответствующего института экспертов для ее проведения [5].

Подобного мнения придерживается Е. С. Ковшова, считая предстоящую аттестацию педагогических работников сложной процедурой, и отмечает, что недостаток педагогического опыта экспертов осложняет процедуру объективной оценки готовности педагога к профессиональной деятельности [7].

В статье Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой предлагается различать экзамены, проводимые при аттестации, и по содержанию, и по терминологии [14]. Экзамен, проводимый как компонент ГИА, предлагается называть профессиональным, его целью считать оценку различных компетенций, сформированных у выпускника. Экзамен при аттестации учителя авторы называют квалификационным. Следовательно, они противопоставляют эти процедуры. На наш взгляд, разговор идет об одном и том же, но о разных уровнях квалификации.

На основании Приказа Минобрнауки РФ от 20.06.2017 г. № 703 «Об утверждении плана мероприятий (“дорожной карты”) Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста» были разработаны проекты Единых федеральных оценочных материалов (ЕФОМ) в соответствии с профессиональным стандартом и ФГОС ОО [12]. По результатам использования этих материалов должен быть установлен уровень владения учителем профессиональными компетенциями: предметными, методическими, психолого-педагогическими и коммуникативными.

Независимая оценка квалификации на основе использования ЕФОМ в настоящее время была осуществлена для практикующих учителей только в качестве эксперимента, но вопрос решается о применении независимой оценки квалификации и для выпускников бакалавриата.

Эксперимент по проведению ГИА по апробации новой модели аттестации учителей с использованием средств независимой оценки квалификации прошел в нескольких субъектах Российской Федерации. Его результаты обсуждались на Всероссийской конференции «Общественно-

профессиональное обсуждение хода внедрения и применения разработанной модели аттестации на основе использования ЕФОМ и типовых комплектов ЕФОМ для проведения аттестации учителей», прошедшей в Москве 9 ноября 2018 г.

Судя по обсуждениям, на этой конференции высказывались различные мнения, в том числе о том, чтобы не торопиться с внедрением ЕФОМ и продолжать работу по их совершенствованию. С этим, конечно, следует согласиться, особенно если это касается аттестации выпускников вуза. Вряд ли в ЕФОМ будут учтены особенности каждого педвуза, его образовательных программ, региональных проблем и др. Кроме того, проекты ЕФОМ разработаны в соответствии с требованиями профессионального стандарта и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования без учета требований ФГОС СО. Но при аттестации выпускников вуза одним из главных требований является владение студентом компетенциями, указанными в ФГОС ВО.

Важность совмещения профессионального стандарта педагога и ФГОС ВО в определении готовности выпускников-будущих учителей к профессиональной деятельности отмечает Е. Ш. Ямбург: «поставленная государством задача разработки национальной системы оценки квалификации учителя неизбежно должна базироваться на оценках освоения педагогами ФГОС и профессионального стандарта» [15, с. 36]. Следовательно, Государственная итоговая аттестация выпускников педагогических вузов должна выстраиваться на основе реализации требований профессионального стандарта педагога и ФГОС ВО.

В процедуре государственной итоговой аттестации выпускников — будущих учителей также весьма желателен и необходим учет положений национальной системы учительского роста, что доказывается в работе С. Ю. Новоселовой [10]. Действительно, идеальным решением было бы такое совмещение ГИА в педвузе с национальной системой учительского роста, при котором ГИА становилась бы первой ступенью системы роста учителя на протяжении всей педагогической карьеры.

В связи с этим предлагаем проводить Государственную итоговую аттестацию в педагогическом вузе у выпускников, бу-

дущих учителей, в форме двух испытаний — защиты выпускной квалификационной работы и сдачи государственного профессионального экзамена интегративного содержания.

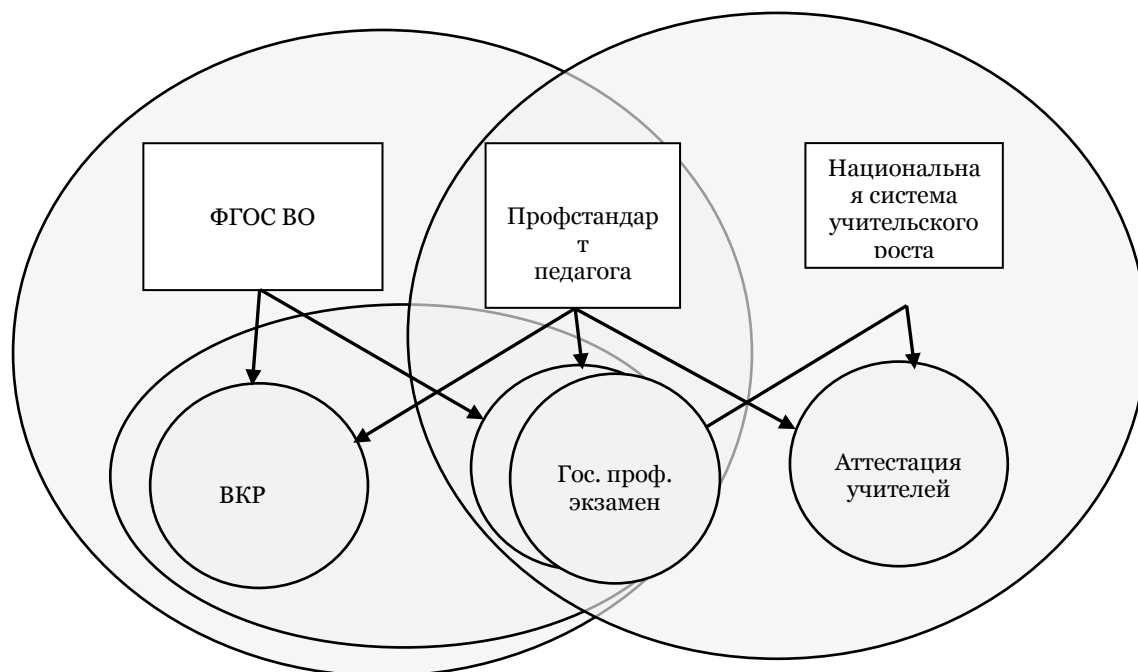
Организация выполнения и защиты выпускной квалификационной работы, безусловно, требует, как и экзамен, совершенствования. Но, скорее всего, вид деятельности студента и форма защиты результатов этой работы могут остаться прежними. Вполне понятно, что государственный экзамен уже в ближайшем будущем кардинально изменится.

На наш взгляд, Государственный профессиональный экзамен выпускников — будущих учителей может быть представлен двумя компонентами: профессиональный компонент, разработанный на основе единых федеральных оценочных материалов, и предметный компонент, разработанный с учетом содержания единого государственного экзамена.

Профессиональный компонент включа-

ет в себя материалы для оценки психолого-педагогических и методических компетенций. Для разработки его содержания должны быть использованы комплексы ЕФОМ и материалы, которые позволят оценить готовность выпускников в рамках требований ФГОС ВО. Эти материалы должны быть созданы преподавателями вуза в сотрудничестве с представителями работодателя.

Предметный компонент предназначен для оценки предметных знаний, которыми должен владеть будущий учитель. К ним следует отнести не только те знания, наличие которых проверяют при проведении ЕГЭ. Учитель должен обладать знаниями на более высоком уровне, на том, который соответствует вузовским курсам предметной подготовки. Таким образом, содержание этого экзамена также должно создаваться преподавателями вуза в сотрудничестве с представителями работодателя с учетом использования материалов ЕГЭ и предметной подготовки (см. рис. 1).



**Рис. 1. Модель оценивания квалификации выпускников педагогических вузов**

При реализации разработанной модели представляется возможным рассмотреть государственный профессиональный экзамен выпускников — будущих учителей в качестве первого квалификационного экзамена учителя и при его успешной сдаче обеспечить присвоение квалификации «вход в профессию».

Естественно, что реализация этого предложения будет сопровождаться трудно-

стями, которые должны решаться не только усилиями самого вуза, но всех заинтересованных в этом общественных институтов (органов управления образованием, общеобразовательных организаций и т.п.). Такой общественный консенсус позволит повысить мотивацию выпускника педагогического вуза на работу в школе, сразу включить его в систему непрерывного профессионального роста и, в конечном итоге, продвинуться в



решении проблемы повышения качества подготовки педагогических кадров.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антошинцева М. А., Бочарова Н. А. К вопросу о новой модели аттестации учителей русского языка // Научное мнение. — 2017. — № 4. — С. 102-108.
2. Архипова Т. Г. Роль итоговой аттестации в оценке готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2014. — № 1-2. — С. 33-35.
3. Бершадский М. Е. Национальная система учительского роста: проблемы и предложения // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании : сборник мат-лов VI Всеросс. науч.-метод. интернет-конф. / под общей редакцией С. Ю. Новоселовой. — 2018. — С. 22-36.
4. Гладкая И. В. Проектирование экзамена для итоговой аттестации студента бакалавриата в контексте компетентностного подхода // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. — 2013. — № 3. — С. 132-138.
5. Далингер В. А. Требования к аттестации учителей математики в условиях действия новых профессиональных стандартов педагога // Международный журнал экспериментального образования. — 2016. — № 6-1. — С. 60-64.
6. Дурнева Е. Е. Итоговая государственная аттестация бакалавров, обучающихся по федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения // Международный журнал экспериментального образования. — 2013. — № 10-1. — С. 23-26.
7. Ковшова Е. С. Роль аттестации в профессиональной деятельности педагога и его социальном самочувствии // Современные научные исследования и инновации. — 2016. — № 12 (68). — С. 1301-1304
8. Минюрова С. А., Леонова О. И. Профессиональный экзамен: оценка квалификации педагога на соответствие требованиям профессионального стандарта // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21. — № 2. — С. 66-75.
9. Назаров С. В. Изменения в оценке готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — 2010. — С. 12.
10. Новоселова С. Ю. Новые подходы к организации дополнительного образования педагогических работников в условиях формирования национальной системы учительского роста // Образовательная парадигма. — 2017. — № 2 (8). — С. 27-32.
11. Перминова О. П., Петрунина Т. А., Фоменко Е. В. Аттестация и оценка квалификации педагога на соответствие профессиональному стандарту педагога: опыт Хабаровского края [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 8. — № 2. — С. 65-86. — Режим доступа: www.psyedu.ru.
12. Проект «Модель аттестации учителей на основе использования единых федеральных оценочных материалов» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://админ.минобрнауки.рф/media/events/files/41d6c5be9f976020a135.pdf> (дата обращения: 04.12.2018).
13. Смоляр А. И., Зоголь С. Г. Комплексный итоговый экзамен в педагогическом вузе: подходы и содержание // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2017. — Т. 6. — № 3 (20). — С. 242-245.
14. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Профессиональный экзамен как компонент многоканального «входа» в педагогическую профессию [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 6. — Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15406> (дата обращения: 04.12.2018).
15. Ямбург Е. Ш. Внедрение профессионального стандарта педагога: необходимость второго шага // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21. — № 2. — С. 35-43.
16. Andersson C. Professional development in formative assessment effects on teacher classroom practice and student achievement // University dissertation from Umeå : Umeå universitet, 2015.
17. Bengtsson A. When mathematics teachers focus discussions on slope Swedish upper secondary teachers in a professional development initiative // University dissertation from Växjö : Faculty of Technology, Linnaeus university, 2014.
18. Kullberg A. What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics // University dissertation from Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis, 2010.
19. Lindvall J. Critical features and impacts of mathematics teacher professional development programs Comparing and characterizing programs implemented at scale // University dissertation from Västerås : Mälardalen University, 2017.
20. Palmér H. To become, or not to become, a primary school mathematics teacher. A study of novice teachers' professional identity development // University dissertation from Växjö : Linnaeus University Press, 2013.

#### REFERENCES

1. Antoshintseva M. A., Bocharova N. A. K voprosu o novoy modeli attestatsii uchiteley russkogo yazyka // Nauchnoe mnenie. — 2017. — № 4. — S. 102-108.
2. Arkhipova T. G. Rol' itogovoy attestatsii v otsenke gotovnosti vypusnikov pedagogicheskogo vuza k professional'noy deyatel'nosti // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki. — 2014. — № 1-2. — S. 33-35.
3. Bershadskiy M. E. Natsional'naya sistema uchitel'skogo rosta: problemy i predlozheniya // Povyshenie kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov v izmenyayushchemsya obrazovanii : sbornik mat-lov VI Vseross. nauch.-metod. internet-konf. / pod obshchey redaktsiey S. Yu. Novoselovoy. — 2018. — S. 22-36.
4. Gladkaya I. V. Proektirovanie ekzamina dlya itogovoy attestatsii studenta bakalavriata v kontekste kompetentnostnogo podkhoda // Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo ungersiteta. Seriya: Guman-

tarnye i sotsial'nye nauki. — 2013. — № 3. — S. 132-138.

5. Dalinger V. A. Trebovaniya k attestatsii uchiteley matematiki v usloviyakh deystviya novykh professional'nykh standartov pedagoga // *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*. — 2016. — № 6-1. — S. 60-64.

6. Durneva E. E. Itogovaya gosudarstvennaya attestatsiya bakalavrov, obuchayushchikhsya po federal'nyim gosudarstvennym obrazovatel'nyim standartam tret'ego pokoleniya // *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*. — 2013. — № 10-1. — S. 23-26.

7. Kovshova E. S. Rol' attestatsii v professional'noy deyatel'nosti pedagoga i ego sotsial'nom samochuvstvii // *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii*. — 2016. — № 12 (68). — S. 1301-1304

8. Minyurova S. A., Leonova O. I. Professional'nyy ekzamen: otsenka kvalifikatsii pedagoga na sootvetstvie trebovaniyam professional'nogo standarta // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2016. — T. 21. — № 2. — S. 66-75.

9. Nazarov S. V. Izmeneniya v otsenke gotovnosti vypusknikov pedagogicheskogo vuza k professional'noy deyatel'nosti : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — 2010. — S. 12.

10. Novoselova S. Yu. Novye podkhody k organizatsii dopolnitel'nogo obrazovaniya pedagogicheskikh rabotnikov v usloviyakh formirovaniya natsional'noy sistemy uchitel'skogo rosta // *Obrazovatel'naya panorama*. — 2017. — № 2 (8). — S. 27-32.

11. Perminova O. P., Petrunina T. A., Fomenko E. V. Attestatsiya i otsenka kvalifikatsii pedagoga na sootvetstvie professional'nomu standartu pedagoga: opyt Khabarovskogo kraya [Elektronnyy resurs] // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2016. — T. 8. — № 2. — S. 65-86. — Rezhim dostupa: [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru).

12. Proekt «Model' attestatsii uchiteley na osnove ispol'zovaniya edinykh federal'nykh otsenochnykh materialov» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://admin.minobrнауки.rf/media/events/files/41d6c5be9f76020a135.pdf> (data obrashcheniya: 04.12.2018).

13. Smolyar A. I., Zogol' S. G. Kompleksnyy itogovyy ekzamen v pedagogicheskom vuze: podkhody i sodержanie // *Azmut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. — 2017. — T. 6. — № 3 (20). — S. 242-245.

14. Yakovlev E. V., Yakovleva N. O. Professional'nyy ekzamen kak komponent mnogokanal'nogo «vkhoda» v pedagogicheskuyu professiyu [Elektronnyy resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. — 2014. — № 6. — Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15406> (data obrashcheniya: 04.12.2018).

15. Yamburg E. Sh. Vnedrenie professional'nogo standarta pedagoga: neobkhodimost' vtorogo shaga // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2016. — T. 21. — № 2. — S. 35-43.

16. Andersson C. Professional development in formative assessment effects on teacher classroom practice and student achievement // University dissertation from Umeå : Umeå universitet, 2015.

17. Bengtsson A. When mathematics teachers focus discussions on slope Swedish upper secondary teachers in a professional development initiative // University dissertation from Växjö : Faculty of Technology, Linnaeus university, 2014.

18. Kullberg A. What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics // University dissertation from Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis, 2010.

19. Lindvall J. Critical features and impacts of mathematics teacher professional development programs Comparing and characterizing programs implemented at scale // University dissertation from Västerås : Mälardalen University, 2017.

20. Palmér H. To become, or not to become, a primary school mathematics teacher. A study of novice teachers' professional identity development // University dissertation from Växjö : Linnaeus University Press, 2013.

УДК 372.82:371.321  
ББК 4426.83-058.0

ГРНТИ 17.01.45

Код ВАК 13.00.02

## **Барковская Нина Владимировна,**

доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: n\_barkovskaya@list.ru

### **ЧЕМУ УЧАТ РОЖДЕСТВЕНСКИЕ ИСТОРИИ: ЖАК ПРЕВЕР В ПЕРЕВОДЕ МИХАИЛА ЯСНОВА (МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ УРОКА ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** рождественские рассказы; вертеп; культурный перевод; внеклассное чтение; уроки внеклассного чтения; методика литературы в школе; зарубежная литература; семиклассники; Рождество; рождественские истории.

**АННОТАЦИЯ.** Статья содержит методические рекомендации для организации внеклассной работы в 7 классе по произведениям, созданным в жанре рождественской истории. В центре внимания два произведения: «Рождественское чудо мистера Туми» С. Войцеховски (в оригинале: S. Wojciechowski. "The Christmas Miracle of Jonathan Toomey") и пьеса Ж. Превера «Мсье и Некто» (в оригинале J. Prévert. "Guignol" (Гиньоль – «перчаточная» кукла традиционного французского кукольного театра, жанр пьесы для него и название маленького театра кукол)) в переводе М. Яснова. Выбор произведений обусловлен тем, что в них представлены две противоположные тенденции в развитии жанра рождественского рассказа: «высокая», серьезная и комическая, балаганная. Экскурсия в историю жанра рождественской истории позволяет отметить, что в рождественском вертепе как особого рода представлении существовала, помимо сакральной (небесной) сферы, сфера профанная (земная), предусматривался и нижний мир — ад. В дальнейшем бытовании эти пространственные и аксиологические сферы могли обособляться, порождая разновидности рождественской истории. В книге Войцеховски мальчик возрождает душу взрослого, утратившего интерес к жизни после смерти жены и маленького ребенка. Сближение мистера Туми и мальчика произошло во время изготовления деревянных фигурок к Рождеству. В кукольном представлении Превера-Яснова царят абсурд и гротеск, нравственного возрождения героев не происходит, но это произведение «остраивает» привычные этические стереотипы. Представленный материал позволит расширить культурный кругозор учащихся, показать важность работы переводчика и иллюстратора.

## **Barkovskaya Nina Vladimirovna,**

Doctor of Philology, Professor, Department of Literature and Methodology of its Teaching, Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **WHAT CHRISTMAS STORIES TEACH: JACQUES PRÉVERT TRANSLATED BY MIKHAIL YASNOV (MATERIALS FOR EXTRACURRICULAR READING LESSON)**

**KEYWORDS:** Christmas story; nativity scene; cultural translation; extracurricular reading; extracurricular reading lessons; methods of teaching literature at school; foreign literature; 7 grade students; Christmas; Christmas tales.

**ABSTRACT.** The article contains methodological recommendations for the organization of extracurricular activities in the 7th grade on works written in the genre of Christmas story. In the center of attention are two works: "The Christmas Miracle of Jonathan Toomey" by S. Wojciechowski and the piece by J. Prévert "Guignol" translated by M. Yasnov. The choice of works is determined by two opposing trends in the development of the genre of Christmas story: "elevated", serious and comic, and farcical. An excursion into the history of the genre of Christmas story makes it possible to note that in the Christmas crèche as a special kind of presentation, in addition to the sacred (celestial) sphere there is also the profane (earthly) sphere that depicts the lower world — hell. These spatial and axiological areas could be isolated, giving rise to varieties of Christmas story. In the book of Wojciechowski, the boy revives the soul of an adult who has lost interest in life after the death of his wife and a little child. Close relations between Mr. Toomey and the boy occurred when they were making wooden figures for Christmas. In the puppet interpretation of Prévert by Yasnov, absurdity and grotesque reign, there is no moral revival of the heroes, but this work "eliminates" the usual ethical stereotypes. The presented material will expand the students' cultural horizons; it will also show the importance of the works of both translator and illustrator.

**Ц**ель данной статьи — дать рекомендации для организации работы над жанром рождественского рассказа в 7 классе. Как правило, для подоб-

ной работы привлекаются произведения русских классических и современных авторов. Нам хотелось бы привлечь внимание к зарубежным писателям, работав-

шим в этом жанре, чтобы подчеркнуть общечеловеческое значение нравственных ценностей, присущих рождественским историям.

Необычный вариант рождественской истории предлагает пьеса французского поэта-сюрреалиста Жака Превра «Мсье и Некто». Произведению — в переводе Михаила Яснова — можно посвятить урок внеклассного чтения или провести внеклассное мероприятие в 7 классе, наиболее эффективно — в конце второй четверти, ввиду близящегося праздника Рождества. Пьеса дает возможность обсудить с учащимися комплекс нравственных вопросов, столь парадоксально заявленных в непривычной для рождественской истории форме кукольного представления. Обращение к пьесе Превра в 7 классе мотивировано подростковым возрастом учащихся, когда, по выражению Превра (в переводе Яснова), «не хочется думать в ногу», когда уже не интересны готовые ответы и однозначные решения.

Напомним, что в 5 классе ребята обращались к стихотворению Превра «Как нарисовать птицу» (перевод М. Кудинова).

*Сперва нарисуйте клетку  
с настезь открытую дверцей,  
затем нарисуйте что-нибудь  
красивое и простое,  
что-нибудь очень приятное  
и нужное очень  
для птицы;  
затем  
в саду или в роще  
к дереву полотно прислоните,  
за деревом спрячьтесь,  
не двигайтесь  
и молчите.  
Иногда она прилетает быстро  
и на жердочку в клетке садится,  
иногда же проходят годы —  
и нет  
птицы.  
Не падайте духом,  
ждите,  
ждите, если надо, годы,  
потому что срок ожидания,  
короткий он или длинный,  
не имеет никакого значения  
для успеха вашей картины.  
Когда же прилетит к вам птица  
(если только она прилетит),  
храните молчание,  
ждите,  
чтобы птица в клетку влетела,  
и, когда она в клетку влетит,  
тихо кистью дверцу закройте  
и, не коснувшись ни перышка,  
осторожно клетку сотрите.  
Затем нарисуйте дерево,  
выбрав лучшую ветку для птицы,  
нарисуйте листву зеленую,  
свежесть ветра и ласку солнца,  
нарисуйте звон мошкарь,*

*что в горячих лучах резвится,  
и ждите,  
ждите затем,  
чтобы запела птица.  
Если она не поет —  
это плохая примета,  
это значит, что ваша картина  
совсем никуда не годится;  
но если птица поет —  
это хороший признак,  
признак, что вашей картиной  
можете вы гордиться  
и можете вашу подпись  
поставить в углу картины,  
вырвав для этой цели  
перо у поющей птицы.*

Е. Н. Тимофеева в методических рекомендациях для 5 класса под ред. В. Г. Маранцмана пишет: «Тайна этого стихотворения в его удивительной простоте, но чтобы разгадать ее, нужно не столько “идти вслед за автором”, сколько дышать вместе с ним, проживая один за другим созданные им поэтические образы. Читатель попадает в мир чуда, но только это и есть тот мир, в котором мы живем. Он существует вокруг и внутри нас самих, мир, который человек — художник способен сделать еще прекраснее, быть причастным к созданию картины. Образ птицы многозначен, он не может быть сведен только к символу красоты или искусства. Птица собирает в себе все самое прекрасное и самое ценное, что может быть: она — жизнь, любовь, мечта, творчество, красота, вдохновение, искусство...» [11]. Впрочем, автор методических рекомендаций советует работать с оригиналом стихотворения, и тогда, через сравнение подстрочника с переводом М. Кудинова, обозначатся смысловые сдвиги, эмоциональные потери или искажения стихотворения Превра, вероятно, неизбежные при переводе.

Урок, посвященный стихотворению «Как нарисовать птицу», не только заостряет перед юными читателями проблему перевода, этой очень сложной, искусной творческой деятельности, но и ставит в положение «переводчиков» самих детей: им предлагается перевести вербальный текст в визуальный, то есть самим попробовать нарисовать то, о чем пишет Превр. Нам кажется вполне удачной разработкой предложенная Г. П. Зубковой для открытого урока на тему «Поиск духовных ценностей в стихотворении Жака Превра “Как нарисовать птицу”» [6]. Г. П. Зубкова считает нужным пойти от личности поэта: «Жак Превр был романтик, бесшабашный бродяга без своего угла, мечтатель и большой трудяга. Политикой он не занимался. Но в нем самом, в его творчестве, в поведении — во всем проявлялось цельное, бескомпромиссное отношение к окружающей жизни». Чтобы со-

здать эмоциональный настрой для анализа поэтических средств выразительности, методист предлагает прослушать на уроке песни на стихотворение Превера об осенних листьях в исполнении Эдит Пиаф и/или Ива Монтана; добавим от себя, что есть песня А. Дольского на стихотворение «Как нарисовать птицу». Кроме того, в Сети выложены довольно удачные анимации, иллюстрирующие текст Превера, одна из них имитирует детский рисунок и аппликацию (<https://www.youtube.com/watch?v=CVVfA5LWKrY>), вторая выполнена в технике песочной анимации (<https://www.youtube.com/watch?v=tgRjT54RR1E>). Полезно подготовить презентацию к уроку, среди слайдов которой была бы и иллюстрация художника С. Бархина — яркая, праздничная (<https://sergeevna-1405.livejournal.com/17207.html>).

Пьеса «Мсье и Некто», впервые переведенная на русский язык Михаилом Яновым, должна рассматриваться в контексте «рождественских историй» и требует экскурса в эту литературную традицию — настолько она необычна. Нужно напомнить учащимся уже знакомые им произведения, а если таковых не окажется — посмотреть мультфильм по сказке Г.-Х. Андерсена «Девочка со спичками». В детском чтении присутствуют и «Ночь перед Рождеством» Голя, и «Чудесный доктор» Куприна, знакомы ребятам и некоторые сюжеты из произведений Ч. Диккенса.

Характеризуя жанровую модель рождественского рассказа, следует обратить внимание учащихся, что действие обязательно разворачивается накануне Рождества Спасителя, в самое темное и холодное время года, герой, как правило, ребенок-сирота или обездоленный взрослый, на помощь которому приходит Иисус Христос, или ангел, или добрый человек, движимый заповедями любви и сострадания. Цель рождественской истории — проповедь добра, это рассказы об исправлении социальной несправедливости или человеческой природы. В России к концу XIX в. этот жанр был очень популярным, газеты и журналы в декабрьских номерах обязательно печатали такие произведения, написанные лучшими беллетристами, а сборник баронессы Ю. фон Икскуль «Елка на праздник Рождества Христова: Рассказы, посвященные благонравным детям» выдержал три издания. М. М. Меретукова пишет: «Общими признаками, позволяющими говорить о типологической принадлежности русских текстов к рождественской прозе, являются вечные темы милосердия, любви, сострадания, доброты, надежды, которые являются смысловым и идейным ядром классического рождественского текста» [12, с. 3]. Впро-

чем, как показывает исследовательница, исторические корни рождественского рассказа глубже, а хрестоматийные образцы Christmas tales создал Ч. Диккенс, опиравшийся на английский фольклор.

Елка, введенная в России указом Петра I в 1699 г., была запрещена — как и праздник Рождества — в 1929 г. по решению 16-й партийной конференции. Вновь новогодняя красавица (без религиозного контекста) вернулась к детям в 1935 г. [5]. В постсоветское время жанр рождественского рассказа снова вошел в круг чтения детей и взрослых (например, специальный выпуск журнала «Сноб», посвященный «игре в Диккенса», декабрь 2012 г.), причем, не только републикуются классические образцы, но предлагаются своего рода ремейки рождественских рассказов, нередко — с злободневным социальным или даже политическим содержанием.

Приведем некоторые примеры. В рассказе Игоря Иртеньева «Девочка с чупа-чупсом» отражены реалии 1990-х: показаны продавец-гастарбайтер, «новый русский», есть элемент криминала. Однако эта история заканчивается хеппи-эндом: белокурая дочка напоминает нуворишу-отцу, что на Рождество нужно быть добрым, что все люди братья, и продавец-гастарбайтер был помилован и даже награжден [7, с. 186-189]. В 2000-х гг. Александр Кабаков в рассказе «Перекресток» тоже прибегает к сюжету рождественского чуда, но тут показано, что очищается душа героя, не вполне еще погрязшего в коммерции и прочих делах; очищается и его речь: автор пишет, что больше молодой человек никогда не произносил слово «блин» [8].

Очень часто в новых рождественских рассказах не взрослый помогает ребенку, а напротив, ребенок спасет взрослого. Так происходит в рассказе Дм. Быкова «Девочка со спичками предлагает прикурить» [10].

Нам важно подчеркнуть два момента: во-первых, рождественский рассказ — феномен мировой литературы, выражает общечеловеческие ценности добра и милосердия, во-вторых, рождественский рассказ, в отличие от святочной истории, может обходиться без явного вмешательства чудесных сил, разворачиваться в плоскости земного мира и даже выполнять функции сатиры или политического фельетона (как, например, у В. Пелевина в рассказе «Рождественский киберпанк, или Рождественская ночь-117.DIR»).

Такая амбивалентность содержания и прагматики была заложена уже в трехчастной модели пространства в средневековых миражах и моралите: рай — земля — ад. Позднее данная модель хронотопа соблю-

далась и в маленьких кукольных представлениях — вертепах. В ад провалились грешники и дьявольские силы, в раю пребывали ангелы, в верхнем плане изображались звезда и Вифлеемская пещера, а вот на земле разыгрывались смешные сценки, посяравлявшие жадных, злых, врунов и прочих недостойных людей или представителей богатства и власти. Вот этот-то срединный (земной) план мог со временем приобретать самостоятельное значение в народном уличном театре.

Вот что пишет Алла Митрофанова: «Расцвет вертепов пришелся на XIX век, когда они стали популярны не только в центральной России, но и в Сибири. Вплоть до конца столетия вертеп странствовал по городам и селам, вместе с тем переживая “обмирщение” и превращаясь из кукольной драмы с библейским сюжетом в светское народное представление. Вертеп стал состоять из двух частей: рождественской мистерии и веселой музыкальной комедии с местным колоритом. Но уже к концу века балаганские сценки, игравшиеся в нижнем этаже, оказались более значимы, чем события “горнего яруса”. <...> В верхнем ярусе разыгрывались сцены, связанные со Святым Семейством, а нижний изображал дворец царя Ирода. В этой же части в более поздние времена показывались сатирические сценки и комедии. Однако вертеп — это не просто волшебный ящик, это маленькая модель мироздания: мир горний (верхний этаж), дольний (нижний этаж), и ад — дырка, куда проваливается Ирод» [13].

Интересно, что в русском языке слово «вертеп» (в церковно-славянском: пещера) имеет два противоположных значения, закрепленных в словарях С. И. Ожегова и Д. Н. Ушакова: 1). Притон, место разврата и преступлений (книжн.); 2). Ящик с марионетками для представления драмы на евангельский сюжет о рождении Христа (этногр., театр.); вертепом называлось и самое это представление [14, с. 70].

Целесообразно знакомить учащихся не только с русскими образцами рождественских историй, но привлекать и произведения зарубежных писателей. Такая установка соответствует особенностям времени, требующего межкультурного контакта, отвечающего задаче воспитания толерантности и уважительного отношения к культуре других народов. Немецкая исследовательница Дорис Бахманн-Медик полагает, что исследование перевода, понимаемого шире, чем лингвистический перевод — перевода культур и между культурами, становится с конца XX в. ведущей перспективой в культурологических исследованиях [1, с. 284].

Учитель волен выбрать тексты по своему желанию и возможностям. Здесь бы хотелось остановиться на двух противоположных примерах развития жанрового потенциала рождественского рассказа.

Первый пример — изданная в серии «Шедевры книжной иллюстрации» книга американской писательницы Сьюзан Войцеховски «Рождественское чудо мистера Туми» [4]. Книга, изданная в 1995 г., полюбилась читателям: в США было продано более миллиона экземпляров книги, в Британии был снят фильм по ее сюжету. Это серьезный, возвышенный и трогательный вариант рождественской истории. Сюжет разворачивается в прошлом (автор приносит благодарность музею Шелбурна, штат Вермонт), и временная дистанция также способствует созданию атмосферы авторитетного слова предания или легенды. Впрочем, сама история вполне житейски конкретна. Одинокого резчика по дереву мистера Туми все деревенские ребята звали «мистер Угрюми» — настолько неприветлив и ворчлив был этот человек. У него умерли от страшной болезни горячо любимая жена и маленький сын, вот он и отправился в место, где его никто не знал, где он мог хранить свое горе в одиночестве. В местечко приезжает вдова с сыном, они просят мистера Туми вырезать им к Рождеству деревянные фигурки ангелов, святого семейства, волхвов, овечек, вола. За те дни, пока длилась работа, мистер Туми сумел привязаться к мальчику, любознательному, открытому, готовому учиться мастерству, а заодно подружился и с его матерью. И Рождество эти трое людей встречали вместе, в их жизнь вернулись великая надежда, любовь и радость.

Текст книги очень небольшой. Сама писательница признается, что работа над книгой стала для нее «восхитительным и таинственным путешествием»: «Я искренне верю в ту великую, высшую силу вне меня, которая помимо моей воли вела моей рукой» [4, с. 39]. Большую часть книжных разворотов занимают иллюстрации, выполненные художником П. Дж. Линчем. Сьюзан Войцеховски считала настоящим чудом, что иллюстрировал ее книгу именно этот художник: «Мощь и красота увиденных впервые рисунков настолько поразили меня, что буквально исторгли из глаз слезы восторга» [там же]. Работа художника получила высокие оценки профессионалов. Сам Линч рассказывает, что долго изучал в музее обстановку XIX в.: вид домов и экипажей, домашнюю утварь, характерную для того времени одежду. Джулия Эккшлер пишет: «PJ used to make up more than he does now, but he found that for real accuracy and authenticity he needed to photograph and work from the

clear image that they give. From the photographs he starts the line drawing onto paper and then stretches it 'so that you can't leave anything out» [18]. Художник говорил: «Пожалуй, так долго и тщательно я не работал ни над одной книгой» [4, с. 40], поразило его и «магическое, ниспосланное свыше вдохновение», сопровождавшее работу над книгой. Иллюстрации получились очень реалистичные, достоверные, с тщательно прописанными деталями (верстак, стружки, нож, стул, камин, кувшин...), монументальные, но одновременно очень психологически живые: мимика, выражение глаз, жесты героев ярко выражают их эмоции. Книга большого формата, требует особого места на книжной полке, идеально подходит для семейного чтения вслух в рождественский вечер.

Если история, рассказанная Сюзан Войцеховски и художником П. Дж. Линчем, подтверждает незыблемость нравственных ценностей (чудо добра и милосердия победит зло и возродит души), то история, придуманная Жаком Превером и переведенная на русский язык Михаилом Ясновым, написана как кукольное представление-гиньоль и заставляет задуматься над тем, всегда ли так однозначно разведены добро и зло, милосердие и равнодушие. Это второй пример, который хотелось бы привести в данной статье.

Пояснения к художественной специфике маленькой пьесы «Мсье и Некто» дает в «Послесловии для взрослых и любопытных детей» сам Михаил Яснов, рисуя емкий портрет и сюрреалиста Превера, и молодой художницы Эльзы Энрикес, иллюстрировавшей книгу [15]. Используя слова, которыми Превер откликнулся на картины Эльзы Энрикес, — «невозмутимое легкомыслие детства», Михаил Яснов определяет основную тональность пьесы: она «строится на соединении несоединимого, трагедии и легкомысленности, простодушия и насилия, на том равновесии трагического и комического, что так свойственно сюрреалистической драматургии и театру абсурда» [там же, с. 33].

Начинается история вполне по канону. Рождественский вечер, крупными хлопьями падает снег. На маленькой площади появляется Мсье, нагруженный елкой и пакетами, он пытается позвать такси. Некто подходит, начинает разговор, поначалу — о погоде. Потом он говорит, что в такой холод не у всех есть теплый дом, кому-то придется ютиться на папертях, под мостами, у входов в метро. Мсье (благополучный буржуа) отвечает рассеянно, что есть Армия спасения, да и Бог не оставит своих [там же, с. 6-7]. Далее события разворачиваются так, что в такси Некто садится вместе с Мсье, потом Некто нахально вваливается в дом

буржуа, а потом туда приезжает (за счет Мсье!) и все семейство Некто: жена, сын, собака, кот, у которого клетка с мышкой, есть еще клетка с птичкой. Они хозяйничают в чужом доме, выводя Мсье из себя, а заканчивается все тем, что они заставляют почти потерявшего разум Мсье принять таблетки, от которых он заснет на неделю — а они сумеют провести праздник в тепле и за столом с богатым угощением.

Таким образом, традиционная ситуация выворачивается наизнанку: обездоленный не вызывает сострадание, но отталкивает наглым, беззащитным поведением, готовностью присвоить чужое. Впрочем, и буржуа не вызывает особой жалости: он замкнут в своем эгоистическом мирке благополучия, у него даже нет семьи или прислуги, ему никто не нужен, он твердо убежден в священном праве частной собственности. Его кредо: «...я не богат, как Крез... но, впрочем, и не беден, как Иов. Золотая середина, да-да! В золоте не купаюсь... но ни в чем не нуждаюсь. Кстати, вот непреложность факта: никогда ни в чем не нуждаться, довольствоваться тем, что есть, — так-то!» [там же, с. 10]. Вот эту «непреложность факта» и опровергает автор. Взрослому читателю очевиден и политический подтекст. Так, на вопрос Некто, есть ли у Мсье к рождественскому ужину фаршированная индейка, звучит ответ:

*Мсье.* Поверьте мне на слово, я и ее припас... Кстати, у меня достаточно и живых индюшек... да еще каштанов навалом. Я позаботился... Если вдруг война... кто знает!

*Некто.* У вас большие запасы?

*Мсье.* Большие — это громко сказано. Нет. Но впрочем... современные войны длятся всего пару лет!

*Некто.* Ей-ей... Наверное, во время Столетней войны было куда сложнее.

*Мсье.* Да хранит нас Господь от такого несчастья! [15, с. 9].

Если учесть, что Превер и Энрикес познакомились в 1943 году, а произведения для детей и юношества были написаны Превером, как сообщает М. Яснов, между 1947 и 1953 годами, то нельзя не увидеть в этом диалоге иронии в адрес буржуа, надеявшихся спокойно пережить страшную войну, названную Второй мировой.

Но и однозначной замены плюса на минус, простой смены ролей обездоленного и преуспевающего не происходит. Авторские ремарки подчеркивают «очень нежный голос», «прелестный нежный голос», которым говорят вторгшиеся в дом непрощенные гости. Даже собака произносит реплики «очень спокойно», «с изысканной вежливостью», тогда как мсье «вопит все громче и громче», «презрительно и

раздражительно», «снова вне себя». Вместе с тем, в Мсье просыпается что-то жалкое, он трогателен в своих воспоминаниях о детстве, в своем пассаизме: «Каждый год я вешаю на елку игрушки моего детства. Я был идеальным ребенком, я никогда не ломал игрушек... Они еще и сегодня как новые...» [там же, с. 9]. Можно согласиться с мнением Михаила Яснова, полагающего, что музыкальная шкатулка в пьесе становится своего рода метафорой образа жизни. Мсье никогда не заводит ее: «Но если ее слишком часто заводит и не следить за ней как полагается, то в один прекрасный день пружина сломается» — «А если не заводит вообще?» — «Тогда мелодия сохранится надолго, на целые месяцы, годы, века! Для потомков» [там же, с. 16]. И вот эту шкатулку бесцеремонно заводит Некто. Потом шкатулку сменяет реклама по радио, навязчиво пропагандирующая чудодейственные таблетки (которые и выпьет потом Мсье, с подачи Некто, чтоб уснуть на неделю). И рекламный ролик приходится по вкусу Мсье: «Как красиво... <...> Какой миленький простенький мотивчик... так свежо... просто-душно... изящно... воздушно» [15, с. 26]. Когда Мсье уже спровадили спать в комнатку с разбитыми стеклами, а Мсье с семейством остались праздновать Рождество, шкатулка «играет какую-то прелестную веселенькую музычку. Некто и жена танцуют, нежно обнявшись» [там же, с. 32]. Эта сцена заставляет задуматься, что лучше: безоглядно тратить средства и жизнь, или экономить, беречь? так ли уж далеки друг от друга рекламный ролик, религиозная музыка, звучащая по радио, музыкальная шкатулка?

Михаил Яснов в послесловии говорит, что французскому поэтическому сознанию 1940-1950-х гг. было свойственно улавливать взаимообратимость эстетических полюсов: «шутовство трагедии или трагедия шутовства», «все комическое трагично, все трагическое смехотворно» [там же, с. 34]. В этом ключе написано и кукольное представление Превера. Иллюстрации Эльзы Энрикес имитируют детскую (неправильные пропорции фигур, использование только локальных цветов, яркость, плакатность фигур) мировидения или же — традиции «наивного искусства», «art brut», что соответствует стилистике уличной культуры, кукольному театру в жанре гиньоль (аналог русскому площадному театру Петрушки).

Такое устройство рождественской истории, придуманной Превеком, опирается на традиции вертепа, но на срединное его пространство, соответствующее «земле». Впрочем, на иллюстрациях в книге можно углядеть не только сцену, ограниченную занавесом или ширмами, но и верхнее простран-

ство, правда, тоже представленное гротескно: так, на втором этаже, в каморке для прислуги, спит Мсье, в то время как на первом этаже веселятся его «гости». Наверное, если продолжить театральные ассоциации, это верхнее пространство можно назвать не раем, а райком — галеркой, на которой в театре сидела бедная публика. Кстати, один из самых известных фильмов по сценарию Жака Превера как раз и называется «Дети райка» (режиссер Марсель Карне, 1944 г.).

Проходимец Некто добивается своего, искусно играя словами: он, казалось бы, подхватывает реплики Мсье, но подтасовывает их в свою пользу. Так, он пытается пройти в дом вместе с Мсье, тот «вопит»: «Но позвольте, мой друг, мой бедный друг, я вас не приглашал!», на что Некто отвечает: «Обычная забывчивость. Разве такой друг, как я, может на это рассердиться?». Мсье кричит, что он вовсе не друг, но Некто возражает: «...вы сами это только что сказали... мой друг, мой бедный друг!». Мсье: «Но я сказал это в шутку, это оборот речи!». Некто отвечает в рифму: «Не могу не пойти вам навстречу».

Вся гротескная ситуация разыгрывается именно в речи персонажей. И тут следует отметить мастерство переводчика: Михаил Яснов сумел донести до русского читателя виртуозное жонглирование репликами, словесные пикировки персонажей. Яснов не использует для перевода пьесы классическую стиховую форму, реплики персонажей оформлены, на первый взгляд, прозой. Но при внимательном чтении заметна рифма, часто каламбурная. И тут, очевидно, Яснов ориентировался на народный балаганный стих, так называемый раешник. В «Поэтическом словаре» А. Квятковского дается следующее определение: «РАЕШНЫЙ СТИХ, РАЕК — древнейшая форма русского народного дисметрического стиха (*верлибр*) со смежными рифмами, определяемого интонационно-фразовым и паузным членением. Короче говоря, это рифмованный *фразовик*. Тематика и жанры Р.с. самые разнообразные: от злободневной сатиры до веселого балагурства. Большинство народных театральных пьес и тексты представлений для народного кукольного театра (вертеп, петрушка, балаган) составлялись в форме райка...» [9, с. 235].

Действительно, бросается в глаза обилие пауз в тексте Превера-Яснова, обозначенных многоточиями, зарифмованность концов предложений или синтагм. Таким образом, даже организация речевого уровня указывает на традиции вертепа, райка, балагана. Такой вариант рождественской истории-перевертыша, какой представлен в «Мсье и Некто», позволит хотя бы кратко объяснить учащимся феномен «народной



смеховой культуры», исследованный М. Бахтиным на материале творчества Франсуа Рабле. Карнавал и есть, по Бахтину, мир, вывернутый наизнанку («инверсия двоичных противопоставлений»), временная отмена строгих норм и рамок, осмеяние, снижение, пародирование безусловно высокого, временная территория свободы [2; 16, с. 331].

Михаил Яснов рекомендует пьесу «Мсье и Некто» для чтения и взрослым, и детям: «Кукольный театр Превера, на мой взгляд, хорош тем, что он одновременно обращен к любому возрасту: ребенок, возможно, увидит в нем рождественскую сказку, подросток — забавную комедию положений, взрослый читатель легко сопоставит эти сценки с теми жизненными ситуациями, в которых ему не раз приходилось оказываться. Как писал известный исследователь народной культуры М. Бахтин: “Двери смеха открыты для всех и каждому”» [15, с. 35].

Мы полагаем, что вполне возможно обратиться к этому произведению именно в 7 классе, поскольку подросток находится на границе между детством и взрослой жизнью (сам Михаил Яснов и русский детский поэт, и переводчик французских модернистов, и автор «взрослых» стихов — амбидекстр, по его собственному определению). Приведем стихотворение Жака Превера в переводе Михаила Яснова.

*Голос детства  
из дальней дали до отрочества долетает  
подросток его презирает и слышать*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахманн-Медик Д. Культурные повороты. Новые повороты в науках о культуре / пер. с нем. С. Ташкенова. — М. : Новое литературное обозрение, 2017. — 504 с.
2. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. — М. : Художественная литература, 1990. — 543 с.
3. Быков Д. Девочка со спичками дает прикурить [Электронный ресурс] // Огонек. — 2006. — № 52. — С. 13. — Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/2298197> (дата обращения: 14.11.2018).
4. Войцеховски С. Рождественское чудо мистера Туми / пер. с англ. Л. Л. Яхнина. — М. : РИПОЛ классик, 2011. — 40 с.
5. Душечкина Е. Русская елка. История, мифология, литература. — 3-е изд. — СПб, 2012. — 376 с.
6. Зубкова Г. П. Поиск духовных ценностей в стихотворении Жака Превера «Как нарисовать птицу» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/%D1%81%D1%82%Do%Bo%D1%82%D1%8C%Do%B8/602798/> (дата обращения: 10.11.2018).
7. Иртенев И. Народ. Выход-вход. — М. : ЭКСМО, 2003. — 336 с.
8. Кабаков А. Перекресток [Электронный ресурс] // Огонек. — 2006. — № 2. — Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/2296386> (дата обращения: 14.11.2018).
9. Квятковский А. Поэтический словарь. — М. : Сов. энциклопедия, 1966. — 376 с.
10. Коптяева Т. Е. Жанр «рождественского рассказа» и его особенности в современной литературе: обсуждение рассказа Дмитрия Быкова «Девочка со спичками дает прикурить» // Движение времени и законы жанра : XVIII Всероссийская научно-практическая конференция словесников «Лейдермановские чтения» (4 апреля 2014 г., Екатеринбург) / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2014. — С. 133-139.
11. Маранцман В. Г. Литература 5 класс [Электронный ресурс] : метод. рекомендации. — Режим доступа: [https://www.sinykova.ru/biblioteka/marancman\\_literatura\\_5kl\\_metod/2.html#L](https://www.sinykova.ru/biblioteka/marancman_literatura_5kl_metod/2.html#L) (дата обращения: 12.11.2018).
12. Меретукова М. М. Жанровые инварианты и поэтика «рождественской прозы» (на материале английской и русской литературы) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Краснодар, 2017.
13. Митрофанова А. Традиции и история рождественского вертепа [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://foma.ru/tradiczii-i-istoriya-rozhdestvenskogo-vertepa.html> (дата обращения: 13.11.2018).
14. Ожегов С. И. Словарь русского языка. — М. : Русский язык, 1978. — 846 с.
15. Преве Ж. Мсье и Некто / пер. с франц. М. Яснова. — М. : Текст, 2014. — 36 с.

*не хочет  
нет нет он бормочет  
это вовсе не я это просто ребенок  
который не знает что говорит  
но ребенок всегда говорит только то  
что знает  
даже если молчит и особенно если  
молчит*

*А подросток вырастает  
но куда еще не подросток  
он не может в себе подавить  
ни смятеня ни смеха ни слез...*

*Воспитателям хочется  
чтоб из него получилось подобье  
прочих которых они уже вывели  
на дорогу  
но подростку не хочется думать в ногу  
и не хочется по приказу молчать...*

*Ему бы в детство опять.*

[17, с. 222].

Подводя итоги, отметим, что обсуждение с учащимися произведений зарубежных авторов не только расширяет их культурный кругозор, но и дает возможность избежать дидактизма и однозначности «классических» рождественских историй. Сопоставление текста и иллюстраций формирует представление о выразительных возможностях языков разных видов искусства, а также о книге как особом феномене культуры, такой целостности, где имеет значение вся структура: и оформление обложки, и аннотация, и посвящение, и послесловие автора или переводчика.

16. Топоров В. Н. Праздник // Мифы народов мира : энциклопедия. — М. : Советская энциклопедия, 1980. — С. 331.
17. Яснов М. Амбидекстр. Стихи. Переводы. — СПб. : Вита Нова, 2010 — 240 с.
18. Julia Eccleshare. Northern Lights And Christmas Miracles [Electronic resource] // Books for Keeps. — 1996. — September. — № 100. — Mode of access: <http://www.booksforkeeps.co.uk/issues/100/27899> (date of access: 17.10.2018).

#### REFERENCES

1. Bakhmann-Medik D. Kul'turnye povoroty. Novye povoroty v naukakh o kul'ture / per. s nem. S. Tashkenova. — М. : Novoe literaturnoe obozrenie, 2017. — 504 s.
2. Bakhtin M. M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa. — М. : Khudozhestvennaya literatura, 1990. — 543 s.
3. Bykov D. Devochka so spichkami daet prikurit' [Elektronnyy resurs] // Ogonek. — 2006. — № 52. — S. 13. — Rezhim dostupa: <https://www.kommersant.ru/doc/2298197> (data obrashcheniya: 14.11.2018).
4. Voytsekhovskiy S. Rozhdestvenskoe chudo mistera Tumi / per. s angl. L. L. Yakhnina. — М. : RIPOL klassik, 2011. — 40 s.
5. Dushchikina E. Russkaya elka. Istoriya, mifologiya, literatura. — 3-e izd. — SPb, 2012. — 376 s.
6. Zubkova G. P. Poisk dukhovnykh tsennostey v stikhotvorenii Zhaka Prevera «Kak narisovat' ptitsu» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://otkrytyurok.rf/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/602798/> (data obrashcheniya: 10.11. 2018).
7. Irten'ev I. Narod. Vykhod-vkhod. — М. : EKSMO, 2003. — 336 s.
8. Kabakov A. Perekrestok [Elektronnyy resurs] // Ogonek. — 2006. — № 2. — Rezhim dostupa: <https://www.kommersant.ru/doc/2296386> (data obrashcheniya: 14.11. 2018).
9. Kvyatkovskiy A. Poeticheskiy slovar'. — М. : Sov. entsiklopediya, 1966. — 376 s.
10. Koptyaeva T. E. Zhanr «rozhdestvenskogo rasskaza» i ego osobennosti v sovremennoy literature: ob-suzhdenie rasskaza Dmitriya Bykova «Devochka so spichkami daet prikurit'» // Dvizhenie vremeni i zakony zhan-ra : XVIII Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya slovesnikov «Leydermanovskie chteniya» (4 aprelya 2014 g., Ekaterinburg) / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2014. — S. 133-139.
11. Marantsman V. G. Literatura 5 klass [Elektronnyy resurs] : metod. rekomendatsii. — Rezhim dostupa: [https://www.sinykova.ru/biblioteka/marancman\\_literatura\\_5kl\\_metod/2.html#L](https://www.sinykova.ru/biblioteka/marancman_literatura_5kl_metod/2.html#L) (data obrashcheniya: 12.11.2018).
12. Meretukova M. M. Zhanrovye invarianty i poetika «rozhdesvenskoy prozy» (na materiale angliyskoy i russkoy literatur) : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. — Krasnodar, 2017.
13. Mitrofanova A. Traditsii i istoriya rozhdestvenskogo vertepa [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://foma.ru/tradiczii-i-istoriya-rozhdestvenskogo-vertepa.html> (data obrashcheniya: 13.11.2018).
14. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo yazyka. — М. : Russkiy yazyk, 1978. — 846 s.
15. Prever Zh. Ms'e i Nekto / per. s frants. M. Yasnova. — М. : Tekst, 2014. — 36 s.
16. Toporov V. N. Prazdnik // Mify narodov mira : entsiklopediya. — М. : Sovetskaya entsiklopediya, 1980. — S. 331.
17. Yasnov M. Ambidekstr. Stikhi. Perevody. — SPb. : Vita Nova, 2010 — 240 s.
18. Julia Eccleshare. Northern Lights And Christmas Miracles [Electronic resource] // Books for Keeps. — 1996. — September. — № 100. — Mode of access: <http://www.booksforkeeps.co.uk/issues/100/27899> (date of access: 17.10.2018).

УДК 372.881.161.1:371.8  
ББК 4426.819=411.2-28

ГРНТИ 14.25.19

Код ВАК 13.00.02; 13.00.08

### **Гоголина Татьяна Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: gogolintv@yandex.ru.

### **Иванова Евгения Николаевна,**

кандидат филологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: z3411828@yandex.ru.

## **ОЛИМПИАДА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** олимпиады по русскому языку; школьные олимпиады; учебная мотивация; русский язык; методика русского языка в школе; проверка знаний; лингвистические задания; школьники.

**АННОТАЦИЯ.** В статье обобщен личный опыт авторов, занимающихся подбором и созданием олимпиадных заданий по русскому языку для школьников, позволяющий сделать вывод о том, что выполнение олимпиадных заданий стимулирует научное мышление, демонстрирует лингвистическую эрудицию, развивает творческие способности обучающихся, то есть является продуктивной формой активизации и мотивации школьников к изучению определенного предмета, в данном случае — русского языка. Отбор лингвистических заданий позволяет не только проверить подготовленность учащихся к выполнению стандартных заданий, опирающихся на системные знания по предмету, очерченные школьной программой, но и определить интеллектуально-творческий потенциал обучающегося. Особое внимание уделяется таким параметрам, как способность к самостоятельному нестандартному мышлению, лингвистическая «догадка» и ее научное обоснование в рамках проблематики предложенных школьникам заданий.

В статье акцентируется внимание на том, что участие школьников в олимпиадах различного ранга эффективно влияет на их подготовку по предмету. Кроме того, позволяет рационально подойти к отбору потенциальных абитуриентов вуза по конкретной специальности, дать учащимся рекомендации по выбору определенного вида профессиональной деятельности и др.

В статье рассматривается использование конкретных олимпиадных лингвистических заданий, позволяющих проверить уровень подготовленности потенциальных абитуриентов к обучению в вузе.

### **Gogolina Tat'yana Vladimirovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Ivanova Evgeniya Nikolaevna,**

Candidate of Philology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **OLYMPIAD IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION OF PUPILS TO LEARN LINGUISTIC DISCIPLINES**

**KEYWORDS:** olympiad in the Russian language; school Olympiad; learning motivation; Russian language; methods of teaching Russian at school; knowledge test; linguistic tasks; pupils.

**ABSTRACT.** The article summarizes the experience of the authors involved in the selection and creation of olympiad tasks in the Russian language for schoolchildren, which makes it possible to conclude that participation in the olympiad stimulates scientific thinking, demonstrates linguistic erudition, and develops pupils' creativity. It is a productive form of motivating schoolchildren to study a particular subject, in this case the Russian language. The selection of linguistic tasks allows not only to check the pupils' readiness to do standard tasks based on the system knowledge on the subject outlined by the school curriculum, but also to determine the learner's intellectual and creative potential. Special attention is paid to such parameters as the ability for independent non-standard thinking, linguistic "guess" and its scientific substantiation within the framework of the problems proposed by the tasks.

The article focuses on the fact that participation of schoolchildren in competitions of various ranks positively affects their knowledge in the subject. In addition, it allows finding a rational approach to the selection of potential university applicants in a particular specialty, to give pupils career guidance advice, etc.

The article discusses the use of specific olympiad linguistic tasks to check the level of potential university applicants.

Одной из форм мотивации учащихся к изучению лингвистических дисциплин может стать олимпиада по русскому языку. В современных условиях проблема «человек — язык» находится в основе решения не только собственно лингвистических, но и методических задач обучения

русскому языку, направленных на формирование развитой языковой личности, хорошо владеющей речью и способной грамотно проанализировать различные лингвистические явления.

Олимпиада — одна из традиционных и общепризнанных форм работы со школь-

никами различных возрастных групп. Участие в олимпиадах играет важную роль в формировании интеллектуально-творческого потенциала ребенка [1; 5; 7; 8]. Предметные олимпиады не только поддерживают и развивают интерес к учебным дисциплинам, но и стимулируют активность обучающихся при подготовке к выполнению развивающих заданий, выходящих за рамки школьной программы, вопросов, требующих дополнительных знаний и креативного подхода к их рассмотрению.

Общие тенденции развития образования требуют такой организации учебной деятельности, в условиях которой у учащихся формировалась бы потребность в реализации интеллектуально-творческого потенциала в процессе овладения новыми знаниями, поэтому появляется необходимость в повышении внутренней мотивации ученика, так как формирование познавательной активности возможно только при условии, что деятельность, которой он занимается, ему интересна.

В настоящее время проводятся олимпиады различного уровня, в качестве подготовительного этапа — школьные олимпиады, в которых может принять участие любой желающий, интересующийся русским языком как учебным предметом.

Следующим этапом могут стать муниципальные, а затем региональные туры олимпиад по русскому языку, победители которых становятся участниками Всероссийской олимпиады школьников как самой массовой олимпиады школьников в России по ряду предметов, в том числе и по русскому языку. Из победителей отборочного этапа формируют группы кандидатов в команду России на Международную олимпиаду по конкретному предмету. Международная олимпиада предполагает соревнование в личном зачете школьников из команд разных стран мира. Обычно отбор команды идет из выпускного класса школы, что связано с тем, что многие основные темы по предметам даются школьникам в разных классах и общие знания по предмету появляются к концу школы.

Современные школьные учителя должны создавать развивающую образовательную среду, способствующую развитию возможностей каждого ребенка, а преподаватели вузов продолжать начатую в школе работу по формированию интеллектуально-креативного потенциала студента.

По нашему мнению, особый интерес представляют вузовские олимпиады, организаторами которых становятся различные вузы, некоторые из них дают льготы при поступлении в вузы победителям данных олимпиад, дают возможность школьникам

проверить уровень своей подготовленности не столько к итоговой аттестации по русскому языку, сколько к обучению в вузе по дисциплинам гуманитарного цикла.

Уральский государственный педагогический университет г. Екатеринбурга совместно с Домом учителя Уральского федерального округа на протяжении нескольких лет проводит подобную олимпиаду по русскому языку, состоящую из заочного и очного туров. Ее участниками становятся школьники и обучающиеся среднепрофессиональных заведений уральского региона, планирующие в дальнейшем стать студентами данного вуза или просто желающие проверить свои знания по русскому языку.

Мы являемся авторами-составителями олимпиадных заданий, охватывающих все уровни языковой системы от фонетики до синтаксиса, но особое внимание в данной статье нам хотелось бы уделить заданиям, в которых сочетаются синхронный и диахронный подходы к анализу языкового материала, а также заданиям текстового характера, позволяющим создать собственные тексты в жанре сочинения-рассуждения по определенной научной проблематике. Современные школьники хорошо владеют этим типом текста, но в экзаменационной форме он обычно строится на материале художественного или публицистического текста, а мы предлагаем его создать на научном и научно-публицистическом материале. Обратимся к анализу заданий подобного рода.

Комментирование фактов современного русского языка с точки зрения его истории и использование этого материала в школе вызывает интерес многих исследователей [2; 3; 4; 6], мы не стали исключением. Ниже представлены задания, которые можно выполнить на основе знания некоторых фактов из истории русского языка, представленных в школьном курсе.

*Одним из признаков старославянизмов является неполногласие. Установите соответствие между старославянским корнем и русским словом:*

1. -СМРАД-	а) борода
2. -ВРАН-	б) солод
3. -ВРАТ-	в) смородина
4. -СЛАД-	г) ворона
5. -ГРАД-	д) поворот
6. -БРАД-	е) горожанин

Как авторы-разработчики мы напоминаем в формулировке задания один из признаков старославянизмов и предлагаем задание на соотнесение старославянских и русских элементов в огласовке слов. У учащегося есть возможность поразмышлять в процессе вы-

явления дифференцирующих элементов в словах и корнях и вывести верный ответ.

Следующее задание также связано с таким языковым явлением, как старославянизмы и их фонетическими признаками. Рассмотрим пример задания, проверяющего только знания участника олимпиады содержания темы «Старославянизмы».

*Из предлагаемого списка выберите только старославянизмы:*

**1) печь, 2) дочь, 3) ноктюрн, 4) воздь, 5) яблоко, 6) урод, 7) единение, 8) я, 9) нужный, 10) просвещение, 11) олень, 12) агнец, 13) ятаган, 14) барабан.**

Активизации памяти и логики в рассуждении требует и следующее задание:

*Буквы церковнославянского алфавита использовались и для обозначения чисел. Буквы какого алфавита выполняют такую же функцию в современном русском письме?*

Этот вопрос требует и наличия некоторых фоновых знаний учащихся о графических особенностях в обозначении чисел в русском языке. Параллельно в задании школьнику ненавязчиво сообщается интересный факт, касающийся использования кириллических букв, который может заинтересовать его. Ответом на этот вопрос должно стать воспоминание о римских цифрах.

Следующее задание требует от участника размышления над лингвистическим (словарным) текстом конца XVIII в., сопоставления его с современным толкованием, известным ему из современных нормативных словарей, анализа стиля этого толкования.

*Прочитайте толкование, взятое из «Словаря Академии Российской» (1789-1794), и определите, о чем идет речь. Текст адаптирован орфографически:*

**Плод древесной, овальной, с обеих концов суженной, бывающий иногда величиною в гусиное яйцо; поверхность коего морщевата, изнепцурена точками; цветом бледножелтая; кожа плотная, тельная, белая, почти безвкусная; наружная же кожица желтоватая обведена веществом из пузырьков кругловатых состоящим, наполненным пахучим приятным маслом; каждой пузырек снабжен отверстием, тонкою перепонкою прикрытым. Тело разделено на 9ть вместилиц, состоящее из пузырьков цилиндрических, нежных, параллельно лежащих, наполненных прозрачным весьма кислым соком; в каждом вместилице находится по два семичка белых, овально выпуклых. Кожица, пахучее масло содержащая, имеет силу горячащую, укрепляющую; сок же прохлаждает;**

**как то, так и другое употребляется в приправах и в лекарствах.**

После знакомства с примером толкования школьнику задается вопрос: «*Чем данное толкование слова отличается от современного?*» Предполагается, что учащийся после того, как «угадает» название толкуемого предмета, сможет дать краткий ответ, указав на энциклопедичность (всестороннее описание предмета), детальность, излишнюю подробность в характеристике. Задание, безусловно, рассчитано на лингвистическую эрудицию обучающегося.

Следующий пример также способствует активизации мышления школьника, поскольку задание исподволь сообщает некоторый факт из истории русской орфографии: случаях написания буквы «ять».

*В учебниках русского языка начала XX в. было стихотворение, которое помогало обучающимся запомнить одно орфографическое правило. Выпишите название буквы церковнославянского алфавита, обозначенной в приведенном ниже фрагменте этого стихотворения, использованную которой и посвящен этот текст:*

**Ведай, брат, что клеть и клетка,  
Решето, решетка, сетка,  
Вежа и железо с ять, —  
Так и надобно писать.**

Задание по латинизмам проверяет языковое чутье участников олимпиады, которое является бесценным, например, в подготовке будущих студентов-филологов.

*Ниже даны латинские слова и их значения. Подберите к ним родственные слова русского языка:*

- 1. Gladius — меч.**
- 2. Terra — земля; страна.**
- 3. Alter — другой (из двух); один (из двух); второй.**
- 4. Audio — слушаю, слышу.**

Представим также и комплекс заданий к смоделированному тексту об истории современного русского алфавита, предлагаемого участникам олимпиады для ознакомления, обдумывания и порождения собственного текста-рассуждения по мотивам исходного:

*1. Озаглавьте его (в названии должно быть больше, чем одно слово).*

*2. В каком стиле написан данный текст? Ответ аргументируйте.*

*3. Напишите небольшое эссе на тему «Роль алфавита в изучении языка» (эссе не является пересказом исходного текста).*

Такого рода задания могут быть отнесены к творческим, поскольку требуют от учащегося и создания собственного текста-комментария, и формулировки заголовка (заголовок — сильная позиция текста), и стилистического комментария предложенного текста. Задание проверяет, в первую очередь,

навыки текстопорождения и, конечно, аналитические способности школьника.

Еще одним заданием текстового характера можно считать такое:

1. *Объектом изучения каких дисциплин является текст?*

2. *Чем лингвистическое понимание текста отличается от литературоведческого?*

3. *Почему сейчас возникла такая наука, как лингвистика текста? Прокомментируйте свою позицию.*

Это задания для старшеклассников, изучивших базовый курс русского языка, владеющих определенным уровнем знаний по лингвистическим и литературоведче-

ским дисциплинам, способных задуматься над особенностями развития гуманитарных наук и обосновать свое видение данной научной проблемы.

Так, представленные задания на материале фактов истории языка проверяют уровень языковой подготовки (знания, умения), творческие возможности учащихся, готовность к анализу языковых фактов различных эпох, склонность к языкам. В заданиях необходимо включать интересные тексты, языковые примеры и иные факты, потому что могут вызывать интерес у участников-школьников, которые в значительной степени и заинтересуются проблемами лингвистики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гетманская Е. В. Олимпиада как форма взаимосвязи среднего и высшего образования // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. — Филологические науки. — 2010. — № 3. — С. 82-89.
2. Глухих Н. В. Историко-культурный блок в системе подготовки школьников к олимпиаде по русскому языку // History, languages and cultures of the Slavic peoples: from origins to the future Materials of the VI international scientific conference. — 2017. — С. 37-41.
3. Еремина С. А. Факультатив по истории языка как форма подготовки учащихся к всероссийской олимпиаде школьников по русскому языку // Филологический класс. — 2015. — № 4 (42). — С. 65-70.
4. Климова И. С. Особенности изучения темы «Старославянизмы» в процессе подготовки школьников к олимпиаде по русскому языку // Вестник научных конференций. — 2016. — № 9-4 (13). — С. 52-56.
5. Колтакова Е. В., Татарина Н. В., Волкова С. Н. Олимпиады по русскому языку как инструмент поддержки талантливых школьников // Русский язык за рубежом. — 2018. — № 2 (267). — С. 94-101.
6. Крисанова И. В. Задания к олимпиадам по русскому языку (сектор «История русского языка») // Амурский научный вестник. — 2016. — № 1. — С. 106-112.
7. Пелихов Д. А. Подготовка к олимпиаде по русскому языку как форма лингводидактической работы с учащимися // Наука ЮУрГУ: мат-лы 65-ой науч. конф. — 2013. — С. 59-63.
8. Пересецкий А. А., Давтян М. А. Эффективность ЕГЭ и олимпиад как инструмента отбора абитуриентов // Прикладная эконометрика. — 2011. — № 3 (23). — С. 41-56.

#### REFERENCES

1. Getmanskaya E. V. Olimpiada kak forma vzaimosvyazi srednego i vysshego obrazovaniya // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Sholokhova. — Filologicheskie nauki. — 2010. — № 3. — S. 82-89.
2. Glukhikh N. V. Istoriko-kul'turnyy blok v sisteme podgotovki shkol'nikov k olimpiade po russkomu yazyku // History, languages and cultures of the Slavic peoples: from origins to the future Materials of the VI international scientific conference. — 2017. — S. 37-41.
3. Eremina S. A. Fakul'tativ po istorii yazyka kak forma podgotovki uchashchikhsya k vserossiyskoy olimpiade shkol'nikov po russkomu yazyku // Filologicheskiy klass. — 2015. — № 4 (42). — S. 65-70.
4. Klinkova I. S. Osobennosti izucheniya temy «Staroslavyanizmy» v protsesse podgotovki shkol'nikov k olimpiade po russkomu yazyku // Vestnik nauchnykh konferentsiy. — 2016. — № 9-4 (13). — S. 52-56.
5. Koltakova E. V., Tatarinova N. V., Volkova S. N. Olimpiady po russkomu yazyku kak instrument podderzhki talantlivykh shkol'nikov // Russkiy yazyk za rubezhom. — 2018. — № 2 (267). — S. 94-101.
6. Krisanova I. V. Zadaniya k olimpiadam po russkomu yazyku (sektor «Istoriya russkogo yazyka») // Amurskiy nauchnyy vestnik. — 2016. — № 1. — S. 106-112.
7. Pelikhov D. A. Podgotovka k olimpiade po russkomu yazyku kak forma lingvodidakticheskoy raboty s uchashchimisya // Nauka YuUrGU: mat-ly 65-oy nauch. konf. — 2013. — S. 59-63.
8. Peresetskiy A. A., Davtyan M. A. Effektivnost' EGE i olimpiad kak instrumenta otbora abiturientov // Prikladnaya ekonometrika. — 2011. — № 3 (23). — S. 41-56.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

УДК 378.147:378.661  
ББК 4448.026.843+Рр

ГРНТИ 14.35

Код ВАК 13.00.02, 13.00.08

### **Глухих Светлана Ивановна,**

доктор педагогических наук, доцент, кафедра психологии и социальной педагогики, Уральский государственный педагогический университет, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: gluhih-si@mail.ru.

### **Андреева Анастасия Викторовна,**

заместитель декана лечебно-профилактического факультета, старший преподаватель кафедры медицинской физики, информатики и математики, Уральский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации; 620028, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: anastasiia.andreeva@gmail.com.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** информационные компетенции; студенты; медицинские вузы; медицинская информатика; информационная среда; информационные технологии; информатизация образования; образовательные порталы; электронные учебные пособия.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается возможность модернизации подготовки студентов медицинских вузов к использованию современных информационных технологий. Информационную компетенцию необходимо отнести к одной из ключевых профессиональных компетенций, способствующих развитию электронного и цифрового здравоохранения. Формирование информационной компетенции ограничено Федеральным государственным образовательным стандартом, а также Профессиональным стандартом. Однако квалификационные требования к компетенциям и трудовым навыкам будущего врача не конкретизируют вопросы его подготовки в области IT и не отражают функции медицинской информатики, которыми должен овладеть специалист. Отсутствие конкретизации в уровнях подготовки специалистов клинических направлений, несвоевременное внесение поправок в компетенции и их согласование с профессиональными трудовыми функциями резко отражаются на качестве подготовки, осуществляемой в медицинских вузах в области информационных технологий. Информационная компетенция студентов медицинских вузов включает общие функциональные компоненты медицинской информатики: информационную, когнитивную, коммуникативную, исследовательскую, диагностическую, проективно-корректировочную, прогностическую. Авторы, исходя из анализа содержания применяемых программ, проектов программ, форм и технологий по медицинской информатике, выделяют инвариантную часть учебного плана, которая способна обеспечить формирование информационной компетентности будущего врача. Уровень развития информационной компетентности непосредственно связан с возможностью использования современных технологий, форм, видов обучения, контроля результатов, которые напрямую зависят от образовательной среды вуза. Для формирования информационной компетенции необходимо создать целостную непрерывную систему многоэтапной профессиональной подготовки специалистов медицинского профиля в области информационных технологий различного уровня. Предложен один из методов реализации подготовки студентов медицинских вузов к использованию современных информационных технологий в условиях IT-вуза.

### **Glukhikh Svetlana Ivanovna,**

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Department of Psychology and Social Pedagogy, Ural State Pedagogical University, Corresponding Member of the International Academy of Sciences of Teacher Education, Ekaterinburg, Russia.

### **Andreeva Anastasiya Viktorovna,**

Deputy Dean of the Faculty of Treatment and Prevention, Senior Lecturer, Department of Medical Physics, Informatics and Mathematics, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia.

### **FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS**

**KEYWORDS:** information competence; students; medical university; medical informatics; IT environment; information technologies; university information system; educational portals; electronic textbooks.

**ABSTRACT.** The article discusses the possibility of modernization of teaching process in medical schools with the help of information technology. Information competence must be attributed to professional competence for the development of e-health. Formation of information competence is limited to the federal state educational standard, as well as the professional standard. However, the qualification requirements for the competencies and labor skills of the future physician do not have specific tips for training medical students in the field of information technology and do not reflect the functions of medical informatics. The lack of requirements for the training of medical professionals affects the quality of training of doctors in the field of information technology. The authors, based on the analysis of the content of applied programs, projects of programs, forms and technologies in medical informatics, identify the invariable part of the curriculum, which is able to ensure the formation of information competence of future doctors. The level of development of infor-

mation competence is directly related to the possibility of using modern technologies, forms, types of training, and monitoring results, which are directly dependent on the educational environment of the university. To develop the skills of information technologies, it is necessary to create a holistic, continuous system of multi-stage professional training of medical specialists. One of the methods of teaching medical students to use modern information technologies is proposed.

**М**одернизация здравоохранения — одно из приоритетных направлений и концепций долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [14].

Целью информатизации системы здравоохранения является повышение доступности и качества медицинской помощи населению на основе автоматизации процессов информационного взаимодействия между участниками. Основными направлениями развития являются технологическая модернизация, повышение квалификации медицинских работников. Будущее здравоохранения за технологиями, которые находятся на стыке медицины и ИТ, считает председатель правления Фонда «Сколково» Игорь Дроздов, отмечая это в своем выступлении на Петербургском международном экономическом форуме 2018 г. [11]. Он отметил, что «есть определенный тренд на то, чтобы лечить не уже возникшее заболевание, а предсказать склонность, предрасположенность конкретного человека к тому или иному заболеванию и постараться при помощи новых технологий этого избежать, будь то редактирование гена или подбор индивидуального лечения и разработка, по сути, кастомизированных лекарств, то есть персонально настроенных для организма каждого больного» [11].

Внедрение современных информационных технологий в медицине является не просто закономерным, это выводит здравоохранение на новый уровень, так как оперативный доступ к информации и обмен ею существенно сокращает временные затраты на поиск решений проблемы, а время часто является решающим фактором в спасении жизни человека.

Проблема подготовки студентов медицинского университета к применению современных информационных технологий (ИТ) в учебной и практической деятельности, формирование компетенций и трудовых навыков, дальнейшее самостоятельное пополнение знаний в области ИТ должны занимать ключевое место в высшем медицинском образовании.

Актуальность этой проблемы, по мнению многих авторов [4; 5; 12; 13; 15], обуславливается тем, что в современных условиях эффективная работа сотрудников системы здравоохранения невозможна без владения специальными умениями и навыками обработки информации с помощью ИТ.

Также, несмотря на достижения в области медицинской техники и технологий, в настоящее время студенты, ординаторы, а иногда и специалисты здравоохранения не имеют достаточной информации о ИТ и не обладают достаточным уровнем информационной компетентности.

Уровень подготовки специалистов лечебных специальностей в области ИТ ограничен Федеральным государственным образовательным стандартом, а также Профессиональным стандартом. В стандартах указана цель профессиональной деятельности специалиста, дана характеристика обобщенных трудовых функций, трудовых действий специалиста, знания и умения, которыми он должен обладать. Однако квалификационные требования к компетенциям и трудовым навыкам будущего врача не конкретизируют вопросы его подготовки в области ИТ и не отражают функции медицинской информатики, которыми должен овладеть специалист. В нормативных документах не определены уровни формируемой готовности к применению знаний в ИТ-сфере профессиональной деятельности. Таким образом, отсутствие конкретизации в уровнях подготовки специалистов клинических направлений, несвоевременное внесение поправок в компетенции и их согласование с профессиональными трудовыми функциями резко отражаются на качестве подготовки, осуществляемой в медицинских вузах в области информационных технологий. Это обстоятельство определило цель нашего исследования — описать и обосновать авторское видение содержания и способа реализации образования по медицинской информатике в медицинском университете.

По мнению авторов статьи, информационную компетентность студентов медицинских вузов стоит рассматривать как очень широкое понятие, она должна быть одной из основных компетенций, составляющих образовательную программу высшего непрерывного медицинского образования. Уровень развития информационной компетентности непосредственно связан с возможностью использования современных технологий [1; 3; 8], форм, видов обучения, контроля результатов, которые напрямую зависят от образовательной среды вуза. Опираясь на практический опыт обучения медицинской информатике в ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет» Минздрава России (УГМУ),



мы хотим предложить направление и технологию обучения, реализованную в условиях IT-среды вуза.

Термин «медицинская информатика» весьма неоднозначен. Чаще всего под понятием «медицинская информатика» подразумевают дисциплину, занимающуюся исследованием процессов получения, передачи, обработки, хранения, представления информации с использованием информационной техники. Дисциплина «Медицинская информатика» относится к базовой части дисциплин учебного плана основной образовательной программы специальностей «Лечебное дело» и «Педиатрия», на освоение которой отведено 108 учебных часов (три ЗЕТ). Учитывая, что в программе нет дисциплины, изучающей основы информатики и компьютерных наук, а у вузов нет общепринятых методических разработок, единого программно-учебного комплекса, медицинская информатика становится одним из прикладных видов информатики, состоящей из разделов общей — базовой — информатики и изучения статистических методов обработки информации. Однако основной целью медицинской информатики является оптимизация информационных процессов в медицине за счет использования компьютерных технологий, обеспечивающая повышение качества охраны здоровья населения, формирование профессиональных компетенций и развитие навыков самостоятельного изучения IT, а не изучение прикладных пакетов программы Microsoft Office и «подсчета среднего значения».

«Медицинскую информатику» необходимо рассматривать как интегральную дисциплину, охватывающую широкий спектр специализированных научно-прикладных дисциплин. Составные части этой дисциплины должны пересекаться между собой и иметь неразрывные взаимосвязи с профессиональными дисциплинами лечебных специальностей.

Актуальным открытым вопросом на сегодняшний день остается вопрос о том, что именно следует отнести к инвариантной части, какие именно знания и навыки будут более необходимы будущему врачу, как подробно следует освещать данные вопросы и какие программные продукты следует изучить. В учебниках [2; 6; 9; 10], созданных для студентов лечебных специальностей, информация с каждым днем перестает быть актуальной. Одной из особенностей обучения IT является высокая динамика развития современных средств обработки информации: каждый год происходит усовершенствование параметров компьютеров и программного обеспечения, а каждые пять лет — полная смена средств вычислительной

техники. Курс «Медицинская информатика» остро нуждается в реформировании и привлечении внимания со стороны разработчиков вузовских образовательных программ.

Рассмотрим один из вариантов реализации освоения IT для медицинских специальностей и технологий, применяемых в процессе обучения. Важная роль в освоении информационной компетенции отведена интеграции различных дисциплин, прямо или косвенно влияющих на изучение медицинской информатики, а также самостоятельной внеаудиторной работе в изучении IT. Авторы статьи предлагают разбить весь курс «Медицинская информатика» на несколько блоков, применяя систему интервальных повторений и прямого ассоциирования, возвращаться несколько раз к каждому из блоков в интегрированных темах других дисциплин.

Примерами таких блоков могут служить:

1. Общие вопросы информатики. Структура современной информатики. Информация. Современные информационные технологии, формализация. Модели, типы и структуры данных.

2. Компьютерное биомедицинское моделирование объектов и процессов. Технологии компьютерного моделирования. Программное обеспечение для моделирования.

3. Медицинские технические средства обработки информации, персональный компьютер (назначение, архитектура, характеристики устройств).

4. Прикладное программное обеспечение. Технология подготовки текстового документа, подготовка и представление презентации. Технология работы с компьютерной графикой, визуализацией и звуком.

5. Основы доказательной медицины. Электронная таблица, числовая обработка данных. Статистические методы обработки медицинских данных.

6. Медицинские информационные системы. Базы данных.

7. Автоматизированное рабочее место врача.

8. Локальные и глобальные сети.

9. Основы программирования, алгоритмизация. Нейронные сети, экспертные системы.

10. Защита информации и безопасность. Правовые аспекты.

Несмотря на то что на сегодняшний день для вузов практически не существует ограничений по составу дисциплин, их содержанию и объему, достигнуть желаемого результата можно только в случае создания дополнительного цикла изучения информационных технологий в условиях современной IT-среды университета, а также обязательной интеграции «Медицинской ин-

форматики» с другими дисциплинами. Под IT-средой университета мы понимаем высококоразвитую информационно-образовательную среду, позволяющую реализовывать современные формы и технологии учебной деятельности. Поддержкой информационно-образовательной среды являются образовательный портал с учебно-методическими материалами по всем изучаемым дисциплинам, дистанционная образовательная площадка, личный кабинет студента с обширным функционалом, которые интегрированы с многоцелевой информационной системой университета. Дополнительные учебные материалы обучающиеся могут найти в электронных библиотеках и научных изданиях, с которыми сотрудничает университет. Так как все преподаватели вуза используют IT-среду в учебном процессе, включая использование образовательных порталов, сайтов с дистанционными ресурсами, выставление оценок промежуточной аттестации по бально-рейтинговой системе, то студенты не могут «жить» вне этой системы и вынуждены приобретать навыки, знания и умения в сфере работы с образовательными и учебными IT.

Не менее важной проблемой является программное, техническое и учебно-методическое оснащение курса «Медицинская информатика». Отсутствие списка обязательного программного обеспечения, требований к типам технических и программных средств для изучения дисциплины «Медицинская информатика» влечет за собой разночтения в изучении и трактовании материалов для закупа, необходимого методического обеспечения в рамках этого

курса, что отрицательно сказывается на качестве подготовки будущего врача в сфере IT. В рамках данного предмета коллективом авторов кафедры медицинской физики, информатики и математики УГМУ были разработаны и зарегистрированы электронные авторские методические пособия и программные средства для организации различных видов деятельности на практическом занятии, которые будут способствовать формированию IT-компетенции студентов медицинских вузов. Ведется разработка по созданию единой, имеющей обобщенные функции медицинской информационной системы для подготовки специалиста, обладающего унифицированным набором знаний и навыков, способного самостоятельно освоить новые или не применявшиеся ранее информационные ресурсы.

Повышение доступности и качества медицинской помощи населению на основе автоматизации процессов имеет прямую взаимосвязь с подготовкой специалистов медицинского профиля [7], которые в своей будущей профессиональной деятельности будут эффективно использовать информационные технологии. Современному обществу необходим не только «грамотный» врач, умеющий непрерывно пополнять свои профессиональные знания и умения, но и специалист, способный самостоятельно совершенствовать свои компетенции, одной из которых должна быть информационная компетенция. Информационную компетенцию необходимо отнести к одной из ключевых профессиональных компетенций, способствующих развитию электронного и цифрового здравоохранения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулгалимова Г. Н. Компьютерная система подготовки студентов медицинских вузов к будущей профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Махачкала, 2010 — 24 с.
2. Арунянц Г. Г. Информационные технологии в медицине и здравоохранении: практикум / Г. Г. Арунянц, Д. Н. Столбовский, А. Ю. Калинин. — Ростов н/Д. : Феникс, 2009. — 381 с.
3. Балкизов З. З. Информационные технологии в непрерывном профессиональном развитии медицинских работников // Здравоохранение. — 2011. — № 6. — С. 44-48.
4. Гаранчева С. Л., Родионова Ю. Л. Теория и практика подготовки студентов медицинских вузов к применению информационных технологий. — Витебск : ВГМУ, 2004. — 152 с.
5. Зарубина Т. В., Карась С. И., Николаиди Е. Н. Стратегии преподавания медицинской информатики // Высшее образование в России. — 2016. — № 3. — С. 165-168.
6. Кобринский Б. А., Зарубина Т. В. Медицинская информатика : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. — 3-е изд. — М., 2009. — 192 с.
7. Ковалев В. П. Использование информационных технологий в совершенствовании медицинского обслуживания населения : дис. ... канд. мед. наук. — М., 2012. — 203 с.
8. Койчубеков Б. К., Омарбекова Н. К. Информационные технологии в медицинском образовании // Международный журнал экспериментального образования. — 2014. — № 2-3. — С. 56-58.
9. Королюк И. П. Основы медицинской информатики : учебник. — Самара, 2006. — 249 с.
10. Омельченко В. П., Демидова А. А. Медицинская информатика [Электронный ресурс]. — М. : ГЭОТАР-Медиа, 2016. — Режим доступа: <http://www.studmedlib.ru/book/ISBN9785970436455.html> (дата обращения: 24.10.2018).
11. Петербургский международный экономический форум, 2018 г. [Электронный ресурс] // Петербургский международный экономический форум. — Режим доступа: <https://www.forumspb.com/smi/itogi> (дата обращения: 24.10.2018).
12. Петруничева О. Ж. Совершенствование методики обучения применению информационных систем: на примере обучения студентов медицинских специальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2009. — 121 с.

13. Соколова Е. Н., Федосова О. А. Информационные технологии в системе непрерывного профессионального образования работников здравоохранения [Электронный журнал] // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. — 2015. — № 3 (10). — Режим доступа: [www.humjournal.rzgm.ru](http://www.humjournal.rzgm.ru) (дата обращения: 24.10.2018).

14. Стратегия развития здравоохранения Российской Федерации на долгосрочный период 2015—2030 гг. [Электронный журнал] // Министерство здравоохранения Российской Федерации. — Режим доступа: <https://old2015.rosminzdrav.ru/ministry/61/22/stranitsa-979/strategiya-razvitiya-zdravookhraneniya-rossiyskoy-federatsii-na-dolgosrochnyy-period> (дата обращения: 24.10.2018).

15. Хеннер Е. К., Соловьева Т. Н. Изучение информатики в вузе в условиях цифровой образовательной среды // *Преподаватель 21 века*. — 2016. — № 4. — С. 42-54.

#### REFERENCES

1. Abdulgalimova G. N. *Komp'yuternaya sistema podgotovki studentov meditsinskikh vuzov k budushchey professional'noy deyatel'nosti* : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Makhachkala, 2010 — 24 s.

2. Arunyants G. G. *Informatsionnye tekhnologii v meditsine i zdravookhraneni: praktikum* / G. G. Arunyants, D. N. Stolbovskiy, A. Yu. Kalinkin. — Rostov n/D. : Feniks, 2009. — 381 s.

3. Balkizov Z. Z. *Informatsionnye tekhnologii v nepreryvnom professional'nom razvitii meditsinskikh rabotnikov* // *Zdravookhranenie*. — 2011. — № 6. — С. 44-48.

4. Garanicheva S. L., Rodionova Yu. L. *Teoriya i praktika podgotovki studentov meditsinskikh vuzov k primeneniyu informatsionnykh tekhnologiy*. — Vitebsk : VGMU, 2004. — 152 s.

5. Zarubina T. V., Karas' S. I., Nikolaidi E. N. *Strategii prepodavaniya meditsinskoy informatiki* // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. — 2016. — № 3. — С. 165-168.

6. Kobrinskiy B. A., Zarubina T. V. *Meditsinskaya informatika : ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdeniy vyssh. prof. obrazovaniya*. — 3-e izd. — M., 2009. — 192 s.

7. Kovalev V. P. *Ispol'zovanie informatsionnykh tekhnologiy v sovershenstvovanii meditsinskogo obsluzhivaniya naseleniya* : dis. ... kand. med. nauk. — M., 2012. — 203 s.

8. Koychubekov B. K., Omarbekova N. K. *Informatsionnye tekhnologii v meditsinskom obrazovanii* // *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*. — 2014. — № 2-3. — С. 56-58.

9. Korolyuk I. P. *Osnovy meditsinskoy informatiki* : ucheb. — Samara, 2006. — 249 s.

10. Omel'chenko V. P., Demidova A. A. *Meditsinskaya informatika* [Elektronnyy resurs]. — M. : GEOTAR-Media, 2016. — Rezhim dostupa: <http://www.studmedlib.ru/book/ISBN9785970436455.html> (дата обращения: 24.10.2018).

11. Peterburgskiy mezhdunarodnyy ekonomicheskiy forum, 2018g. [Elektronnyy resurs] // Peterburgskiy mezhdunarodnyy ekonomicheskiy forum. — Rezhim dostupa: <https://www.forumspb.com/smi/itogi> (дата обращения: 24.10.2018).

12. Petrunicheva O. Zh. *Sovershenstvovanie metodiki obucheniya primeneniyu informatsionnykh sistem: na primere obucheniya studentov meditsinskikh spetsial'nostey* : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — M., 2009. — 121 s.

13. Sokolina E. N., Fedosova O. A. *Informatsionnye tekhnologii v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya rabotnikov zdravookhraneniya* [Elektronnyy zhurnal] // *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitie*. — 2015. — № 3 (10). — Rezhim dostupa: [www.humjournal.rzgm.ru](http://www.humjournal.rzgm.ru) (дата обращения: 24.10.2018).

14. Стратегия развития здравоохранения Российской Федерации на долгосрочный период 2015—2030 гг. [Elektronnyy resurs] // Министерство здравоохранения Российской Федерации. — Rezhim dostupa: <https://old2015.rosminzdrav.ru/ministry/61/22/stranitsa-979/strategiya-razvitiya-zdravookhraneniya-rossiyskoy-federatsii-na-dolgosrochnyy-period> (дата обращения: 24.10.2018).

15. Khenner E. K., Solov'eva T. N. *Izuchenie informatiki v vuze v usloviyakh tsifrovoy obrazovatel'noy sredy* // *Преподаватель 21 века*. — 2016. — № 4. — С. 42-54.

**Ермолаева Мария Валерьевна,**

аспирант, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ermolaeva.maria2016@yandex.ru.

**К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ДИСКУРСА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессионально-ориентированный дискурс, институциональный дискурс, англоязычный дискурс сферы гражданской защиты, аутентичные материалы, принципы отбора аутентичных материалов, учебные материалы, методическая обработка.

**АННОТАЦИЯ.** Данная статья посвящена проблеме применения аутентичных материалов при обучении лексическому компоненту англоязычного дискурса сферы гражданской защиты в неязыковом вузе. Отмечается особая роль дискурсивно ориентированного обучения, которое приобрело актуальность в последнее время в методической науке. Для успешного овладения иноязычной лексикой необходимо применение аутентичных материалов профессионально ориентированного дискурса. Дана характеристика дискурса сферы гражданской защиты как совокупность устных и письменных речевых произведений сотрудников спасательных служб, регламентируемых нормами должного речевого поведения и правилами службы в данных учреждениях. Автором предлагаются принципы отбора аутентичных текстов, аудио- и видеоматериалов для учебных целей. Отбираемые учебные материалы должны иметь четкую структуру, быть не слишком объемными, представлять социокультурную ценность. Рассматриваются основные особенности лексического компонента англоязычного дискурса сферы гражданской защиты, выражающиеся на лексическом и дискурсивном уровнях. Лексический уровень отличает наличие терминологии, общеупотребительной лексики, имеющей специальное значение, сокращений. Дискурсивный уровень характеризуется дискурсивными формулами, представляющими собой клишированные конструкции, неоднородные по своей синтаксической организации. Обучение лексике англоязычного дискурса сферы гражданской защиты необходимо проводить на основе применения фрагментов аутентичных текстов (отчетов о проведенных мероприятиях по защите населения от чрезвычайных ситуаций, приказов, должностных инструкций, инструкций по эксплуатации аварийно-спасательного оборудования и др.), аутентичных электронных текстов (СМС-оповещений), фрагментов аудио- и видеоматериалов (о работе служб спасения, о правилах поведения в чрезвычайных ситуациях и др.). Намечаются перспективы работы в данном направлении.

**Ermolaeva Maria Valerievna,**

Post-graduate Student, Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**TO THE QUESTION OF TEACHING THE VOCABULARY OF ENGLISH  
PROFESSIONALLY-ORIENTED DISCOURSE AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY**

**KEYWORDS:** professionally-oriented discourse, institutional discourse, English civil protection discourse, authentic materials, principles of selecting authentic materials, course content, methodical processing.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problem of using authentic materials in teaching the vocabulary of English civil protection discourse at a non-linguistic university. A special role of discursive approach to teaching foreign language is noted. Authentic materials of professionally-oriented discourse positively affect vocabulary learning. Authentic texts, audio and video materials are defined as authentic materials used in teaching and learning activities. In this research English civil protection discourse is understood as a set of utterances of rescue workers regulated by the norms of speech behavior and service rules. The article outlines some principles of selecting authentic materials of English civil protection discourse for the development of lexical skills of students of a non-linguistic university. Teaching is based on authentic texts (after-action reports, orders, job descriptions, and operations manuals), electronic texts (SMS), audio and video materials about the rules of behavior and actions in emergencies. The main lexical features of this type of discourse are analyzed. The lexical level is characterized by the presence of terminology, common vocabulary, and abbreviations. The discursive level is characterized by discursive formulas, which are clichéd constructions, heterogeneous in their syntactic organization. Prospects for work in this direction are outlined.

Согласно требованиям современных ФГОС ВО основной целью обучения иностранному языку в неязыковых вузах является формирование иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, составляющим компонентом которой выступает иноязычная профессионально ориентированная

лексическая компетенция. Владение последней в контексте приобретаемой специальности — неотъемлемая часть профессиональной культуры сотрудника сферы гражданской защиты, развитие которой возможно на основе применения в учебном процессе материалов профессионально ориентированного дискурса, что, по мне-

нию ряда исследователей, становится актуальным объектом изучения.

В науке существуют различные определения понятия «дискурс». По мнению Н. Д. Арутюновой, «дискурс — это речь, «погруженная в жизнь» [6]. Е. В. Темнова считает, что дискурс «обозначает завершённый или продолжающийся “продукт” коммуникативного действия, его письменный или устный результат, который интерпретируется реципиентами» [15, с. 25]. А. А. Кибрик под дискурсом понимает «единство двух сущностей — процесса языковой коммуникации и получающегося в ее результате объекта, т.е. текста» [5, с. 1].

Основная функция институционального дискурса заключается в обслуживании общественных институтов современного общества. Известны работы по описанию таких типов дискурса, как *юридический* (Л. А. Борисова, М. А. Кожина, Л. В. Колесникова, Г. В. Кубин), *политический* (Т. А. Van Dijk, R. Wodak, М. Р. Желтухина, Е. И. Шейгал), *военный* (Ю. Ю. Дуброва, Н. А. Ищенко, Т. С. Юсупова), *рекламный* (А. В. Жирков, Л. А. Кочетова, Л. А. Шестак, Е. В. Якимович), *религиозный* (В. И. Карасик, А. В. Олянич), *педагогический* (В. И. Карасик, Ж. В. Милованова, А. С. Роботова), *медицинский* (В. В. Жура, И. С. Пахомова), *медико-педагогический* (Л. С. Бейлинсон) и др.

В последнее время в методической науке приобрело актуальность дискурсивно ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе. В учебном процессе становится необходимым использование материалов, соответствующих по содержанию профессионально ориентированной коммуникации, что требует создания условий и обстановки, приближенной к естественной иноязычной среде.

В ряде исследований дискурсивный подход рассматривается одним из основных при обучении различным аспектам иностранного языка в условиях неязыкового вуза. Известны исследования по методике обучения профессионально ориентированному дискурсу сферы «таможенное дело» на основе применения деловой документации (Н. А. Тарасюк), по методике обучения стратегиям письменного перевода англоязычного юридического дискурса (А. Н. Базуева), по методике обучения профессионально ориентированному дискурсу на основе фреймовой технологии (Е. В. Гульбинская, О. А. Обдалова) и др. Недостаточно исследованной остается проблема применения в учебном процессе материалов англоязычного дискурса сферы гражданской защиты для обучения студентов неязыкового вуза стратегиям работы с лексикой профессиональной сферы.

Задачей дискурса профессиональной сферы является решение каких-либо деловых вопросов, обмен сведениями, фактами, по поводу которых происходит коммуникация [17, с. 175]. Мы полностью солидарны с А. Н. Шамовым в том, что дискурс «дает учащимся образец речевого и неречевого поведения носителя языка» [16, с. 252]. Обучение дискурсу неразрывно связано с выбором аутентичных материалов, в пользу необходимости применения которых при обучении иностранному языку высказываются ряд ученых (Г. И. Воронина, Р. П. Мильруд, Л. В. Михалева, Е. В. Носонович, Г. В. Походзей, Н. А. Савинова, Н. Н. Сергеева и др.).

Суммируя вышесказанное, под **англоязычным дискурсом сферы гражданской защиты** мы понимаем совокупность устных и письменных речевых произведений сотрудников спасательных служб на английском языке, регламентируемых нормами должного речевого поведения и правилами службы в данных учреждениях.

Для нас вопрос обучения англоязычной лексике профессиональной сферы сопряжен с проблемой отбора **аутентичных материалов**, под которыми мы понимаем материалы, создаваемые и используемые носителями языка в целях коммуникации или передачи информации в рамках определенного типа профессионально ориентированного дискурса. Применительно к данному исследованию, к таким материалам относим деловые документы, аудио- и видеоматериалы о работе служб спасения, учебные видеосюжеты о правилах поведения в чрезвычайных ситуациях, краткие электронные сообщения, предупреждающие о возможных чрезвычайных ситуациях (СМС) и др.

Проанализировав различные подходы к определению принципов отбора аутентичных материалов для обучения иностранному языку и для развития иноязычной лексической компетенции в целом (Г. И. Воронина, Н. Н. Сергеева, А. Н. Шамов и др.), считаем, что обучение профессионально ориентированной лексике с применением соответствующих учебных стратегий и тактик необходимо осуществлять на материале аутентичных текстов, аудио- и видеоматериалов, при отборе которых нужно следовать следующим принципам: 1) тематическая актуальность аутентичных материалов; 2) соответствие учебно-коммуникативной задаче; 3) соответствие языковой сложности этапу обучения в рамках программных требований; 4) информационная ценность аутентичных материалов; 5) лексическая насыщенность профессионально ориентированной направленности; 6) возможность использования с после-

дующей методической обработкой. Отбираемые учебные материалы должны также иметь четкую структуру, быть не слишком объемными, представлять социокультурную ценность.

Следует учитывать, что обучение естественному, живому языку возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми речевыми нормами [8, с. 14].

К практической ценности применения дискурсивно аутентичных текстов в учебном процессе Р. П. Мильруд и Е. В. Носонович относят их следующие характеристики: логическая целостность и тематическое единство, ситуативная адекватность используемых языковых средств, естественность лексического наполнения и грамматических форм, аутентичное словоупотребление [8, с. 11].

В силу лингво-дискурсивной специфики, условий обучения в неязыковом вузе, ограниченного количества часов, отводимых на проведение занятий по иностранному языку при обучении лексическому компоненту профессионально ориентированного дискурса возникают определенные объективные, субъективные и собственно методические трудности, поэтому после отбора дискурсивные материалы должны пройти соответствующую методическую обработку.

Следующим шагом следует считать разработку комплекса лексически направленных упражнений с целью снятия трудностей, возникающих при рецептивных, репродуктивных и продуктивных видах речевой деятельности, развития или коррекции лексических умений, закрепления лексического материала для дальнейшего коммуникативного применения в контексте профессиональной направленности. Некоторые фрагменты текстового материала могут быть «адаптированы» с учетом уровня владения иностранным языком обучаемыми.

В качестве учебных текстов для обучения лексике англоязычного дискурса сферы гражданской защиты рассматриваем фрагменты отчетов о проведенных мероприятиях по защите населения при чрезвычайных ситуациях, приказов, должностных инструкций сотрудников службы спасения, инструкций и положений о принимаемых мерах при предотвращении чрезвычайных ситуаций, инструкций по эксплуатации аварийно-спасательного оборудования и др. Следует учитывать, что тексты данной сферы обладают необходимыми специфическими чертами: однозначный и императивный характер, точность в изложении, аргументированность и др.

В контексте профессионально ориентированного обучения студенту неязыкового вуза необходимо овладеть единицами лингвистического материала, который был целенаправленно отобран. Применительно к данному исследованию к таким единицам относятся лексические, включая терминологию, специфичную для данной сферы, общеупотребительную лексику, имеющую специальное значение, и дискурсивные единицы — дискурсивные формулы, представляющие собой клишированные конструкции, неоднородные по своей синтаксической организации, выступающие стереотипными речевыми образцами для профессионально ориентированной коммуникации. В. И. Карасик под дискурсивными формулами понимает клише, присущие данному дискурсу [4, с. 429]. В качестве примеров распространенных дискурсивных формул можно привести следующие: «*Yes, sir*» («*Так точно*»), «*Copy that*» («*Вас понял*»), «*911. What `s the address of the emergency?*» («*Служба спасения. Назовите адрес, где произошла чрезвычайная ситуация.*») и др.

На лексическом уровне заметной чертой является частое использование сокращений, аббревиатур. В общем смысле под аббревиацией рассматривается способ образования новых слов [1, с. 187]. Примерами аббревиатур могут служить названия служб и подразделений: «*EMS*» (*скорая медицинская помощь*), «*FAST*» (*группа поиска и спасения*); названия приборов и систем безопасности: «*AFA*» (*автоматическая пожарная сигнализация*) и др. Помимо англоязычных аббревиатур, в частности, в текстах постановлений и приказов используются латинские сокращения («*i. e.*», «*e. g.*» и др.), сокращения, используемые для обозначения статуса документа: «*S.O.*» (*специальный приказ*) и др.

Особого внимания заслуживает жанр инструкции по эксплуатации аварийно-спасательного оборудования. На лексическом уровне заметной особенностью инструкций является использование узкоспециальной лексики, простых и составных терминов, терминологических словосочетаний. Под специальной лексикой понимаются все лексические средства, связанные с профессиональной деятельностью человека [14, с. 26]. А. А. Реформатский подразумевает под терминами «слова специальные, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и называние вещей» [10, с. 115]. И. В. Арнольд отмечает, что специфика термина как особого вида слова состоит, прежде всего, в особенностях его семантической структуры [1,

с. 267]. Помимо терминологии часто используются сложносокращенные слова, устойчивые обороты. Стилистическими особенностями данного жанра являются логическая последовательность изложения материала, отсутствие экспрессивности.

Терминология дискурса сферы гражданской защиты включает значительный массив специальных лексических единиц смежных терминологических систем, в частности, военной, медицинской, юридической. Вместе с тем имеются межотраслевые омонимы, например, глагол «*fire*» («*зажигать*», «*разжигать*») в военном дискурсе имеет значение «*взрываться*», «*срабатывать*», в экономической, юридической сферах — «*увольнять*» и др.

Данный тип дискурса характеризуется наличием терминов-синонимов, специальных слов-синонимов, близких по значению («*combustible*» и «*flammable*» — «*горючий*»; «*first phase*», «*incipient stage*», «*beginning stage*» — «*начальная стадия пожара*» и др.).

Опираясь на основные положения тезаурусного подхода в обучении иноязычной лексике сферы профессиональной деятельности (Т. С. Серова, Л. П. Шишкина, Г. Р. Чайникова и др.), концепции смысловых ассоциативных отношений слов (Т. А. Апресян, А. И. Варшавская, А. А. За-

левская), методом сплошной выборки по критерию частотности в массиве отобранных текстов профессионально ориентированного дискурса выявлены следующие основные типы как смысловых *синтагматических отношений* между лексическими единицами: 1) атрибутивные; 2) причинно-следственные; 3) пространственные (локальные); 4) субъектные; 5) объектные, так и *парадигматических*: 1) синонимия; 2) конверсия; 3) антонимия; 4) род-вид; 5) часть-целое и др.

Считаем, что обучение профессионально ориентированной лексике с применением соответствующих учебных стратегий на основе фрагментов аутентичных текстов (отчетов о проведенных мероприятиях по защите населения от чрезвычайных ситуаций, приказов, должностных инструкций, инструкций по эксплуатации аварийно-спасательного оборудования и др.), аутентичных электронных текстов (СМС-оповещений), фрагментов аудио- и видеоматериалов (о работе служб спасения, о правилах поведения в чрезвычайных ситуациях и др.) способствует в рамках современных требований общества повышению эффективности развития иноязычной профессионально ориентированной лексической компетенции студентов факультета гражданской защиты.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка : учеб. пособие. — 2-е изд., перераб. — М. : ФЛИНТА : Наука, 2012 — 376 с.
2. Базуева А. Н. Характеристика учебных аутентичных текстов англоязычного юридического дискурса // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 5. — С. 84-87.
3. Бейлинсон Л. С. Характеристики медико-педагогического дискурса : автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Волгоград, 2001. — 20 с.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — Волгоград : Перемена, 2002. — 477 с.
5. Кибрик А. А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. — 2009. — № 2. — С. 1-19.
6. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.вокабула.рф/словари/лингвистический-энциклопедический-словарь/дискурс> (дата обращения: 14.10.2018).
7. Милованова Ж. В. Жанрово-речевые особенности педагогического дискурса // Языковая личность: система, нормы, стиль : тезисы докл. научн. конф. (5-6 февраля, 1998 г., Волгоград). — Волгоград, 1998. — С. 63-64.
8. Мильруд Р. П., Носонович Е. В. Параметры аутентичного учебного текста // ИЯШ. — 1999. — № 1. — С. 11-17.
9. Походзей Г. В. Повышение уровня культурной гордости и самоуважения студентов с помощью использования соответствующих аутентичных материалов местного значения // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 10. — С. 79-82.
10. Реформатский А. А. Введение в языковедение : учеб. для вузов. — 5-е изд., испр. — М. : Аспект Пресс, 2006. — 536 с.
11. Савинова Н. А., Михалева Л. В. Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции // Вестник Томского государственного университета. — 2007. — № 294. — С. 116-119.
12. Сергеева Н. Н., Суетина А. И. Дискурс: дидактическая основа формирования стилистически обусловленных умений иноязычной речи // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 10. — С. 88-91.
13. Сергеева Н. Н., Чукунова А. Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России. — 2011. — № 1. — С. 147-157.
14. Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В. Общая терминология: Вопросы теории. — 6-е изд. — М. : ЛИБРИКОМ, 2012. — 248 с.
15. Темнова Е. В. Современные подходы к изучению дискурса // Язык, сознание, коммуникация. — 2004. — Вып. 26. — С. 24-32.

16. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: Моделирование и реализация : монография. — Н. Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2006. — 479 с.
17. Шатурная Е. А. Профессионально-ориентированный дискурс как объект овладения в неязыковом вузе // Вестник Томского государственного университета. — 2009. — № 321. — С. 174-176.
18. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. — М. : Высшая школа, 1989. — 238 с.
19. Widdowson H. G. Teaching Language as Communication. — Oxford : OUP, 1990. — 273 p.

#### REFERENCES

1. Arnol'd I. V. Leksikologiya sovremennogo angliyskogo yazyka : ucheb. posobie. — 2-e izd., pere-rab. — М. : FLINTA : Nauka, 2012 — 376 s.
2. Bazueva A. N. Kharakteristika uchebnykh autentichnykh tekstov angloyazychnogo yuridicheskogo diskursa // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2017. — № 5. — S. 84-87.
3. Beylinson L. S. Kharakteristiki mediko-pedagogicheskogo diskursa : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. — Volgograd, 2001. — 20 s.
4. Karasik V. I. Yazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs. — Volgograd : Peremena, 2002. — 477 s.
5. Kibrik A. A. Modus, zhanr i drugie parametry klassifikatsii diskursov // Voprosy yazykoznanija. — 2009. — № 2. — S. 1-19.
6. Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar' [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.vokabula.rf/slovari/lingvisticheskiy-entsiklopedicheskiy-slovar'/diskurs> (data obrashche-niya: 14.10.2018).
7. Milovanova Zh. V. Zhanrovo-rechevye osobennosti pedagogicheskogo diskursa // Yazykovaya lichnost': sistema, normy, stil' : tezisy dokl. nauchn. konf. (5-6 fevralya, 1998 g., Volgograd). — Volgograd, 1998. — S. 63-64.
8. Mil'rud R. P., Nosonovich E. V. Parametry autentichnogo uchebnogo teksta // IYaSh. — 1999. — № 1. — S. 11-17.
9. Pokhodzey G. V. Povyshenie urovnya kul'turnoy gordosti i samouvazheniya studentov s pomoshch'yu ispol'zovaniya sootvetstvuyushchikh autentichnykh materialov mestnogo znacheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 10. — S. 79-82.
10. Reformatskiy A. A. Vvedenie v yazykovedenie : ucheb. dlya vuzov. — 5-e izd., ispr. — М. : Aspekt Press, 2006. — 536 s.
11. Savinova N. A., Mikhaleva L. V. Autentichnye materialy kak sostavnaya chast' formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2007. — № 294. — S. 116-119.
12. Sergeeva N. N., Suetina A. I. Diskurs: didakticheskaya osnova formirovaniya stilisticheski obuslovlennykh umeniy inoyazychnoy rechi // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 10. — S. 88-91.
13. Sergeeva N. N., Chikunova A. E. Autentichnye videomaterialy kak sredstvo razvitiya sotsiokul'turnoy kompetentsii studentov ekonomicheskikh spetsial'nostey // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2011. — № 1. — S. 147-157.
14. Superanskaya A. V., Podol'skaya N. V., Vasil'eva N. V. Obshchaya terminologiya: Voprosy teorii. — 6-e izd. — М. : LIBRIKOM, 2012. — 248 s.
15. Temnova E. V. Sovremennye podkhody k izucheniyu diskursa // Yazyk, soznanie, kommunikatsiya. — 2004. — Vyp. 26. — S. 24-32.
16. Shamov A. N. Kognitivnyy podkhod k obucheniyu leksike: Modelirovanie i realizatsiya : monografiya. — Н. Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2006. — 479 с.
17. Shaturная Е. А. Professional'no-orientirovannyi diskurs kak ob"ekt ovladeniya v neyazykovom vuze // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2009. — № 321. — S. 174-176.
18. Khaleeva I. I. Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi. — М. : Vysshaya shko-la, 1989. — 238 s.
19. Widdowson H. G. Teaching Language as Communication. — Oxford : OUP, 1990. — 273 p.



УДК 784  
ББК Щ314

ГРНТИ 14.27.09

Код ВАК 13.00.02

### **Курдина Евгения Сергеевна,**

ассистент, кафедра музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: St1607@mail.ru.

### **Чернова Людмила Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: foniatr7@mail.ru.

### **Чернов Даниил Евгеньевич,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: foniatr70@yandex.ru.

## **ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧИНАЮЩИХ ЭСТРАДНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** эстрадное пение; самостоятельная музыкальная деятельность; певческий эталон; вокально-сенсорный самоконтроль; эстрадные исполнители.

**АННОТАЦИЯ.** Любой вид музыкального творчества, в том числе и эстрадное пение, требует от исполнителя осуществления самостоятельной работы по совершенствованию технических навыков, нахождению эффективных способов решения художественных задач, развитию исполнительских умений. Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность являются обязательным условием как для признанных мастеров эстрады, так и для начинающих вокалистов. В статье рассматривается диагностика сформированности готовности начинающих эстрадных исполнителей к самостоятельной музыкальной деятельности. Обосновывается введение в диагностирование таких показателей, как сформированность умений воспринимать и оценивать певческие эталоны эстрадной музыки и умение осуществлять вокально-сенсорный самоконтроль. Методами замера сформированности готовности к самостоятельной деятельности выступают творческие задания. В связи с тем, что в вокальном эстрадном концертном номере соединяются: движение, мимика, хореография, театрализация, в эти задания помимо вокальной составляющей включаются разные виды творческой деятельности. В статье представлены такие задания, как самостоятельное разучивание вокального произведения, выбранного из предложенных педагогом, нахождение к этому произведению двигательных аналогов, соответствующих его художественному образу. Творческими заданиями являются исполнение произведения под фонограмму с помощью звукоусилительной аппаратуры на школьном концерте, оценка по видеозаписи своего выступления с позиции соответствия певческому эталону. В статье представлены уровни сформированности готовности начинающих эстрадных исполнителей к самостоятельной музыкальной деятельности, которые выявлены на начальном этапе их обучения: оптимальный, достаточный и минимальный. Представлены способы формирования готовности начинающих эстрадных исполнителей к самостоятельной музыкальной деятельности.

### **Kurdina Evgeniya Sergeevna,**

Assistant Lecturer, Department of Musical Education, Institute of Musical and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Chernova Liudmila Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Musical Education, Institute of Musical and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Chernova Danil Evgenievich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Anatomy, Physiology and Health and Safety, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **DIAGNOSTICS OF READINESS OF NOVICE SINGERS TO INDEPENDENT PERFORMANCE**

**KEYWORDS:** pop singing; independent musical activity; standard of singing; vocal-sensory self-control; pop singers.

**ABSTRACT.** Any music activity, including pop music, requires an independent work to develop and perfect technical skills, to find solution to the problems and to develop singing skills. Independent work is a necessary condition both for famous singers and novice singers. The article describes the technique of diagnostics of readiness of novice singers to independent musical activities. It is explained why such criteria as assessment of their own singing and comparison with the standard and vocal and sensory self-control are included in the diagnostic procedure. Creative tasks are used to assess readiness to independent activity. Due to the fact that a pop vocal performance includes movement, facial expressions, choreography, theatricalization, etc., the tasks in addition to the vocal component include different types of creative activity. The article gives examples of such tasks as independent learning of lyrics, choreographic adaptation of a song, etc. Creative tasks may include singing with a phonogram at a school concert and assessment of the video of the concert from the point of view of compliance with the standard. The article provides levels of formation of readiness of novice singers to independent performance, which are revealed at the beginning of teaching: optimal, sufficient and minimal. Ways of formation of readiness of novice singers to independent

performance are described. This diagnosis is intended for teachers of additional education, teachers of singing in children's music schools, children's art schools, palaces of culture, children's pop studios, homes of children and youth creativity. The diagnostics will help teachers to expand the idea of mastering the skills of independent musical activity by beginning vocalists.

Эстрадное музыкальное исполнительство включает комплекс различных видов искусства и форм драматического действия, а также элементы хореографии, цирка, кино. Массовое певческое эстрадное искусство рассматривается сегодня как «профессиональное искусство, охватывающее все виды и разновидности художественного творчества и выполняющее прикладные задачи на рынке индивидуально-групповых услуг» [5, с. 5]. В отличие от народного и академического, массовое искусство зависит от рынка художественных потребностей, следовательно, важную роль в данном виде искусства играет реклама и пиар. Музыкальщиками исследуются направления и тенденции развития основных жанровых областей массового музыкального искусства в их взаимосвязи [2; 5; 6].

Эстрадный вокал (на западе «Pop vocal») еще в начале прошлого века получил широкое распространение на различных концертных площадках [13]. XXI век — это век мобильных, компьютерных технологий и Интернета, который открыл большие возможности для тиражирования и распространения эстрадного искусства различных языковых культур.

Все указанные специфические особенности эстрадного жанра хорошо усваиваются начинающими вокалистами — детьми, активно увлекающимися эстрадным вокалом. Многие из них обучаются этому искусству в учреждениях общего и дополнительного образования: детских музыкальных школах, детских школах искусств, дворцах культуры, домах детского и юношеского творчества, детских эстрадных студиях и продюсерских центрах. В вокальной педагогике таких начинающих обучение вокалу детей называют «начинающие эстрадные исполнители» [9; 10].

Но, как и эстрадные звезды, начинающие вокалисты, помимо занятий в школах и студиях с педагогом, должны быть готовы к самостоятельной работе, в процессе которой у них формируется творческая активность [15], которая проявляется у эстрадного исполнителя в различных видах музыкальной и художественной деятельности [3; 4; 14]. Начинающий вокалист должен иметь навыки инструментального исполнительства, хореографической и актерской деятельности, обладать умениями владеть звукорежиссерской работой и т.д. Однако самое главное в этой деятельности — правильно организо-

ванная работа с его главным инструментом — голосом [1; 20; 21; 22; 23]. Поэтому для каждого начинающего эстрадного вокалиста, и даже уже известного вокального исполнителя, являются необходимыми умения производить оценку певческого эталона эстрадной музыки и осуществлять вокально-сенсорный самоконтроль [17; 18; 19].

В переводе с французского эталон (etalon) — это мерило, мера, образец. Эталон певческого тона и эталон эстетической традиции выступают факторами, задающими направление совершенствования вокального мастерства отдельных исполнителей, а через них и массового пения, и всей массовой культуры. В вокале эталонное звучание голоса определяется тембральными качествами, такими как: округлость звука, полетность. Эталонным называется такой звук, который не нарушает физиологию голосового аппарата, это светлый, округлый, легкий, мягкий, полетный звук, приятный для слухового восприятия. Эталонным звучанием детского голоса является голос итальянского певца Робертино Лоретти, произведения которого всемирно известны и любимы, такие как: «O sole mio», «Santa Lucia», «Jamaica» и другие. Эталоном академического пения являются голоса Ф. Шаляпина, М. Калласс, Э. Карузо, П. Доминго, Л. Паваротти, Х. Каррерас, М. Кабалье, С. Лемешева, Д. Хворостовского и др. В эстрадном вокале существуют эталоны в каждом вокальном стиле: госпел (Дж. Кэш, У. Хьюстон), соул (Д. Боуи), джаз (Э. Фрицджеральд), спиричуэлс (Махалия Джексон), поп вокал (К. Агилера) и др.

В вокальной педагогике помимо общепринятого эталонного звучания голоса необходимо учитывать индивидуальные особенности начинающего певца, особенно в эстрадном пении, в процессе которого формируются индивидуальный тембр, манера исполнения и т.д.

Вокалисты, воспринимая свое пение, оценивая его и ориентируясь на певческие эталоны, осуществляют четыре способа вокально-сенсорного самоконтроля: слуховой, мышечный, вибрационный, зрительный. Владение этими способами необходимо при обучении сольному и ансамблевому пению в процессе самостоятельной деятельности.

На начальном этапе обучения пению вокально-сенсорный самоконтроль у начинающих вокалистов еще не развит, слуховые ощущения собственного пения часто бывают обманчивы, мышечные ощущения не под-

чинены сознанию полностью, а резонаторные ощущения им вообще не знакомы. Наиболее осознанными считаются слуховые ощущения, но на них оказывают большое влияние акустические условия, отчего эти слуховые ощущения могут быть искажены.

В пении, как и в речи, участвует целая группа внутренних ощущений, идущих от движения мышц голосообразующего аппарата. Современная физиология объясняет, что управление речевым и певческим звукообразованием осуществляется под контролем, кроме слухового, еще и двигательным анализатором. Мышечный самоконтроль в самостоятельной деятельности начинающего вокалиста зависит от контроля расслабления и напряжения мышц голосового аппарата вокалиста (внутренняя и внешняя артикуляция, дыхание) [7].

Одним из важнейших проявлений деятельности голосообразующего аппарата является интенсивная вибрация тканей голосового тракта, вызванная вибрационными колебаниями голосовых складок и деятельностью резонаторов [12]. Вибрация, возникающая на уровне гортани человека, наиболее сильно выраженная в этой области, распространяется на более отдаленные участки голосового тракта (грудная клетка, точки черепа). Вибрационный самоконтроль вокалиста проявляется в субъективных вибрационных ощущениях певца, которые обуславливаются резонированием звука в воздушных полостях-резонаторах. Начинаящий вокалист может использовать вибрационный анализатор грудного и головного резонирования при пении, выбрав соответствующую тесситуру для интонирования [18; 19]. Вибрационный самоконтроль в самостоятельной деятельности вокалистов может активно использоваться в пении в разных акустических условиях: в классе с микрофоном и без него, на сцене, в помещении и на открытых площадках.

Следует отметить, что диагностика развитости тех или иных умений обучающихся музыкальному творчеству в настоящее время является актуальным и пока еще мало разработанным вопросом, что побуждает исследователей к самостоятельной разработке показателей такой развитости и методов их замера [11; 16].

Для педагогов детских музыкальных школ, детских школ искусств, эстрадных студий в данной статье предлагается диагностика сформированности готовности эстрадных исполнителей к самостоятельной музыкальной деятельности. Овладение этой диагностической методикой позволит педагогу адекватно оценивать сформированность у ребенка воспринимать и оценивать певческие эталоны эстрадной музыки и осуществлять вокально-сенсорный самоконтроль.

Данная диагностика была разработана авторами этой статьи в процессе осуществления научного исследования [7; 8; 9; 10]. Она была апробирована в Екатеринбургской детской музыкальной школе № 17 имени М. П. Мусоргского, Екатеринбургской детской музыкальной школе № 10 имени В. А. Гаврилина, детской эстрадной студии «Мелодика» Дворца культуры железнодорожников г. Екатеринбурга, где эстраднему пению обучались дети 7-11 лет.

Для диагностирования сформированности готовности к самостоятельной музыкальной деятельности были выделены два основных показателя:

- умение воспринимать и оценивать певческие эталоны эстрадной музыки;
- умение осуществлять вокально-сенсорный самоконтроль.

Основными методами замера стали творческие задания с использованием фонограммы. В заданиях ребенку предлагалось самостоятельно разучить вокальное произведение (на выбор из представленных педагогом репертуарных сборников), подобрать к нему движения, соответствующие художественному образу произведения, а также мимику и жесты. Далее ребенок должен был исполнить это произведение под фонограмму с помощью звукоусилительной аппаратуры на школьном концерте, а затем по видеозаписи оценить свое выступление, особо обратив внимание на певческий эталон.

При выполнении диагностических заданий выяснялось наличие у начинающих вокалистов слухового представления звукового эталона. Отметим, что перед выполнением этих заданий было организовано совместное (педагог — ребенок) прослушивание произведения в исполнении любителей музыки и профессионалов, настоящих виртуозов вокального искусства. Педагог задавал вопросы обучающимся относительно высоты, громкости, тембра, продолжительности звучания голоса певца. А затем, уже после выполнения диагностического задания, обучающиеся соотносили звуковые качества собственного исполнения с услышанными эталонами.

На основании выделенных показателей и результатов, полученных в ходе выполнения заданий, были определены оптимальный, достаточный и минимальный уровни сформированности готовности к самостоятельной деятельности.

К группе с *оптимальным* уровнем относятся учащиеся, умеющие воспринимать (слушать и слышать интонационно музыку), различать и оценивать певческие эталоны эстрадного пения; умеющие координировать слуховые, мышечные, вибрацион-

ные ощущения при передаче всех характеристик музыкальной интонации — динамики, агогики, артикуляции, метроритма, тембровысотности.

К группе с *достаточным* уровнем относятся учащиеся, воспринимающие певческие эталоны эстрадных вокалистов, но не способные оценивать и анализировать их звучание; умеющие координировать слуховые и мышечные ощущения при передаче всех характеристик музыкальной интонации.

К группе с *минимальным* уровнем относятся учащиеся, не умеющие различать акустические характеристики и эстетику звучания голоса в эстрадной манере пения; не умеющие осуществлять вокально-сенсорный самоконтроль.

Данные, полученные в процессе диагностирования начинающих эстрадных исполнителей, показали, что, в основном, они не умеют различать акустические характеристики и эстетику звучания голоса в эстрадной манере пения, а также не умеют осуществлять вокально-сенсорный самоконтроль. Таких было 75%. На достаточном уровне выполнения заданий оказалось только 20% вокалистов, и только 5% начинающих эстрадных вокалистов продемонстрировали оптимальный уровень выполнения творческих заданий (эти дети ранее занимались эстрадным вокалом с педагогом индивидуально).

Для устранения негативных результатов сформированности готовности у начинаю-

щих вокалистов к самостоятельной музыкальной деятельности были разработаны электронные индивидуальные памятки-алгоритмы по сольному эстраднему пению с применением различных музыкально-компьютерных программ, репертуарные сборники по сольному эстраднему пению, в которые вошли произведения отечественных и западных композиторов, доступные для исполнения начинающими вокалистами-детьми, задания на выполнение разных видов вокально-сенсорного самоконтроля, а также фоно- и видеохрестоматии, в которых детям предлагалось воспринять и оценить эталоны певческого эстрадного исполнительства. Названные средства использовались детьми в процессе самостоятельных домашних заданий. Все это положительно повлияло на динамику развития у начинающих вокалистов сформированности готовности к самостоятельной музыкальной деятельности.

В заключение отметим, что представленная диагностика может оказать помощь в работе с начинающими эстрадными исполнителями как педагогам эстрадного вокала, так и самим обучающимся, которые, анализируя свои исполнительские умения, сравнивая свое исполнение с вокальным эталоном, производя разные виды вокально-сенсорного самоконтроля, будут осознавать ошибки и неточности в исполнении и добиваться их устранения, что, несомненно, принесет пользу в деле совершенствования их вокальной подготовки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. — М. : Музыка, 2007. — 368 с.
2. Жарков А. Д. Социально-культурные основы эстрадного искусства: история, теория, технология : учеб. пособие для вузов культуры и искусств. Часть 1. — М. : МГУКИ, 2003. — 188 с.
3. Зайцева А. С. Содержание и структура образовательной модели обучения джазовой импровизации вокалистов эстрадно-джазового пения // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2012. — № 1. — С. 176-179.
4. Иванова В. Г. Формирование музыкально-творческих способностей участников эстрадных коллективов : монография. — М. : МГУКИ, 2009. — 113 с.
5. Кадцын Л. М. Массовое музыкальное искусство XX столетия (эстрада, джаз, барды и рок в их взаимосвязи) : учеб. пособие. — Екатеринбург, 2006. — 424 с.
6. Кузнецов В. Г. Генезис музыкальной эстрады и эстрадно-джазового образования в России // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2004. — № 3. — С. 102-106.
7. Курдина Е. С. Формирование у юных вокалистов навыков самостоятельной работы в условиях дополнительного образования // Музыкальное и художественное образование детей и юношества: проблемы и поиски : мат-лы 8 Всеросс. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов (23-24 апреля 2015 г., Екатеринбург) / под ред. К. П. Матвеевой; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т.». — Екатеринбург, 2015. — С. 98-104.
8. Курдина Е. С. Самостоятельная подготовка детей-вокалистов к музыкально-исполнительской деятельности // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 11. — С. 215-220.
9. Курдина Е. С. Технология организации самостоятельной работы начинающих вокалистов в детской музыкальной школе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2016. — № 1. — С. 74-80.
10. Курдина Е. С. Методика формирования навыков самостоятельной деятельности у начинающих эстрадных вокалистов // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 7. — С. 164-169.
11. Лопаткина Н. Н., Старова Л. И. Диагностика музыкальных способностей детей подготовительной группы (сольфеджио) // Наука и образование: новое время. — 2014. — № 3 (3). — С. 147-149.
12. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М. : Искусство и наука, 2002. — 496 с.
13. Поляков А. С. Методика преподавания эстрадного пения. Экспресс-курс. — М. : Согласие, 2016. — 248 с.
14. Романова Л. В. Школа эстрадного вокала : учеб. пособие. — СПб. : Лань; Планета Музыки, 2008. — 40 с.
15. Тагильцева Н. Г. Развитие творческой активности детей и юношества: детский сад, школа, вуз //

Инновационные проекты и программы в образовании. — 2011. — № 6. — С. 3-7.

16. Тагильцева Н. Г., Курлапов М. Н. Диагностика развитости коммуникативных навыков младших школьников — участников скрипичного ансамбля // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 3. — С. 68-75.

17. Чернов Д. Е., Чернова Л. В. Тренировка голоса и речи в процессе самостоятельных занятий студентов педагогического вуза // Самостоятельная работа студентов в современном вузе : коллективная монография / под ред. И. А. Ахъямовой, М. Ю. Баландиной // Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2013. — С. 152-177.

18. Чернов Д. Е., Чернова Л. В. Слуховой и мышечный самоконтроль в процессе речевого и певческого звукообразования // Специальное образование. — 2013. — № 3 (31). — С. 97-106.

19. Чернова Л. В. Теория и практика развития речевой и вокальной культуры учителя музыки : монография. — 2-е изд., перераб. и доп. — Екатеринбург : изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2016. — 219 с.

20. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. — М. : Музыка, 1974. — 269 с.

21. Юшманов В. И. Вокальная техника и ее парадоксы. — Изд. 2. — СПб. : ДЕАН, 2002. — 128 с.

22. Sadolin C. Complete Vocal Technique. — Shout Publications, 2000. — P. 255.

23. Stoloff B. Vocal Improvisation. An Instru-Vocal Approach for Soloists, Groups, and Choirs. — Berklee Press, 2012. — 104 p.

#### REFERENCES

1. Dmitriev L. V. Osnovy vokal'noy metodiki. — M. : Muzyka, 2007. — 368 s.
2. Zharkov A. D. Sotsial'no-kul'turnye osnovy estradnogo iskusstva: istoriya, teoriya, tekhnologiya : ucheb. posobie dlya vuzov kul'tury i iskusstv. Chast' 1. — M. : MGUKI, 2003. — 188 s.
3. Zaytseva A. S. Soderzhanie i struktura obrazovatel'noy modeli obucheniya dzhazovoy improvizatsii vokalistov estradno-dzhazovogo peniya // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. — 2012. — № 1. — S. 176-179.
4. Ivanova V. G. Formirovanie muzykal'no-tvorcheskikh sposobnostey uchastnikov estradnykh kolektivov : monografiya. — M. : MGUKI, 2009. — 113 s.
5. Kadtsyn L. M. Massovoe muzykal'noe iskusstvo XX stoletiya (estrada, dzhaz, bardy i rok v ikh vzaimosvyazi) : ucheb. posobie. — Ekaterinburg, 2006. — 424 s.
6. Kuznetsov V. G. Genezis muzykal'noy estrady i estradno-dzhazovogo obrazovaniya v Rossii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. — 2004. — № 3. — S. 102-106.
7. Kurdina E. S. Formirovanie u yunyh vokalistov navykov samostoyatel'noy raboty v usloviyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya // Muzykal'noe i khudozhestvennoe obrazovanie detey i yunoshstva: problemy i poiski : mat-ly 8 Vseross. nauch.-prakt. konf. prepodavateley, aspirantov, soiskateley, magistrantov i studentov (23-24 aprelya 2015 g., Ekaterinburg) / pod red. K. P. Matveevoy; FGBOU VPO «Ural. gos. ped. un-t.». — Ekaterinburg, 2015. — S. 98-104.
8. Kurdina E. S. Samostoyatel'naya podgotovka detey-vokalistov k muzykal'no-ispolnitel'skoy deyatel'nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 11. — S. 215-220.
9. Kurdina E. S. Tekhnologiya organizatsii samostoyatel'noy raboty nachinayushchikh vokalistov v detskoj muzykal'noy shkole // Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. — 2016. — № 1. — S. 74-80.
10. Kurdina E. S. Metodika formirovaniya navykov samostoyatel'noy deyatel'nosti u nachinayushchikh estradnykh vokalistov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2017. — № 7. — S. 164-169.
11. Lopatskaya N. N., Starova L. I. Diagnostika muzykal'nykh sposobnostey detey podgotovitel'noy gruppy (sol'fedzhio) // Nauka i obrazovanie: novoe vremya. — 2014. — № 3 (3). — S. 147-149.
12. Morozov V. P. Iskusstvo rezonansnogo peniya. Osnovy rezonansnoy teorii i tekhniki. M. : Iskusstvo i nauka, 2002. — 496 s.
13. Polyakov A. S. Metodika prepodavaniya estradnogo peniya. Ekspres-kurs. — M. : Soglasie, 2016. — 248 s.
14. Romanova L. V. Shkola estradnogo vokala : ucheb. posobie. — SPb. : Lan'; Planeta Muzyki, 2008. — 40 s.
15. Tagil'tseva N. G. Razvitie tvorcheskoy aktivnosti detey i yunoshstva: detskiy sad, shkola, vuz // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. — 2011. — № 6. — S. 3-7.
16. Tagil'tseva N. G., Kurlapov M. N. Diagnostika razvitosti kommunikativnykh navykov mladshikh shkol'nikov — uchastnikov skripichnogo ansamblya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2017. — № 3. — S. 68-75.
17. Chernov D. E., Chernova L. V. Trenirovka golosa i rechi v protsesse samostoyatel'nykh zanyatiy studentov pedagogicheskogo vuza // Samostoyatel'naya rabota studentov v sovremennom vuze : kolektivnaya monografiya / pod red. I. A. Akh'yamovoy, M. Yu Balandinoy // Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2013. — S. 152-177.
18. Chernov D. E., Chernova L. V. Slukhovo i myshechnyy samokontrol' v protsesse rechevogo i pevcheskogo zvukoobrazovaniya // Spetsial'noe obrazovanie. — 2013. — № 3 (31). — S. 97-106.
19. Chernova L. V. Teoriya i praktika razvitiya rechevoy i vokal'noy kul'tury uchitelya muzyki : monografiya. — 2-е изд., перераб. и доп. — Екатеринбург : изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2016. — 219 с.
20. Yussou R. Pevcheskiy golos. Issledovanie osnovnykh fiziologicheskikh i akusticheskikh yavleniy pevcheskogo golosa. — M. : Muzyka, 1974. — 269 s.
21. Yushmanov V. I. Vokal'naya tekhnika i ee paradoksy. — Izd. 2. — SPb. : DEAN, 2002. — 128 s.
22. Sadolin C. Complete Vocal Technique. — Shout Publications, 2000. — P. 255.
23. Stoloff B. Vocal Improvisation. An Instru-Vocal Approach for Soloists, Groups, and Choirs. — Berklee Press, 2012. — 104 p.

**Поздняк Светлана Николаевна,**

доктор педагогических наук, доцент, кафедра географии, методики географического образования и туризма, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: pozdnyak\_sn@mail.ru.

**Гурьевских Ольга Юрьевна,**

кандидат географических наук, доцент, кафедра географии, методики географического образования и туризма, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: gurevskikh@mail.ru.

**Янцер Оксана Васильевна,**

кандидат географических наук, доцент, кафедра географии, методики географического образования и туризма, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: gb\_f\_uspu@mail.ru.

**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТА  
В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональное самоопределение; педагогическая практика; типология студентов; самоопределение личности; студенты; подготовка будущих учителей.

**АННОТАЦИЯ.** Обсуждается проблема развития профессионального самоопределения — фундаментальной способности будущего педагога, актуализируемой запросами общества к повышению качества образования. Показано, что в наши дни способность педагога к самоопределению становится значимым условием достижения новых требований, предъявляемых стандартом к проектированию образовательного процесса на ступени основного общего образования, усилению его развивающей направленности. Раскрыта сущность профессионального самоопределения как неоднородного, динамичного процесса, заключающегося в осознании человеком цели и смысла профессиональной деятельности, готовности и способности к ее самостоятельному выполнению на основе соотношения своих знаний, желаний, возможностей, опыта и требований, предъявляемых к профессии. Анализируется связь самоопределения с процессами самопознания и самопонимания. Раскрыта роль педагогической практики в формировании у студентов базовых элементов, характеризующих процесс и результат его самоопределения в профессии. К ним отнесены когнитивная сложность образа профессиональной деятельности; понимание своей профессиональной принадлежности, определяемое процессами идентификации и персонификации; осмысление временной перспективы освоения профессии. Сформулированы ведущие мотивы профессионального самоопределения: потребность в ценностном, рефлексивном отношении к осваиваемой профессии и осознание своего места в педагогической среде. Результатом проведенного исследования является типология студентов по признаку сформированности процессов самоопределения в профессии. Выделены следующие группы студентов: демонстрирующие признаки продуктивного профессионального самоопределения, с незаконченным самоопределением, разочаровавшиеся в профессии. Обоснованы некоторые условия развития профессионального самоопределения студентов в период педпрактики. Среди них — формирование метакогнитивных умений, позволяющих достраивать несформированные структуры образа профессии.

**Pozdnyak Svetlana Nikolaevna,**

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Department of Geography, Methods of Geographic Education and Tourism, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Gurevskikh Olga Yuryevna,**

Candidate of Geography, Associate Professor, Department of Geography, Methods of Geographic Education and Tourism, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Yantser Oksana Vasilevna,**

Candidate of Geography, Associate Professor, Department of Geography, Methods of Geographic Education and Tourism, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PROBLEM OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF A STUDENT  
DURING PEDAGOGICAL PRACTICE**

**KEYWORDS:** professional self-determination; pedagogical practice; student typology; self-determination; students; future teachers' training.

**ABSTRACT.** The article discusses the problem of the development of professional self-determination - the fundamental ability of a future teacher - actualized by the demands of society to improve the quality of education. It is shown that nowadays the ability of a teacher to self-determination becomes a significant condition for achieving new requirements set by the standard of educational process at the level of basic general education, strengthening its developmental orientation. It is revealed that professional self-determination is a heterogeneous, dynamic process. This process consists in the realization by a person of the goal and meaning of professional activity, the readiness and ability to perform it independently based on correlating the knowledge, desires, capabilities, experience and requirements for the profession. The connection of self-determination with the processes of self-cognition and self-understanding is analyzed.

The role of pedagogical practice in the formation of students' professional self-determination is revealed. The leading motives of professional self-determination are formulated: the need for a value, reflexive attitude towards the profession being mastered and an awareness of their place in the pedagogical environment. The result of the study is a typology of students based on the formation of the processes of self-determination in the profession. The following groups of students have been identified: those showing signs of productive professional self-determination, those with incomplete self-determination, and students who have become disillusioned with the profession. Some conditions for the development of professional self-determination of students during the period of teaching are substantiated. Among them is the formation of metacognitive skills, which allow completing the unformed structures of the image of the profession.

Новые требования к системе отечественного образования, которые сегодня реализуются посредством образовательных стандартов на всех уровнях этой системы, а также введение профессионального стандарта педагога изменяют представления о критериях профессионализма педагога общего образования [12]. Современному педагогу необходимо быть способным к творческому решению профессиональных задач, готовым проектировать образовательное пространство с учетом индивидуальных потребностей и возможностей обучающихся, оказывать коррекционную помощь разным группам школьников, включая комплексную поддержку уязвимых категорий, способствуя их социальной реабилитации и полноценной интеграции в общество [14]. Выполнение указанных требований предполагает опору на осмысленный опыт самопознания, важнейшим результатом которого является самоопределение, помогающее педагогу быть думающим, понимающим, способным принимать ответственные решения. Еще одно обстоятельство, подчеркивающее актуальность обсуждаемой тематики, состоит в том, что в динамичном, информационно насыщенном, проблемно-противоречивом мире и для школьников опыт самоопределения становится значимым. Ключевой фигурой, способной обеспечить его обретение, выступает педагог. На каждом уроке в различных формах и видах внеурочной деятельности, в разнообразных ситуациях ежедневного общения с учащимися важно уметь создавать и поддерживать творческую, развивающую среду, в условиях которой освоение новых знаний и умений выступает не только целью, но и средством самопознания и саморазвития каждого школьника.

Новые характеристики профессии педагога определяют приоритеты развития педагогического образования, подчеркивают необходимость создания в образовательном пространстве вуза условий для развития процессов самопознания, самопонимания и самоопределения студентов [15], поскольку быть творческим педагогом, готовым к продуктивной самореализации, не учитывая результаты профессионального самоопределения, сложно. Особое место в

профессиональном самоопределении студентов занимает педагогическая практика, традиционно имеющая большое значение в подготовке педагога, его реальной адаптации к практической педагогической деятельности. В наши дни в учебных планах университетов существенно увеличилась продолжительность педпрактики, появились новые виды и формы ее организации. В структуре целей практики появились ценностно-смысловые, деятельностные характеристики, фиксирующие профессиональное и личностное развитие выпускника. Как следствие, усложняются традиционные и появляются новые функции практики. Однако задача обеспечения условий самоопределения студентов в период практики, уточнения имеющихся знаний о себе и постижения новых смыслов профессионального развития решается недостаточно эффективно. Следовательно, существует проблема, обусловленная противоречием между высоким потенциалом педпрактики в профессиональном самоопределении студентов, объем которой возрастает, а функции усложняются, и несформированностью условий реализации указанного потенциала. Цель статьи — обосновать некоторые условия развития профессионального самоопределения у студентов в период педпрактики с учетом существенных признаков и механизмов этого процесса.

Анализ работ показывает, что вопросы самоопределения исследуются в различных областях научного знания. К ней обращаются философы (В. В. Байлук, М. М. Бахтин, Н. О. Лосский), психологи (К. А. Альбуханова-Славская, Б. Г. Ананьев, В. А. Бодров, Е. Б. Борисова, Н. С. Глуханюк, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова, С. А. Минюрова, Л. М. Митина, Н. С. Пряжников, С. Л. Рубинштейн, Э. Э. Сыманюк и др.), педагоги (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, Н. В. Назаров и др.). Специалисты выделяют различные виды самоопределения: личностное, семейное, профессиональное и др. Последнее рассматривается сопряженно с этапами освоения профессии, с процессами самопознания и самопонимания, развитием механизмов идентичности, персонификации, с учетом кризисов профессионального становления и развития личности, профес-

сиональных деформаций, психического выгорания [2; 3; 5; 6]. По мнению ученых, профессиональное самоопределение, связанное с пониманием и проектированием себя как профессионала, составляет необходимое звено профессионального развития, понимаемого как «движение личности в профессионально-образовательном пространстве и времени профессиональной жизни» [2, с. 81]. В качестве аксиомы принимается тезис о том, что самоопределение невозможно без собственных усилий человека, сознательных намерений, самостоятельной позиции, рефлексивного осмысления опыта освоения профессии. По мнению Б. Г. Ананьева, важнейшим источником самопознания выступает деятельность субъекта, в которой возникают знания о себе, определяются границы собственных ресурсов, проверяется адекватность личности самой себе [4, с. 186].

Анализ исследуемой проблемы [2; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 13] позволяет выделить различные критерии развития профессионального самоопределения, наиболее обобщенным среди которых выступает субъектность. Научные подходы к исследованию феномена субъекта в отечественной психологии представлены в работах К. А. Абульхановой, Б. Г. Ананьева, А. В. Брушлинского, В. А. Петровского, С. Т. Посоховой и др. Особое место в системе научных взглядов занимают идеи С. Л. Рубинштейна о самодетерминации личности как субъекта (1935; 1969), определившие методологию субъектно-деятельностного подхода. В рамках подхода, принятого нами в качестве методологического основания исследования, субъект определяется как человек, способный к профессиональной самореализации на основе отрефлексированной системы знаний о себе, принятой системы ценностей, убеждений, личностных смыслов, способный разрешать противоречия в различных сферах деятельности, включая профессиональную. Анализ источников дает основание представить профессиональное самоопределение как сложный, неоднородный, динамичный, протекающий под действием внешних и внутренних факторов процесс на этапе выбора профессии, дальнейшего образования, в течение последующей трудовой жизни, который заключается в осознании человеком цели и смысла профессиональной деятельности, готовности и способности к ее самостоятельному выполнению на основе соотнесения своих знаний, желаний, возможностей, опыта и требований, предъявляемых к профессии. Обучение в вузе — наиболее значимый этап профессионального самоопределения, в ходе которого происходят изменения, уточнения ценностно-смысловой и мотивационной

сферы личности студента, формируется его профессиональная позиция. При этом детерминантами профессионального самоопределения студента выступают: требования, предъявляемые к профессии педагога; характеристики студента как субъекта учебной, квази- и собственно профессиональной деятельности во время практики; наличие развивающей образовательной среды. Самоопределение органично связано с процессами самопознания и самопонимания, имеющими системный характер, выступает их интегрированным результатом [1, с. 28]. Являясь элементом этой сложной системы, самоопределение также представляет систему, организованную в некоторой иерархической последовательности, отражающей развитие личности на различных этапах освоения профессии. Отсюда следует, что существенные признаки самоопределения необходимо соотносить с процессами самопознания и самопонимания, диалектически интерпретируя эту связь с опорой на категории «причина-следствие», «процесс-результат». Существенный момент самоопределения с позиции субъектно-деятельностного подхода состоит в актуализации процессов освоения студентом профессионально значимых ценностей. Их освоение через призму собственных оценок, убеждений, ценностных ориентаций содействует формированию профессиональной позиции. Таким образом, являясь производной процессов самопознания и самопонимания, профессиональное самоопределение выражает содержательные, смысловые характеристики, ценностные ориентации, позицию личности в отношении предстоящей или осуществляемой профессиональной деятельности.

Значение педпрактики состоит в том, что за относительно короткий период времени студент имеет возможность оперативно получить достоверные знания о себе, позволяющие: 1) формировать систему знаний, отношений к педагогической деятельности, нормам, регламентирующим ее выполнение, требованиям общения с учениками, составляющих образ профессии педагога, и отрефлексировать их в категориях когнитивной сложности или простоты; 2) на основе взаимосвязанных механизмов идентификации и персонификации осмыслить свою принадлежность к профессиональной группе, или, наоборот, отчужденность от нее; 3) на основе результатов предыдущих действий глубже понять и оценить свои качества, способности, ресурсы (персонификация) и спрогнозировать временную перспективу дальнейшей профессиональной деятельности. Элементы — *когнитивная сложность образа профессии, профессиональная принадлежность и*



*понимание временной перспективы ее освоения* — характеризуют процесс и результат профессионального самоопределения студента и выступают его базовыми элементами. Их развитие связано с такими мотивами, как ценностно-рефлексивное отношение к осваиваемой профессии и осознания своего места в профессиональной педагогической среде. Указанные элементы образуют обобщенную схему, когнитивный конструкт, в котором отражаются знания и оценки студента о том, каков он к моменту практики и после ее окончания, каким он должен быть, что и как уметь делать в образовательном пространстве школы, что нужно сделать, чтобы стать профессионалом. Следует подчеркнуть особую роль ценностных ориентаций в структуре конструкта. Аккумулируя имеющийся жизненный опыт и опыт, накопленный в период педпрактики, они детерминируют дальнейшее познание студентом своего внутреннего мира, осуществляют регуляцию его деятельности в школе, а после ее окончания в вузе. Приобретенные знания, ценностные ориентации, личностные смыслы формируют представления о себе в будущем.

Последние годы авторами изучаются процессы профессионального самоопределения студентов географо-биологического факультета Уральского государственного педагогического университета, включая период педпрактики. Для этой цели разработан пакет материалов, позволяющих диагностировать ценностно-смысловой, когнитивный, операциональный, рефлексивный элементы педагогической деятельности студентов [10; 11]. Исследование показывает, что уровень сформированности этих элементов у студентов существенно различаются. Они могут быть представлены структурировано, фрагментарно, полно, гармонично, хаотично, диффузно, что влияет на профессиональное самоопределение. Следует отметить, что до начала практики большая часть студентов не имеет отчетливых знаний о том, что такое самопознание, самоопределение, самопроектирование, какими способами они осуществляются, какова их роль в освоении профессии, не представляют возможности педпрактики в их осуществлении, поскольку она ассоциируется, прежде всего, с «проведением уроков». Вместе с тем наблюдения, беседы показывают, что опытом самоопределения на интуитивном уровне владеет абсолютное число студентов. С учетом критериев — степень самоопределения и готовность к самоизменению и профессиональному развитию как основополагающих характеристик субъектности студентов — разработана следующая типология студентов.

*I группа* демонстрирует признаки *продуктивного профессионального самоопределения*, включающего проявление профессиональной идентичности (значимость для студента профессиональной принадлежности), достаточную сложность и согласованность когнитивных процессов, характеризующих образ профессии педагога и содержание его профессиональной деятельности, а также более или менее осознаваемую временную перспективу в профессии. В оценочных суждениях студентов подтверждается правильность профессионального выбора, выражено стремление стать хорошим педагогом, отмечается высокая заинтересованность в том, чтобы совершенствовать полученный опыт педагогической деятельности, обогащать его новыми технологиями, смыслами. Отмечается более или менее полная согласованность знаний студента о себе и о содержании реальной педагогической деятельности. На основе развитой способности обобщать имеющиеся знания о себе и нормы, регламентирующие педагогическую деятельность, понимает и адекватно оценивает свои возможности. Согласованность и обобщенность знаний обеспечивает молодому человеку понимание педагогической реальности, что позволяет ему строить модель профессионального будущего. Студент знает, что он намерен делать после окончания практики и вуза, проявляет стабильность и оптимизм в отношении профессионального будущего, осознает проблемы и недостатки в своей подготовке, что не ослабляет, а наоборот, усиливает намерения реализоваться в профессии.

*II группа* включает студентов, *разочаровавшихся в профессии*. Во время практики они, как правило, переживают сильные отрицательные эмоции, чувство неудовлетворенности, высказываются в форме неприятия профессии педагога, что выявляет недостаточно сформированную идентичность, вернее, отчужденность от профессии, то есть профессиональная принадлежность для студентов этой группы мало значима. Поэтому некоторые из них оценивают обучение в университете в качестве промежуточного этапа для получения «настоящего образования». Низкий уровень идентичности побуждает молодого человека изменить профессиональный выбор. Налицо когнитивный диссонанс, состоящий в несогласованности представлений о своих способностях, возможностях и требованиях к педагогической деятельности в современной школе. При этом знания о педагогической профессии не достаточно полные, формальные, порой искаженные. Отмечается низкий уровень сформированности умения обобщать и оценивать полученные в

период практики знания о себе, которые, вместе с тем, студенты согласовывают с представлениями о себе в будущем.

*III группа* — студенты с признаками *незаконченного самоопределения*. Принимая профессию педагога в целом на фоне того, что процессы профессиональной идентичности зарождаются, но не приобретают устойчивый характер, студенты не имеют четких целей своего профессионального развития. Далеко не все из них разделяют ценности педагогического труда, связанные с высоким напряжением, самоотдачей, ответственностью. Как правило, они фокусируют свое внимание на проблемах, которые не удалось решить в период практики, или решить так, что полученный результат не удовлетворяет студента. Чаше это дисциплинарные непослушания школьников, непризнание авторитета студента, ограниченность самореализации в условиях контроля со стороны учителя-наставника, администрации школы и др. Некоторые студенты высказывают суждение о том, что лучше уйти из профессии или работать в школе, но не учителем, а, завучем, менеджером, организатором внеурочной деятельности.

Очевидно, что студентам, в зависимости от сложившегося опыта самоопределения, необходимо оказывать разную по содержанию и объему помощь, поддержку со стороны руководителя педагогической практики, методистов, учителей. Для стимулирования положительного отношения к профессии, развития процессов профессиональной принадлежности и понимания временной перспективы освоения профессии полезны индивидуальные и групповые консультации, собеседования, тренинги, направленные на формирование приемов и осмысление опыта самопознания и самопонимания, самоопределения, проведение педагогических мастерских успешными педагогами, обсуждения учебных занятий в проблемно-диалоговом режиме, стимулирующих механизмы идентификации, персонализации, рефлексии. Действенным средством, позволяющим интерпретировать приобретенный во время практики опыт и достраивать несформированные структуры образа профессии, выступают метакогнитивные умения [4; 12; 13]. Это умения анализировать себя как познающего и понимающего субъекта; расширять собственный методический арсенал и выполнять задачи профессиональной деятельности с учетом индивидуальных возможностей и предпочтений; правильно распределять собствен-

ные ресурсы, отделять главное от второстепенного; адекватно оценивать результат собственной педагогической деятельности, степень выполнения поставленных задач, эффективность их решения; осуществлять переоценку результатов деятельности. Обеспечивая анализ, координацию и коррекцию мыслительной и практической педагогической деятельности, эти умения помогают предостеречь студентов от метакогнитивных искажений, например, преувеличения степени собственной осведомленности о профессии педагога, завышенной или заниженной самооценки, в конечном счете, лучше понять себя и смысл осваиваемой профессии. Вне зависимости от принадлежности к выделенным группам у студентов необходимо развивать мотивы ценностно-рефлексивного отношения к профессии педагога и осознания своего индивидуального места в профессиональной педагогической среде. Подобная мотивация придает процессам самоопределения системный, целенаправленный и устойчивый характер.

Таким образом, проведенный анализ проблемы организации педпрактики с позиции обеспечения условий профессионального самоопределения студентов дает обнадеживающие результаты: открываются перспективы ее организации с учетом возможной типологии студентов, имеющегося опыта самоопределения и готовности к самоизменению и профессиональному развитию как ведущих характеристик субъектности. Учет индивидуально-типологических особенностей студентов предполагает создание условий, стимулирующих развитие рефлексивного отношения к таким структурам, как когнитивная сложность образа профессии педагога, профессиональная принадлежность, обеспечиваемая механизмами идентификации и персонификации, понимание временной перспективы освоения профессии. Тем самым обнаруживаются новые ресурсы повышения качества педпрактики, усиления ее развивающих эффектов. Следует подчеркнуть, что не только во время практики, но и в целом за годы обучения в вузе у каждого студента необходимо развивать способность проектировать и корректировать направления профессионального развития с учетом результатов самоопределения, научить рассматривать себя как развивающегося субъекта профессиональной деятельности во времени и пространстве.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Байлук В. В. Человекознание. Основы самопознания и самореализации личности: В 2 кн. Кн. 1. Основы самопознания личности : монография / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2010.
2. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход //

Образование и наука — 2003. — № 5. — С. 79-90.

3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. — 1997. — Т. 18. — № 6. — С. 35-44.

4. Знаков В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. — М.: Институт психологии РАН, 2005.

5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие. — М.: Академия, 2004.

6. Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. — 2001. — № 1. — С. 57-66.

7. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.

8. Минюрова С. А. Самопознание и саморазвитие: учеб. пособие; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2010.

9. Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. — Ярославль: Канцлер, 2008.

10. Поздняк С. Н., Гурьевских О. Ю., Ванюкова Т. В. Магистратура: производственная педагогическая практика: учебное пособие / С.Н. Поздняк, О.Ю. Гурьевских, Т.В. Ванюкова. — Екатеринбург: Раритет, 2017.

11. Поздняк С. Н., Гурьевских О. Ю., Янцер О. В. Бакалавриат: производственная и преддипломная педагогическая практика: учеб.-метод. пособие для студентов третьего и четвертого курса. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2018.

12. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)» от 18.10.2013 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://ug.ru/new\\_standards/6](http://ug.ru/new_standards/6).

13. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996.

14. Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года (<http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/>)

15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94>.

#### REFERENCES

1. Bayluk V. V. Chelovekoznanie. Osnovy samopoznaniya i samorealizatsii lichnosti: V 2 kn. Kn. 1. Osnovy samopoznaniya lichnosti: monografiya / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2010.

2. Zeer E. F. Professional'no-obrazovatel'noe prostranstvo lichnosti: sinergeticheskiy podkhod // Obrazovanie i nauka — 2003. — № 5. — С. 79-90.

3. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Krizisy professional'nogo stanovleniya lichnosti // Psikhologicheskiy zhurnal. — 1997. — Т. 18. — № 6. — С. 35-44.

4. Znakov V. V. Psikhologiya ponimaniya: Problemy i perspektivy. — М.: Institut psikhologii RAN, 2005.

5. Klimov E. A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya: ucheb. posobie. — М.: Akademiya, 2004.

6. Leont'ev D. A., Shelobanova E. V. Professional'noe samoopredelenie kak postroenie obrazov vozmozhnogo budushchego // Voprosy psikhologii. — 2001. — № 1. — С. 57-66.

7. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma. — М.: Mezhdunarodnyy gumanitarnyy fond «Znanie», 1996.

8. Minyurova S. A. Samopoznanie i samorazvitiye: ucheb. posobie; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2010.

9. Povarenkov Yu. P. Problemy psikhologii professional'nogo stanovleniya lichnosti. — Yaroslavl': Kantsler, 2008.

10. Pozdnyak S. N., Gur'evskikh O. Yu., Vanyukova T. V. Magistratura: proizvodstvennaya pedagogicheskaya praktika: uchebnoe posobie / S.N. Pozdnyak, O.Yu. Gur'evskikh, T.V. Vanyukova. — Ekaterinburg: Raritet, 2017.

11. Pozdnyak S. N., Gur'evskikh O. Yu., Yantser O. V. Bakalavriat: proizvodstvennaya i preddiplomnaya pedagogicheskaya praktika: ucheb.-metod. posobie dlya studentov tret'ego i chetvertogo kursa. — Ekaterinburg: Izd-vo Ural. gos. ped. un-ta, 2018.

12. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity RF № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya)» ot 18.10.2013 goda [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [http://ug.ru/new\\_standards/6](http://ug.ru/new_standards/6).

13. Pryazhnikov N. S. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie. — М.: Institut prakticheskoy psikhologii; Voronezh: MODEK, 1996.

14. Strategiya razvitiya vospitaniya v RF na period do 2025 goda (<http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/>)

15. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94>.

**Тагильцева Наталия Григорьевна**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: musis52nt@mail.ru.

**Куприна Надежда Григорьевна,**

доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: nkbv@mail.ru.

**Кашина Наталья Ивановна,**

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: koranata@mail.ru.

**Овсянникова Оксана Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой искусств, Институт психологии и педагогики, Тюменский государственный университет; 625007, г.Тюмень, проезд 9 Мая, 5; e-mail: sergeiovsiannikov@yandex.ru.

**Лапенок Марина Вадимовна,**

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Институт математики, физики, информатики и технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: rina\_1@mail.ru.

**ВОКАЛЬНОЕ АНСАМБЛЕВОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ  
КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** русский язык как иностранный; методика русского языка в вузе; музыкальное образование; китайские студенты; вокально-хоровое исполнительство; ансамблевое исполнительство; музыкальное искусство; методы обучения.

**АННОТАЦИЯ.** Актуальность темы статьи обусловлена увеличением контингента китайских студентов, поступивших в вузы Российской Федерации на обучение. Незнание русского языка, культурных и национальных особенностей России вызывают у китайских студентов затруднения в обучении, что негативно влияет на успешность достижения положительных результатов. Это вызывает необходимость поиска средств, способствующих эффективному освоению китайскими студентами русского языка, культурных и национальных традиций россиян. Таковым является певческая деятельность, реализуемая в коллективной форме вокально-хорового ансамбля. Цель настоящей статьи — раскрыть методику обучения китайских студентов русскому языку в процессе вокально-хорового ансамблевого музицирования. Использовались следующие методы исследования: теоретический анализ, обобщение, анализ практической деятельности педагогов по обучению китайских студентов, проектирование методики. В опоре на идеи зарубежных и отечественных авторов определены основания методики освоения китайскими студентами, обучающимися на профиле «Музыкальное образование» в педагогическом вузе русского языка: активное включение студентов в процесс вокальной деятельности, использование коллективных форм обучения: ансамблевого вокально-хорового исполнительства, внедрение методов обучения, актуальных для музыкального и языкового образования; выделены методы, актуальные для музыкального и языкового образования: повтор, контраст, пластическое интонирование, подхватывание; определены организационные основы занятия ансамблевым вокально-хоровым исполнительством: артикуляционная и вокально-артикуляционная разминка, знакомство с новым песенным материалом и его разучивание с аккомпанементом и а`capella, итоговое исполнение песни на русском языке с аккомпанементом. Итогами работы стала разработанная методика обучения китайских студентов профиля «Музыкальное образование» в педагогическом вузе русскому языку в процессе ансамблевого вокально-хорового исполнительства, реализуемая на дисциплине «Вокально-хоровой ансамбль». Методика может быть использована преподавателями, работающими с китайскими студентами, обучающимися на профиле «Музыкальное образование» с целью более глубокого освоения ими русского языка, развития их музыкальной культуры, освоения музыкальных и культурных традиций России. Представленная методика может быть задействована педагогами целостно или фрагментарно, с включением только отдельных методов и видов художественно-музыкальной деятельности, в процессе музыкальной и языковой подготовки китайских студентов, обучающихся по профилю «Музыкальное образование».

Исследование выполнено при поддержке гранта в форме субсидий Министерства образования и науки РФ, выделенного на поддержку проектов в рамках реализации мероприятия «Субсидии на реализацию мероприятий, направленных на полноценное функционирование и развитие русского языка» государственной программы РФ «Развитие образования» (проект «Единое электронное образовательное пространство XXI века: о России по-русски», № 073-15-1018-198).

**Tagiltseva Nataliya Grigoryevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Music Education, Institute of Music and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Kashina Natalya Ivanovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Music Education, Institute of Music and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Ovsyannikova Oksana Aleksandrovna,**

Candidate of Pedagogy, Head of Department of Arts, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia.

**Lapenok Marina Vadimovna,**

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Informatics, Information Technologies and Informatics Teaching Methods, Institute of Mathematics, Physics, Informatics and Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### ENSEMBLE SINGING AS A MEANS OF TEACHING CHINESE STUDENTS RUSSIAN LANGUAGE

**KEYWORDS:** Russian as a foreign language; methods of teaching Russian at university; musical education; Chinese students; choral singing; ensemble singing; musical art; methods of teaching.

**ABSTRACT.** The urgency of this topic is determined by the growing number of Chinese students in universities of Russia. Poor knowledge of the Russian language, culture and national peculiarities of Russia cause Chinese students many difficulties in learning, which negatively affect education results. This problem stimulates the search for the means of teaching Russian to Chinese students, as well as their acquaintance with cultural and national specifics. Singing might be a solution, especially ensemble singing. The goal of this article is to describe the method of teaching Russian to Chinese students during choral singing. The following research methods have been used: theoretical analysis, generalization, analysis of practical experience of teachers working with Chinese students and methods development. On the basis of the ideas of foreign and Russian researchers we determined the bases of methodology of teaching Russian to Chinese students of the specialty "Musical Education" at the pedagogical university. They include: involvement in singing, group learning (choral singing, methods of teaching efficient in musical and linguistic education). Methods relevant for musical and linguistic education are singled out: revision, contrast, intonation practice, echoing. The organizational bases of choral singing are identified: articulatory and vocal-articulatory practice, learning of new songs, singing with music and a`capella, final performance of a song. The result of this study is the methodology of teaching Russian to Chinese students majoring in "Musical education" at the pedagogical university in the course of choral singing at the subject "Vocal and Choral Ensemble". This methodology may be used by teachers working with Chinese students of the specialty "Musical Education" to give them better knowledge of the Russian language, to develop their musical potential and to acquaint them with musical and cultural traditions of Russia. It is possible to use the elements of this methodology in musical and language classes with Chinese students of the specialty "Musical Education".

#### Введение

Одной из приоритетных задач Российского образования, сформулированных в различных государственных документах [6], является привлечение на обучение в российские вузы иностранных студентов. Решение данной задачи будет являться показателем повышения международной конкурентоспособности российского образования, критерием его высокого качества. Сегодня российское образование является привлекательным для студентов многих стран, среди которых особое место занимает Китай. Успешное обучение китайских студентов в российских вузах связано с решением многих задач, среди которых главной является освоение ими русского языка.

Китайский язык обладает специфическими особенностями: тональность, идеографическая природа, специфика произношения звуков, например, согласных с придыханием и т.д. [11]. В связи с этим при обучении китайских студентов русскому языку возникают трудности, устранение

которых может помочь такое средство обучения, как музыка и те способы обучения, которые эффективны как для изучения языка, так и для музыкального образования. Проблема исследования, рассмотренная в содержании статьи, может быть сформулирована как поиск взаимосвязанных способов обучения русскому языку и музыке китайских студентов, ознакомление их с музыкальной культурой России [2; 9] в процессе коллективной певческой деятельности. Актуальность решения данной проблемы обусловлена и профилем обучения таких студентов в педагогических вузах, о которых говорится в данной статье, а именно — музыкальное образование. Однако в настоящее время, как показывает практика, в обучении студентов на таком профиле не всегда учитывается потенциал взаимодействия музыкального и языкового образования и в процессе занятий по изучению русского языка, и на занятиях, связанных с музыкально-педагогической подготовкой студентов.

### Обзор литературы

В научной и методической литературе в последние десятилетия авторами рассматриваются множественные способы изучения языка посредством включения различных видов искусств. Так, в исследованиях зарубежных авторов I. Zeromskaite, D. Strait, N. Kraus [16; 14] раскрываются возможности музыки в процессе когнитивного образования, особо отмечается необходимость вовлечения изучающих русский язык в музыкальную деятельность. Авторы доказывают взаимосвязь ритма, интонации в исполнении музыки и тех же ритма и интонации в разговорной речи. В обучении такая взаимосвязь является плодотворной, так как, осваивая ритмическое и интонационное начало в музыке, студент активно усваивает мелодику и ритм изучаемого языка.

В работах китайского исследователя Yang Chunlei [15] доказывается эффективность использования такого художественного явления, как живопись, которую автор определяет как экстралингвистическое средство. Yang Chunlei в опоре на исследования российских ученых относительно включения в обучение языку бесед по картинам, доказывает эффективность таких бесед для китайских студентов, изучающих русский язык. Они, считает автор, обогащают лексический запас студентов, формируют навыки ситуативной речи, стимулируют их на поиск аналогов слов и выражений.

Китайский исследователь У Лижуй [10] выдвигает идею о том, что обучение русскому языку китайских студентов должно базироваться на освоении, а затем и сопоставлении культурных знаний и традиций двух народов: китайского и русского. С этой целью автор выделяет ряд методов, среди которых особое место занимает метод контраста, который является чрезвычайно актуальным в методике музыкального образования. Что касается китайской культуры, то одной из важных ее черт является то, что она относится к «культуре коллективистского типа» [5, с. 92], поэтому китайским студентам легче осваивать язык в коллективе, совместно с соучениками, а не в индивидуальном обучении. Еще одной специфической чертой китайской культуры является визуализация ее форм [13] «Китайская иероглифическая письменность, возникшая на основе рисуночного письма, представляет собой яркий пример языка, опирающегося на визуализацию» [там же, с. 2176].

Коллективные формы музицирования, использование визуальных знаковых форм являются востребованными и в обучении музыке, когда вместо букв используются ноты, ремарки, указанные, как известно, в основном, на итальянском языке, опреде-

ленные штрихи, несущие для исполнителя ту или иную информацию по исполнению, а музицирование часто осуществляется в коллективных формах — ансамбли, оркестры, хоры и т.д.

В работах методического плана авторами обращается внимание на возможность привлечения в процесс обучения китайских студентов русскому языку невербальных средств, таких как жест и движение [8]. Привлечение различного рода жестов позволяет более глубоко осознавать грамматические и лексические характеристики языка. Г. Д. Попова в своем исследовании рассматривает различные виды жестов, в том числе и те, которые не имеют определенного значения, но позволяют более точно понять и уяснить какие-либо действия, представить определенный предмет, понять значение того или иного слова. Автор подчеркивает, что культура общения китайцев отличается от культуры европейцев. В Китае общающиеся мало используют жесты, их процесс общения носит более сдержанный, чем у европейских народов, характер. Однако использование жестов как определенных средств для усвоения русского языка, считает автор, может значительно продвинуть китайских студентов в данном процессе.

В обучении музыке как детей, так и студентов жест, движение играют важную роль. Жест дирижера дает исполнителям-инструменталистам, участникам хоровых коллективов огромную информацию о стиле исполнения, трактовке, нюансах, эмоциональных кульминационных точках произведения, технических моментах и т.п. Часто для объяснения своих творческих замыслов дирижеры только жестом, исключая слово, демонстрируют технику исполнения какого-то фрагмента произведения, основную концепцию исполнения, раскрывают нюансы того или иного образного начала, что подчас приводит к более эффективным результатам в исполнении, чем объяснение словом. В свою очередь, и музыканты, помогая себе жестом или движением как в вокальном, так и в инструментальном исполнительстве достигают более весомых и качественных результатов этого исполнения.

В обучении языкам, как известно, часто используется вокализация тех или иных текстов песен, сочиненных композиторами и авторами стихов той страны, язык которой осваивается обучающимися. В работах А. П. Черватюк, И. Карташевой [1; 12] рассматриваются способы обучения языку посредством пения. В них указывается, что жанровая основа песен (запев — припев) дает возможность неоднократно повторять одни и те же слова и выражения в припеве, что приводит к более быстрому запоминанию поэти-

ческого текста. В фольклорном образовании педагоги часто используют прием «подхватывания» фраз, характерный для исполнения русских народных песен, когда солист начинает исполнять фразу, а ее подхватывают с середины фразы другие певцы [3]. Данный прием позволяет запомнить мелодию песни и, конечно, ее поэтическую основу.

В работах М. С. Квитко, Н. Э. Чернявской, С. К. Драч [4] рассматриваются методические параллели между развитием у обучающихся навыков произношения текста на иностранном языке, запоминанием слов и развитием их музыкальности. Авторы дают следующие рекомендации о включении пения в занятия: пение на занятиях языком следует использовать в качестве определенной зарядки в начале занятия, для закрепления лексического и грамматического материала урока, а также в середине и в конце занятия для релаксации и снятия напряжения и усталости.

Обзор теоретических и методических статей относительно возможности использования музыки в обучении иностранному языку, сопоставление способов обучения в языковом и музыкальном образовании позволили выявить те основные идеи, которые были положены в основу методики освоения русского языка китайскими студентами, обучающимися на профиле «Музыкальное образование» в педагогическом вузе в процессе вокально-хорового ансамблевого исполнительства.

### Результаты исследования

В основание данной методики были положены следующие идеи:

1. Музыкальная подготовка китайских студентов весьма разнообразна, каждый из них обладает умениями игры на том или ином музыкальном инструменте, но голос у каждого музыканта является таким универсальным инструментом, которым владеют все студенты, обучающиеся на профиле бакалавриата «Музыкальное образование». Поэтому вокальная деятельность в процесс музыкальной подготовки не будет представлять трудностей ни для инструменталистов, ни для вокалистов или для тех студентов, кто мыслит себя в будущем руководителем хорового коллектива. Кроме того, именно вокальное исполнение, как указывается в работах, рассмотренных выше, позволяет успешно осваивать китайским студентам русский язык: быстрее запоминать слова, формировать артикуляционный аппарат, верно произносить слова и т.д.

2. В связи с тем что для китайских студентов в обучении предпочтительными являются коллективные формы работы, в учебный план их подготовки введена дисциплина,

связанная с совершенствованием вокального исполнительства, реализуемого в коллективной форме — «Вокально-хоровой ансамбль», которую должны посещать все студенты, приехавшие на обучение из Китая.

3. Немаловажной особенностью обучения китайских студентов русскому языку в процессе вокально-хорового ансамблевого музицирования является использование визуальных форм. Учет данной особенности вытекает из большей предрасположенности студентов к визуальным, нежели чем, например, к аудиальным формам обучения. В связи с этим в названной методике обучения использовались наглядные схемы вокализации слов и выражений, не имеющие определенного значения жесты, которые использовались студентами в качестве помощи в произношении слов, в формировании гласных и согласных звуков, в нахождении и воспроизведении верного ударения, в исполнении смысловых вершин музыкальных фраз.

4. В вокально-хоровом ансамблевым музицировании следует использовать те методы обучения языку, которые являются актуальными и для музыкального образования, а потому не вызывают у студентов-музыкантов затруднений. К таким методам относятся: повтор (многократное исполнение припева песни, слова которого являются низменными в куплетной форме, повтор со словом неверно интонируемого фрагмента, которое корректируется несколько раз руководителем ансамбля); контраст (произношение текста быстро—медленно, громко—тихо; вокальное исполнение фраз со словом: вопросом—ответом, с разной интонацией: призыв-печаль, или, как говорят музыканты, с интонацией «lamento»); пластическое интонирование (отражение в жесте смысловой вершины фразы, протяженность звучания гласного звука, краткость согласного, произношение сложных согласных звуков с движением, имитирующим тот или иной предмет), подхватывание (продолжение музыкальных фраз, начатых солистом, участниками хорового коллектива).

5. В организации занятия вокально-хорового ансамбля необходимо учитывать методические рекомендации филологов по введению вокализации в процесс изучения русского языка. Начало занятия — артикуляционная разминка и повтор сложных для произношения фрагментов песен, середина занятия — изучение новых песен и их фрагментов с привлечением различных методов музыкального образования, конец занятия — итоговое исполнение выученной песни с аккомпанементом.

В рамках данной статьи раскроем возможности реализации методики на приме-

ре одного из занятий вокально-хорового ансамбля, отметим, что запись отдельных занятий и их методического сопровождения можно найти по ссылке на сайте проекта «О России по-русски» — <http://o-rossii.ru>. Видеоролики: <http://o-rossii.ru/blog/culture/50-formirovanie-artikulyatsionnykh-navykov-u-studentov-iz-kitaya-chast-1>, <http://o-rossii.ru/blog/culture/51-formirovanie-artikulyatsionnykh-navykov-u-studentov-iz-kitaya-izuchayushchikh-russkij-yazyk-chast-2>.

Организация занятий включала сначала артикуляционную разминку с упражнениями на четкое произношение сложных сочетаний ряда согласных звуков. После произведения речевой артикуляционной разминки в занятие могли быть включены голосовые игры и речевой хор [7], когда разные партии вокально-хорового коллектива включались в диалог, а также в игры со звуками, исполняемыми партиями попеременно, с включением изобразительных жестов. Эти жесты имитировали движение колес машины, при этом студенты произносили сочетания звуков с согласной «р» или падающие осенью листья, произнося звук «ш».

Артикуляционная речевая разминка переходила в вокально-артикуляционную, когда освоенное произношение сложных согласных звуков сочеталось с протяженными гласными звуками, которые уже не проговаривались, а пелись. Пение отдельных слогов (согласные-гласные в сочетании) производилось на определенных интонационных основаниях: мажорное трезвучие, нисходящие попевок в пределах квинты — с пятой на первую ступень, пение большой секунды вверх и вниз. Такие попевки исполнялись сначала *a`capella*, что давало возможность самим исполнителям услышать себя и голоса других певцов. И только после этого включался аккомпанемент, который выступал поддержкой исполнения.

Разучивание нового песенного материала начиналось с прослушивания разучиваемой песни, которое осуществлялось с помощью смартфонов, имеющихся у студентов. Название песни, фамилия сочинившего ее композитора и автора слов были представлены педагогом на доске. Студенты набирали на русском языке в поисковой строке эту информацию, затем каждый из них мог прослушать исполнение песни несколько раз. На занятии часто включался визуальный ряд, когда по разучиваемому произведению студенты просматривали музыкальные клипы или короткие видеоролики. Так, например, по изучаемой студентами песне В. Соловьева-Седого на стихи М. Матусовского «Подмосковные вечера» был устроен конкурс видеоклипов и роликов, исполнителями которых были извест-

ные вокалисты, в том числе и зарубежные. Китайскими студентами наилучшим из них был признан тот, который включал фрагменты из фильма 1955 г. про спартакиаду, для которого эта песня и была написана.

В проговаривании слов использовался метод контраста, когда слова и фразы произносились: тихо—громко, медленно—быстро, протяжно—отрывисто. В процессе разучивания активно включались вокальные и речевые схемы, помогающие студентам исполнять точно ударения в словах, брать дыхание, делать цезуры во фразах, проговаривать, а затем пропеть фразу от начала до конца. При исполнении цезур по визуальной схеме обращалось особое внимание на необходимость слитного пропевания слов текста, так как одной из самых распространенных ошибок китайских студентов в пении являются цезуры, выполняемые в середине слова, что делает невозможным понимания ими же не только его смысла, но и смысла целой вокально-поэтической фразы.

На занятиях китайскими студентами использовалось приложение для смартфонов «Real Piano» с целью более быстрого освоения мелодии песни. Студенты подыгрывали ее на виртуальном фортепиано и подпевали мелодию со словами, педагог прослушивал исполнение и при неверном произношении слов или неверной исполненной мелодии корректировали их.

Отдельно следует отметить и песенный репертуар, который, несомненно, должен содержать не только популярную, но и классическую музыку. Преимущество классического репертуара состояло в том, что композиторы-классики использовали для своего творчества высокохудожественные литературные и поэтические произведения. Для вокально-хорового ансамбля были использованы такие произведения с прекрасным поэтическим текстом, как, например, «Колыбельная в бурю» П. Чайковского (стихи А. Плещеева) или «Романс Женьки» из оперы К. Молчанова «А зори здесь тихие» (на известное стихотворение К. Симонова «Жди меня»). Конечно, при исполнении таких произведений требовались хорошо сформированные знания русского языка. Но когда для студентов встречались трудные для произношения слова или фразы, то на помощь приходили русские студенты, которые солировали, а китайские студенты «подхватывали» исполнение солистом отдельных слов и фраз.

Разнообразный вокальный репертуар позволял китайским студентам знакомиться с музыкальной культурой России, с традициями русского классического и эстрадного пения, а также с культурными традициями нашего народа.



Заключительный этап занятия вокально-хорового ансамбля, как правило, предполагал итоговое исполнение песенного репертуара под аккомпанемент концертмейстера. Осуществляя запись этого итогового исполнения, а затем анализируя ее, китайские студенты совместно с педагогом — руководителем ансамбля выявляли ошибки в произношении текста песен, в осуществлении ударения в словах, в выполнении цезур. Помимо неточностей и ошибок, выделялись и удачно пропеты фразы, четко произнесенные слова, верное ощущение развития фразы, совпадение кульминации музыкального и поэтического текста.

### Заключение

Обучение русскому языку китайских студентов в процессе музыкальных занятий приносит неопределимый вклад в формирование у них слухопроизводительных навыков,

фонематического слуха. Эти же занятия, построенные по разработанной и апробированной методике, позволяют преодолеть интерференцию, происходящую при наложении изучаемого языка на родной.

Содержание занятий, базирующееся на материале российской музыкальной культуры, расширяет культурные горизонты китайских студентов, формируя у них представления о ее специфике, ее характерных особенностях и традициях.

Периодичность и системность занятий вокально-хоровым ансамблем, реализующиеся на протяжении всего процесса обучения, позволяет китайским студентам закреплять полученные знания русского языка и с успехом развивать эти знания, применяя их не только в процессе музыкальных занятий, но и в новой для них языковой среде, в которой они обучаются.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Карташева И. Музыка на уроках развития речи у двуязычных детей // *Этнодиалог*. 2018/ — № 2 (56). — С. 290-296.
2. Кашина Н. И. Освоение детьми и молодежью традиционных культурных и художественных ценностей : монография. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед.ун-та, 2014. — 184 с.
3. Кашина Н. И., Москаленко О. А. Освоение современной молодежью традиционных культурных и художественных ценностей (на основе музыкальной культуры казачества // *Мир культуры, науки, образования*. — 2016. — № 3 (58). — С. 153-155.
4. Квитко М. С., Чернявская Н. Э., Драч С. К. Песенно-поэтический материал как методический прием развития музыкальных способностей на занятиях по иностранному языку // *Научный потенциал*. — 2012. — № 1 (6). — С. 33-36.
5. Конева Л. В. Учет национально-культурных особенностей в обучении русскому языку китайских студентов // *Обучение и воспитание: методика и практика 2014/2015 учебного года : сборник мат-ов 20 междунар. науч.-практ. конф. ( 29 мая 2015 г., Новосибирск)*. — Новосибирск : Изд-во ЦРНС, 2015. — С. 91-94.
6. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»
7. Овсянникова О. А. Методика развития вокально-хоровых навыков кадетов тюменского президентского кадетского училища // *Мир науки, культуры, образования*. — 2015. — № 5 (54). — С. 87-91.
8. Попова Г. Д. Обучение китайских студентов декодированию невербальных средств общения при изучении русского языка как иностранного // *Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. — 2004. — № 1 (2). — С. 68-76
9. Тагильцева Н. Г., Бодун В. Приобщение китайских студентов к российской музыкальной культуре // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. — 2017. — № 4. — С. 65-69.
10. У Лижуй. Диалог культур при обучении иностранным языкам (на материале обучения китайских студентов русскому языку) // *Иностранные языки в высшей школе*. — 2011. — № 4 (19). — С. 115-117.
11. Фахрутдинова М. Т. Фонетические трудности в изучении русского языка китайцами // *Наука сегодня: теория и практика : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (30 августа 2017 г., Вологда)*. — Вологда :Маркер, 2017. — С. 77-78.
12. Черватюк А. П. Пение как средство овладения английским языком // *Искусство и образование*. — 2009. — № 6 (62). — С. 103-114.
13. Янченко В. Д. Принцип наглядности и его реализация в обучении русскому языку китайских студентов-филологов // *Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып.5 : мат-лы V Конгресса РОПРЯЛ (4-8 октября 2016 г., Казань)*. — СПб. : РОПРЯЛ, 2016. — С. 2174-2177.
14. Strait D., Kraus N. Playing music for a smarter ear: Cognitive, perceptual and neurobiological evidence [Electronic resource] // *Music Perception*. — 2011. — № 29 (2). — P. 133-146. — Mode of access: <https://doi.org/10.1525/mp.2011.29.2.133>.
15. Yang Chunlei. Живопись как экстралингвистический материал для обучения речевой деятельности китайских студентов на уроках русского языка как иностранного // *Наука и школа*. — 2014. — № 2. — С. 192-195.
16. Zeromskaite I. The Potential Role of Music in Second Language Learning: A Review Article // *Journal of European Psychology Students*. — 2014. — № 5 (3). — P. 78-88.

### REFERENCES

1. Kartasheva I. Muzyka na urokakh razvitiya rechi u dvuyazychnykh detey // *Etnodiologi*. 2018/ — № 2 (56). — С. 290-296.

2. Kashina N. I. Osvoenie det'mi i molodezh'yu traditsionnykh kul'turnykh i khudozhestvennykh tsennostey : monografiya. — Ekaterinburg : Izd-vo Ural. gos. ped.un-ta, 2014. — 184 s.
3. Kashina N. I., Moskalenko O. A. Osvoenie sovremennoy molodezh'yu traditsionnykh kul'turnykh i khudozhestvennykh tsennostey (na osnove muzykal'noy kul'tury kazachestva // Mir kul'tury, nauki, obrazovaniya. — 2016. — № 3 (58). — S. 153-155.
4. Kvitko M. S., Chernyavskaya N. E., Drach S. K. Pesenno-poeticheskiy material kak metodicheskiy priem razvitiya muzykal'nykh sposobnostey na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku // Nauchnyy potentsial. — 2012. — № 1 (6). — S. 33-36.
5. Koneva L. V. Uchet natsional'no-kul'turnykh osobennostey v obuchenii russkomu yazyku kitayskikh studentov // Obuchenie i vospitanie: metodika i praktika 2014/2015 uchebnogo goda : sbornik mat-ov 20 mezhdunar. nauch.-prakt. konf. ( 29 maya 2015 g., Novosibirsk). — Novosibirsk : Izd-vo TsRNS, 2015. — S. 91-94.
6. Kontseptsii dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda»
7. Ovsyannikova O. A. Metodika razvitiya vokal'no-khorovykh navykov kadetov tyumenskogo prezidentskogo kadetskogo uchilishcha // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. — 2015. — № 5 (54). — S. 87-91.
8. Popova G. D. Obuchenie kitayskikh studentov dekodirovaniyu neverbal'nykh sredstv obshcheniya pri izuchenii russkogo yazyka kak inostrannogo // Vestnik RUDN. Seriya: Russkiy i inostrannye yazyki i metodika ikh prepodavaniya. — 2004. — № 1 (2). — S. 68-76
9. Tagil'tseva N. G., Bodun V. Priobshchenie kitayskikh studentov k rossiyskoy muzykal'noy kul'ture // Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. — 2017. — № 4. — S. 65-69.
10. U Lzhuy. Dialog kul'tur pri obuchenii inostrannym yazykam (na materiale obucheniya kitayskikh studentov russkomu yazyku) // Inostrannye yazyki v vysshey shkole. — 2011. — № 4 (19). — S. 115-117.
11. Fakhrutdinova M. T. Foneticheskie trudnosti v izuchenii russkogo yazyka kitaytsami // Nauka segodnya: teoriya i praktika : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (30 avgusta 2017 g., Vologda). — Vologda :Marker, 2017. — S. 77-78.
12. Chervatyuk A. P. Penie kak sredstvo ovladeniya angliyskim yazykom // Iskusstvo i obra-zovanie. — 2009. — № 6 (62). — S. 103-114.
13. Yanchenko V. D. Printsip naglyadnosti i ego realizatsiya v obuchenii russkomu yazyku kitayskikh studentov-filologov // Dinamika yazykovykh i kul'turnykh protsessov v sovremennoy Rossii. Vyp.5 : mat-ly V Kongressa ROPRYaL (4-8 oktyabrya 2016 g., Kazan'). — SPb. : ROPRYaL, 2016. — S. 2174-2177.
14. Strait D., Kraus N. Playing music for a smarter ear: Cognitive, perceptual and neurobiological evidence [Electronic resource] // Music Perception. — 2011. — № 29 (2). — P. 133-146. — Mode of access: <https://doi.org/10.1525/mp.2011.29.2.133>.
15. Yang Chunlei. Zhivopis' kak ekstralingvisticheskiy material dlya obucheniya rechevoy deyatel'nosti kitayskikh studentov na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo // Nauka i shkola. — 2014. — № 2. — S. 192-195.
16. Zeromskaite I. The Potential Role of Music in Second Language Learning: A Review Article // Journal of European Psychology Students. — 2014. — № 5 (3). — P. 78-88.

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.146:371.124.:51.  
ББК 4448.95+4448.902.8

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

## **Бодряков Владимир Юрьевич,**

доктор физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой высшей математики и методики обучения математике, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: Bodryakov\_VYu@e1.ru.

## **Семенова Ирина Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; e-mail: semenova\_i\_n@mail.ru.

### **МЕТОДИКА РАЗРАБОТКИ МАТЕРИАЛОВ ФОС ГИА И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО КОМПЕТЕНТНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ-МАТЕМАТИКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** бакалавриат; педагогическое образование; государственная итоговая аттестация; ГИА; профессиональные компетенции; интегрированные задания; профессионально ориентированное обучение; фонды оценочных средств; тестирование; система тестирования; тестовые задания; подготовка будущих учителей математики.

**АННОТАЦИЯ.** В рамках существующей компетентностной парадигмы высшего образования при реализации основных профессиональных образовательных программ существует определенная сложность в организации государственной итоговой аттестации (ГИА). В силу сложившихся традиций и профессиональной направленности образовательной программы содержание ГИА доминирующим образом связано с курсами дисциплин профессионально-предметного цикла, тогда как образовательный стандарт в качестве, по сути, единственных нормативных требований к результатам обучения выдвигает сформированность у выпускника общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций. Профильный образовательный стандарт не предлагает путей решения этого серьезного противоречия, оставляя его исследование на творческое усмотрение образовательных организаций.

В рамках поиска решения указанного противоречия нами выделен подход, суть которого заключается в следующем: в содержании каждой конкретной компетенции выбирается элемент в одной из составляющих компетенцию образовательной категории (в нашем случае — знание, умение, владение), который и интегрируется с заданием (задачей) предметного содержания в ГИА. При подготовке обучающихся к ГИА используется фонд оценочных средств (ФОС), содержащий весь диапазон элементов всех компетенций. Для иллюстрации реализации подхода в статье представлены фрагменты материалов аттестации бакалавров педагогического образования, получающих подготовку по направлению «44.03.01 — Педагогическое образование. Профиль: Математика». Эти материалы разработаны в рамках предлагаемого подхода, исходя из утвержденной для ГИА матрицы компетенций (24 компетенции всех трех типов: ОПК, ОК и ПК) и содержат покомпетентностные проверочные задания, составившие фонд интегрированных оценочных средств, ориентированный на подготовку к итоговой аттестации в концепции компетентностной парадигмы высшего образования. При этом задания, предложенные студентам, komponуются в виде проверочного комплекта.

В предлагаемом подходе при подготовке к ГИА выделяется целесообразность проведения собеседования со студентами для обсуждения результатов и содержания заданий тестирования в формате открытой профессиональной дискуссии после проверки каждой работы и ее итоговой оценки. В статье нами также представлены результаты апробации подхода на группах бакалавров выпускного и предвыпускного курсов.

## **Bodryakov Vladimir Yur'evich,**

Doctor of Physics and Mathematics, Associate Professor, Head of Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Semenova Irina Nikolaevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **METHODS OF DEVELOPMENT OF FUND OF ATTESTATION TASKS AND ORGANIZATION OF PROFESSIONALLY-ORIENTED COMPETENCE TESTING OF MATH TEACHERS IN PREPARATION FOR THE STATE FINAL ATTESTATION**

**KEYWORDS:** Bachelor's degree; pedagogical education; state final attestation; professional competences; integrated tasks; profession-focused education; fund of attestation tasks; test; testing system; testing; teacher's training of math.

**ABSTRACT.** Within the framework of the existing competency paradigm of higher education in the implementation of basic professional educational programs, there is a certain difficulty in organizing the state final attestation (SFA). By virtue of the established traditions and professional orientation of the educational program, the content of the SFA is predominantly associated with the disciplines of the mastered profession, while the state educational standard, being the only normative requirements for learning outcomes, identifies generalized cultural (GCC), generalized professional (GPC) and professional (PC) competencies. The educational standard does not offer a solution to this serious contradiction, leaving it to the educational organizations.

As part of the search for a solution to this contradiction, we have highlighted the approach, the essence of which is as follows: in the content of each specific competence we should choose an element in one of the components of the competence of the educational category (in our case, knowledge, skill, possession), which integrates with a task of subject content in the SFA. In preparing students for the SFA, the fund of attestation tasks (FAT) is used, which contains the whole range of elements of all competencies. To illustrate the implementation of the approach, the article presents fragments of certification materials for Bachelors of pedagogical education Program “44.03.01 — Pedagogical Education. Profile: Mathematics”. These materials were developed within the framework of the proposed approach, based on the approved SFA competency matrix (24 competencies of all three types: GCC, GPC and PC) and contain competence-based attestation tasks that formed the fund of attestation tasks (FAT). The last is focused on preparing students for the state final attestation in the concept of competency paradigm of higher education. In this case, the tasks proposed to students are arranged in the form of a test set.

The proposed approach to preparing students for the SFA highlights the feasibility of the process by means of discussion with students of the results and content of test tasks in the form of an open professional discussion after checking each work and its final assessment. In the article we also present the results of approbation of the approach on groups of Bachelors of graduate and undergraduate courses.

### Введение

В рамках требований профильных нормативных документов, в совокупности определяющих вектор результативности современного высшего педагогического образования — ФГОС ВО [14], ФГОС ООО [15], профессионального стандарта педагога [9], и др., будущие молодые специалисты должны быть способны к реализации следующих трудовых функций: «общепедагогическая» и «педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ». Формирование указанных способностей носит комплексный характер, который содержательно и процессуально обеспечивается дисциплинами общекультурного и предметного блоков, занимая все учебное время студента. При этом итоговая диагностика формирования компонентов заявленных способностей, поэлементно сформулированных в общекультурных компетенциях (ОК), общепрофессиональных компетенциях (ОПК) и профессиональных компетенциях (ПК), проводится и оценивается в рамках государственной итоговой аттестации (ГИА) (организация и содержание которой определяется в соответствии с [7; 8; 14; 16] и др., уставами учебного заведения и локальными нормативными актами). Выделяя в итоговой аттестации государственный экзамен как вид оценочной деятельности, отметим определенную сложность наполнения материалов в билетах, содержание которых доминирующим образом должно быть связано с курсами дисциплин профессионально-предметного цикла и при

этом качественно поддерживать возможность диагностического сопровождения для оценки итогового уровня сформированности всех типов компетенций: ОК, ОПК и ПК. Исследование интеграции и установления связей и согласования заданий и вопросов для предметной области дисциплин профессионального цикла с материалом, раскрывающим категории знаний, умений, владений в компетенциях (не только профессиональных, но и общеобразовательных и общеобразовательных предметных), является сегодня направлением творческой деятельности авторов рабочих программ дисциплин, а также коллективов, разрабатывающих и осуществляющих реализацию ОПОП.

Отметим, что проблема адекватной оценки уровня сформированности профессиональных умений и компетенций выпускников педагогических вузов является актуальной не только для отечественных исследователей проблем педагогики высшей школы, но и для зарубежных коллег, особенно из стран ближнего зарубежья [1; 5; 6; 10; 11; 12; 13; 16—28].

В представленных условиях целью нашей работы является изложение методического подхода к наполнению билетов ГИА, а также описание организации, проведения и результатов профессионально ориентированного компетентностного тестирования педагогов-математиков, завершающих обучение по направлению «44.03.01 — Педагогическое образование (уровень бакалавриата). Профиль: Математика» при подготовке к предстоящей государственной итоговой аттестации.

### Результаты исследования

Анализ и обобщение опыта интеграции предметных заданий и компетентностной составляющей при разработке материалов для билетов ГИА (профиль: Математика) позволили нам выделить следующий алгоритм конструирования содержания билетов. Исходя из утвержденной матрицы компетенций (всего 24 компетенции ФГОС ВО по направлению подготовки «44.03.01 — Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» всех трех типов: ОПК, ОК и ПК) для каждой компетенции принимается определенное (оговоренное) наполнение образовательных категорий, например, как в нашем случае: *знание, умение, владение*. Это наполнение конструируется в виде **обобщенного ядра** глаголов-действий (полученного при сравнении и обобщении содержания категорий в разных рабочих программах дисциплин) и выбранной существенной **вариативной** (из оригинальных материалов каждой рабочей программы дисциплины) **части**. Далее осуществляется перебор выделенных объектов при поэлементном сопоставлении математического материала имеющегося традиционного фонда заданий с ядром и (при необходимости) вариативной частью. При установлении содержательной или процессуальной «состыковки» объектов перебора формулируется интегративное задание.

Для иллюстрации описанной процедуры (алгоритма) приведем пример конструирования формулировки задания ГИА для диагностики формирования компетенции ОК-4 (трактуемой здесь и далее согласно [15] как способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия), при следующем наполнении обобщенного ядра образовательных категорий:

*знает*: основные понятия стилистики; лексический минимум (для иностранного языка);

*умеет*: ориентироваться в различных речевых ситуациях; адекватно реализовывать свои коммуникативные намерения: создавать тексты в рамках основных жанров; вести диалог в разных жанрах; грамотно оформлять письменные тексты; логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь;

*владеет*: нормами современного литературного языка, навыками построения монологической и диалогической речи; навыками межкультурного взаимодействия; иностранным языком на уровне разговорного общения, в объеме, необходимом для возможности получения информации из иноязычных источников.

Вариативная составляющая для категории *знает* — знает особенности функционирования языковых явлений для получения информации профессионального содержания из иноязычных источников.

В рамках выделения из состава компетенции таких элементов, как: «знание основных понятий стилистики», «умение адекватно реализовывать свои коммуникативные намерения: создавать тексты в рамках основных жанров»; «умение грамотно оформлять письменные тексты»; «владение нормами современного литературного языка, навыками построения монологической и диалогической речи» нами сформулировано следующее задание практического характера: *Составьте или подберите с использованием доступных источников информации не менее трех задач по указанным данным и указанной теме. Опишите алгоритмы их решения для обучающихся с разными типами модальности или ментальности. Укажите, какой ступени обучения соответствуют составленные задачи.*

Примеры тем и указания данных.

1. По заданным целым числам составить задачи по теме: «Деление с остатком».

2. По заданным матрицам составить задачи по теме: «Действия над полем действительных чисел».

3. Тема: «Аналитическая планиметрия». Дано: окружность и точка вне окружности.

4. При указанной формулировке задания в одном из билетов ГИА фиксируется тема «Математика семейных отношений». При этом дано: В соответствии с гл. 7 СК РФ имущество, нажитое супругами во время брака, является их совместной собственностью. К имуществу, нажитому супругами во время брака (общему имуществу супругов), относятся доходы каждого из супругов от трудовой деятельности, предпринимательской деятельности и результатов интеллектуальной деятельности, полученные ими пенсии, пособия, а также иные денежные выплаты, не имеющие специального целевого назначения (суммы материальной помощи, суммы, выплаченные в возмещение ущерба в связи с утратой трудоспособности вследствие увечья либо иного повреждения здоровья, и другие).

Обращение к последней из указанных тем дает возможность диагностики сформированности следующих элементов компетенции ОК-7 (способность использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности) при следующем наполнении обобщенного ядра: «знает источники российского права»; «знает отрасли российского права»; «умеет ориентироваться в специальной юридической литературе»; «владеет навыками по проведению иссле-

дований с использованием различных источников правовой информации».

Специально отметим, что приведенные задания позволяют диагностировать и элементы других компетенций, например, ОПК-2 (способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся). Однако мы будем всякий раз при иллюстрации задания или постановки задачи раскрывать сущность диагностики одной (выделенной нами как доминирующей) компетенции.

Продолжим иллюстрацию алгоритма и обратимся к компетенции ОПК-2.

Примем следующее наполнение обобщенного ядра компетенции:

*знает*: сущность и структуру образовательного процесса; теории и технологии обучения и воспитания ребенка; возрастные нормы психического развития личности обучающихся; социальные нормы поведения обучающихся в соответствии с социальной ситуацией развития в конкретном возрастном периоде;

*умеет*: учитывать различные контексты, в которых протекают процессы обучения, воспитания и социализации; учитывать в педагогическом взаимодействии различные особенности обучающихся; использовать современные технологии, соответствующие общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности; планировать и корректировать образовательный процесс с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; оценивать эффективность педагогических воздействий на социальные компетенции обучающихся; разрабатывать рекомендации для построения индивидуальных образовательных маршрутов с точки зрения соответствия их образовательным потребностям обучающегося;

*владеет*: способами установления контактов и поддержания взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса; современными способами обучения, воспитания и развития детей с учетом их социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей; психологическими приемами влияния на сферы личности обучающегося с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей.

Приведем примеры заданий и задач из материалов билетов ГИА для оценки сформированности элементов выделенной компетенции: *Проверьте предложенное решение задачи, при необходимости дополните или исправьте его. Укажите возможные причины появления ошибки в решении.*

Доказать, что все натуральные числа, большие единицы, являются четными.

Доказательство: Воспользуемся методом математической индукции.

- База индукции:  $n = 2$  — четное число.
- Пусть утверждение верно для всех чисел  $2 \leq k < n$ .

- Рассмотрим натуральное число  $n$ . Ясно, что  $n > 2$ . Как известно, любое натуральное число разложимо в произведение простых чисел:  $n = p_1 \cdot p_2 \cdot \dots \cdot p_m$ , а так как  $\forall i = 1, \dots, m$  все  $p_i < n$ , то  $p_i$  четно, а значит четно и число  $n$ , как произведение четных чисел, **ч.т.д.**

Приведем материалы ГИА, иллюстрирующие возможность диагностики компетенции ПК-11 (готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования).

Примем следующее наполнение обобщенного ядра компетенции: *знает* теоретические и практические приемы для постановки и решения учебно-исследовательских задач в области «Математика»; *умеет* использовать систематизированные теоретические и практические знания, направленные на постановку и решения исследовательских задач в области «Математика»; *владеет* приемами постановки и решения исследовательских задач в области «Математика».

Задание из материалов билетов ГИА:

*Подберите задачи исследовательского характера по данной теме из предложенного задачника. Какие из них могут быть предложены обучающимся с особыми образовательными потребностями?*

1. Тема: «Простейшие сведения о кольцах и полях». Фаддеев Д. К., Соминский И. С. Задачи по высшей алгебре: учеб. пособие для вузов мат. спец. — 15-е изд., стер. — СПб.: Лань, 2005. — 288 с. Задачи № 88-100.

2. Тема: «Преобразования плоскости». Франгулов С. А., Фадеев А. А., Ходот Т. Г. Сборник задач по геометрии: учеб. пособие для студентов мат. и физ.-мат. спец. пед. вузов. — М.: Просвещение, 2002. — 238 с.

*Укажите несколько способов для решения предложенной задачи, охарактеризуйте их и решите задачу одним из способов.*

1. Решить уравнение:  $x^4 - 3x^3 - 2x^2 + 2x + 12 = 0$ .

2. В прямоугольном параллелепипеде  $AB_1C_1D_1$  найти расстояние между прямыми  $AB_1$  и  $DM$ , где точка  $M$  делит ребро  $BB_1$  в отношении 2:3, считая от точки  $B$ , и  $AB = 6$ ,  $AD = 4$ ,  $AA_1 = 10$ .

3. Определить расстояние от точки до прямой.

Для подготовки студентов к успешной сдаче экзамена, содержащего приведенные и другие (подобные или отличные) матери-

алы, необходима дополнительная работа при изучении дисциплин математического цикла и специальные (пропедевтические) задачи и задания. В этом случае диагностика рассматривается нами с позиции [12].

В рамках сформулированного положения и на основе полученных материалов для подготовки к государственной итоговой аттестации нами были составлены покомпетентностные задания, вошедшие в Фонд оценочных средств (ФОС) для подготовки к ГИА (фрагмент образца предъявленного студентам материала в табл. 1). Оценка задания, содержащего однозначный вопрос (закрытый вопрос, например, задание 2.2, табл. 1), проводилась по дихотомической шкале {0; 1}. Если ответ на вопрос был составным или требовалось дать решение задачи (открытый вопрос, например, задание 6 табл. 1), то выполнение оценивалось по бидихотомической шкале {0;  $\frac{1}{3}$ ;  $\frac{2}{3}$ ; 1} (по-

дробно описано в [2]). Отметим, что для оценивания мы допускаем использование как равновзвешенного (как в этой работе), так и неравновзвешенного подхода к оценке ответов студентов [2–4]. В последнем случае, например, больший вес может придаваться предметно-профессиональным заданиям, требующим решения математической задачи, и т.п. В нашем исследовании сформированности у студентов выбранных элементов компетенций максимально возможное число баллов было равно  $S_{max} = 24$  (по количеству оцениваемых компетенций). Первичные отметки суммировались. Общая набранная сумма баллов делилась на максимальную сумму  $S_{max}$  для выведения обобщающей отметки «по европейским стандартам»: приведенная сумма  $s = S/S_{max} < 50\%$  — неуд.;  $50\% \leq s < 67,7\%$  — удовл.;  $67,7\% \leq s < 85\%$  — хорошо;  $s \geq 85\%$  — отлично.

Таблица 1

**Фрагмент задания для оценки сформированности элементов компетенций в процессе освоения образовательной программы по направлению «44.03.01 — Педагогическое образование. Профиль: Математика»**

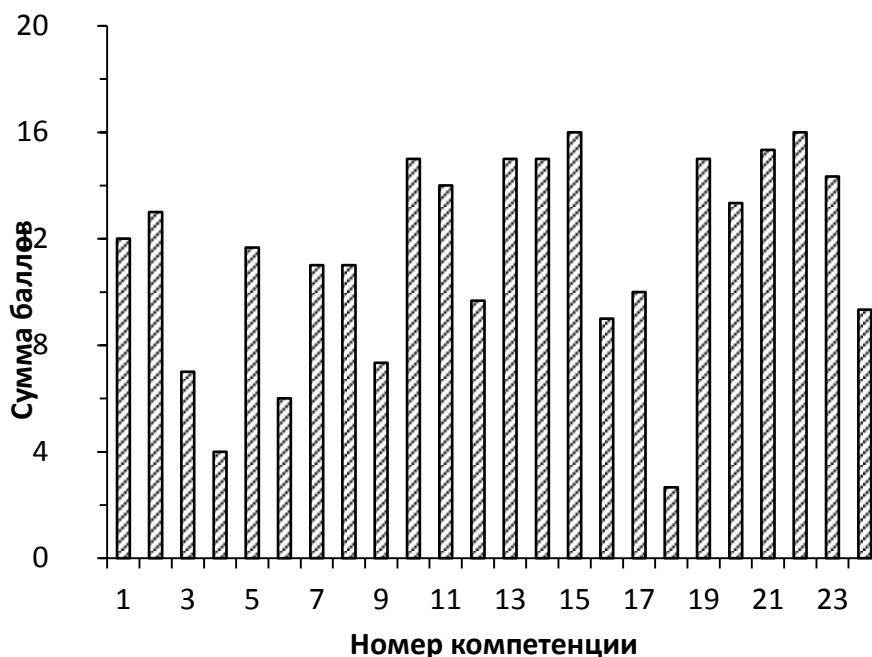
№ п/п	Задание	Ответ	Отметка за выполнение
	...		
2	ОК-2: Укажите наименование периода развития математики, на который пришлось формирование основ современного математического анализа: А. Древний период; Б. Античный период и ранее Средневековье; В. XVII—XIX вв.; Г. XX—XI вв.		
	...		
6	ОК-6: Решите задачу и укажите правильный ответ: Вычислите площадь $S$ фигуры, ограниченной линией $x^2 + y^2 = 4y$ А. 2; Б. 4; В. 2л; Г. 4л. К литературе из какого раздела следует обратиться для решения этой задачи?		
	...		
16	ПК-1: На плоскости заданы окружность $\ell$ : $(x + 1)^2 + (y + 2)^2 = 1$ и точка А (1; 2). Укажите несколько способов вычисления кратчайшего расстояния между точкой А и точками $\ell$ , и найдите его способом, известным обучающимся старшей школы.		
	...		

Пояснение для иллюстрации реализации метода: для задания 2 в компетенции ОК-2 «способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции» выделен для интеграции элемент категории Владеть (владеет историческим методом, применяет его к анализу социокультурных явлений); для задания 6 в компетенции ОК-6 «способ-

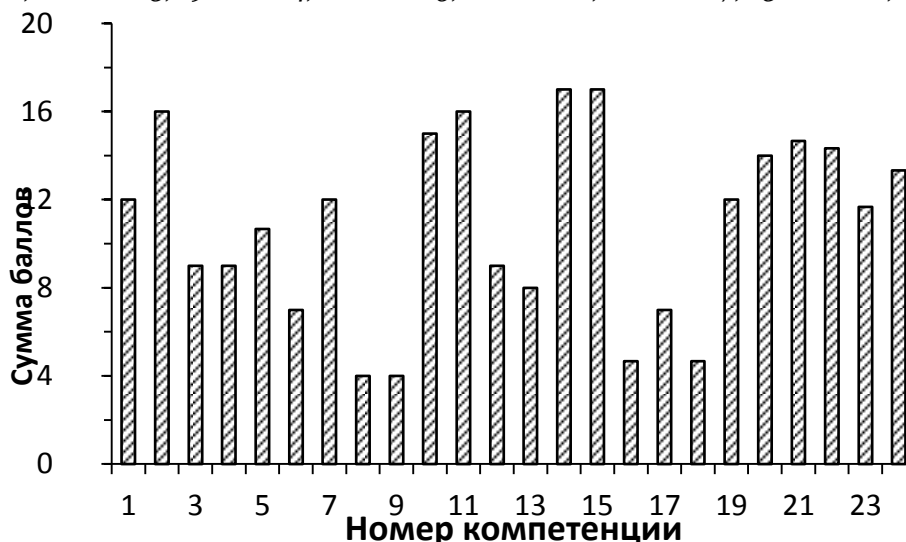
ность к самоорганизации и самообразованию» выделен для интеграции элемент категории Уметь: (умеет осуществлять анализ информации с позиции изучаемой проблемы) и категории Владеть (владеет навыками переработки учебной информации); для задания 16 в компетенции ПК-1 «готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образова-

тельных стандартов» выделен для интеграции элемент категории *Знать* (знает содержание наполнения основных линий

школьного курса математики) и категории *Владеть* (владеет навыками работы с методической литературой).



**Рис. 1. Покомпетентностное распределение суммы баллов, набранных студентами группы Мат-1501 ИМФИиТ УрГПУ (4 курс, направление подготовки «44.03.01 – Педагогическое образование. Профиль: Математика», 16 работ):** столбец 1 – ОК-1, 2 – ОК-2, 3 – ОК-3, 4 – ОК-4, 5 – ОК-5, 6 – ОК-6, 7 – ОК-7, 8 – ОК-8, 9 – ОК-9, 10 – ОПК-1, 11 – ОПК-2, 12 – ОПК-3, 13 – ОПК-4, 14 – ОПК-5, 15 – ОПК-6, 16 – ПК-1, 17 – ПК-2, 18 – ПК-3, 19 – ПК-4, 20 – ПК-5, 21 – ПК-6, 22 – ПК-7, 23 – ПК-11, 24 – ПК-12



**Рис. 2. То же, что рис. 1 для студентов группы Мат-1601 (3 курс, 17 работ)**

Апробация материалов для подготовки к ГИА была проведена нами в группе бакалавров педагогов-математиков выпускного 4 курса (16 обучающихся, результаты на рис. 1) и студентов-математиков предвыпускного 3 курса (17 обучающихся, результаты на рис. 2). Студентам предлагалось два 24-компетентностного варианта ФОС; время выполнения работы – 2 уч.ч. Как показала апробация, указанного времени вполне до-

статочно. В зависимости от конкретных педагогических задач время тестирования может быть уменьшено до 30–40 мин, при частичной выборке «проверяемых» компетенций.

Результаты статистической обработки результатов проверки работ представлены на рис. 1 в виде покомпетентностного распределения суммы баллов, набранных студентами выпускного 4 курса, и на рис. 2 –



для студентов предвыпускного 3 курса.

Анализ и сопоставление представленных на рисунке 1 и рисунке 2 материалов показывают, что задания по некоторым компетенциям не вызывали затруднений у бакалавров — по ним набрана полная или почти полная сумма баллов. При этом задания на проверку сформированности элементов других компетенций, напротив, вызвали затруднения; это отчетливо видно по наименьшим набранным суммам баллов. Наибольшие затруднения (менее половины от максимальной возможной суммы баллов) составили ответы на диагностику сформированности элементов следующих компетенций по ФГОС ВО «44.03.01 — Педагогическое образование» (уровень бакалавриата): ОК-3 — способность использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве; ОК-4 — способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; ОК-6 — способность к самоорганизации и самообразованию; ОК-9 — способность использовать приемы оказания первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций; ПК-3 — способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности.

### Заключение

По оценкам коллег выбранный подход

### ЛИТЕРАТУРА

1. Банникова Т. М. Профессиональная математическая подготовка студентов бакалавриата на основе индивидуализации образовательного процесса : дис. ... канд. пед. наук. — Ижевск : УдмГУ, 2011. — 157 с.
2. Бодряков В. Ю., Фомина Н. Г. Вероятностно-статистическая модель количественной оценки уровня знаний учащихся // ОКО. Оценка качества образования. — 2009. — № 4. — С. 31-38.
3. Бодряков В. Ю., Фомина Н. Г. Вероятностно-статистическая модель равно- и неравнозвешенного подходов к количественному оцениванию знаний учащихся // Качество. Инновации. Образование. — 2008. — № 10. — С. 12-16.
4. Бодряков В. Ю., Фомина Н. Г. Простая вероятностно-статистическая модель количественной оценки знаний учащихся // Alma mater. — 2008. — № 7. — С. 55-61.
5. Далингер В. А. Реализация компетентного подхода в подготовке бакалавров и магистров в педвузе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://tara-konf.forum2x2.ru/t6-topic> (дата обращения: 28.09.2018).
6. Медведева И. Н., Мартынюк О. И., Панькова С. В., Соловьева И. О. О подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности по оцениванию результатов обучения [Электронный ресурс] // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Естественные и физико-математические науки. — 2016. — № 9. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-podgotovke-buduschih-pedagogov-k-professionalnoy-deyatelnosti-po-otsenivaniyu-rezultatov-obucheniya> (дата обращения: 29.09.2018).
7. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры. Утв. пр. Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://rg.ru/2017/07/19/minobr-prikaz301-site-dok.html>.
8. Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры. Утв. пр. Минобрнауки России от 29.06.2015 № 636 [Электронный ресурс]. — Режим доступа <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71045690/>.
9. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 г. № 544 н

к составлению материалов для ГИА имеет практическую значимость, а проведенная апробация является дидактически оправданной. После проверки работ и их итоговой оценки нами проводилось неформальное собеседование со студентами, где результаты тестирования обсуждались в формате открытой профессиональной дискуссии (миниконференции). Выпускники заинтересованно высказывали свои суждения относительно валидности конкретных заданий, предлагали свои формулировки для них. Основное внимание было уделено заданиям, вызвавшим наибольшие затруднения у студентов. Организованная таким образом обратная связь служила как совершенствованию формулировок заданий, так и, главное, обеспечению профессионально ориентированной компетентностной подготовки педагогов-математиков к государственной итоговой аттестации.

Вместе с тем были выявлены компетенции, формирование и развитие которых требует дальнейших усилий педагогического коллектива. Эти усилия, с нашей точки зрения, должны быть направлены на решение задач по двум направлениям: первое — адаптация предметного материала для реализации компетентностного подхода и, второе, уточнение методологии для конструирования однозначно валидных заданий для диагностики элементов проверяемых компетенций.

[Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://metod.kriro.ru/sites/default/files/method/files/01-06-2018/16-21/zhurnal\\_2017\\_-\\_3.pdf](http://metod.kriro.ru/sites/default/files/method/files/01-06-2018/16-21/zhurnal_2017_-_3.pdf).

10. Семенова И. Н. Приемы организации информационно-поисковой и аналитико-синтетической деятельности для подготовки студентов к проведению научного исследования в дидактической среде современного ИК-пространства // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 6. — С. 106-110.

11. Семенова И. Н., Слепухин А. В., Эрнтраут Е. Н. Система экспертирования для формирования у студентов педвузов умений составлять и оценивать методы обучения в современной информационно-коммуникационной дидактической среде // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 6. — С. 120-129.

12. Сергеева Н. Н., Слепухин А. В. The diagnostics' methods of students' readiness for professional pedagogical activity within information educational environment / Smart Education and Smart e-Learning // V. L. Uskov, R. J. Howlet, L. C. Jain. Smart Innovation, System and Technologies. — 2015. — Vol. 41. — P. 333-343.

13. Трубицына Н. А., Баранова Н. А., Банникова Т. М., Глазкова А. В. Новые результаты образования: технологии проектирования, измерения и оценки качества. — Ижевск : Изд-во Удмурт. ун-та, 2011. — 214 с.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «44.03.01 — Педагогическое образование (уровень бакалавриата)». Утв. приказом МОН РФ от 04.12.2015 г. № 1426 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71200970/>.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утв. приказом МОН РФ от 17.12.2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/>.

16. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/).

17. Худякова Г. И. Системообразующая роль принципа профессиональной направленности в обучении математике // Ярославский педагогический вестник. — 2009. — № 4. — С. 115-119.

18. Шамало Т. Н. Развитие системы подготовки бакалавров образования в России // Педагогическое образование в России. — 2008. — № 6. — С. 78-80.

19. Шкерина Л. В. Методика выявления и оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций студентов — будущих учителей математики : учеб. пособие. — Красноярск : Изд-во Краснояр. гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева, 2015. — 264 с.

20. Ball D. L., Thames M. H., and Phelps G. Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? // Journal of Teacher Education. — 2008. — Vol. 59. — Iss. 5. — P. 389-407.

21. Darling-Hammond L. Teacher supply, demand, and standards // Educational policy. — 1989. — V. 3. — № 1. — P. 1-17.

22. Fahrutdinova R. A., Fahrutdinov R. R., Konopatskaya E. A. Formation of general cultural competencies of students in the educational space of the University // Life Science Journal. — 2014. — V. 11. — № 6. — P. 525-529.

23. Gabdrakhmanova R. G., Kalimullina G. I., Ignatovich V. G. Professional pedagogical education quality management // Mathematics Education. — 2016. — V. 11. — № 1. — P. 103-112.

24. Lockhoff J., Wegejis B., Durkin K., Wagenaar R., González J., Donà dale Rose L. F., and Gobbi M. A tuning guide to formulating degree programme profiles. Including programme competences and programme learning outcomes. — Bilbao (Spain) : University of Deusto, 2011. — 95 p.

25. Rozhina I. V., Lozinskaya A. M., Shamalo T. N. Raising the Level of Future Teachers' Professional Competence in the Conditions of Informational and Educational Environment // Smart Innovation, Systems and Technologies. — 2015. — V. 41. — P. 393-402.

26. Stefanova N. The preparation of mathematics teachers in Russia: Past and present // Russian mathematics education: History and world significance. — 2010. — P. 279-324.

27. Tütlys V., Aarna O. Competence-based Approach in the Education Reforms of Lithuania and Estonia // Competence-based Vocational and Professional Education. — Cham : Springer, 2017. — P. 381-406.

28. Zlatkin-Troitschanskaia O., Pant H. A., Lautenbach C., Molerov D., Toepfer M., and Brückner S. Modeling and measuring competencies in higher education. — Fachmedien — Wiesbaden : Springer, 2017. — 127 p.

## REFERENCES

1. Bannikova T. M. Professional'naya matematicheskaya podgotovka studentov bakalvriata na osnove individualizatsii obrazovatel'nogo protsessa : dis. ... kand. ped. nauk. — Izhevsk : UdmGU, 2011. — 157 s.

2. Bodryakov V. Yu., Fomina N. G. Veroyatnostno-statisticheskaya model' kolichestvennoy otsenki urovnya znaniy uchashchikhsya // OKO. Otsenka kachestva obrazovaniya. — 2009. — № 4. — S. 31-38.

3. Bodryakov V. Yu., Fomina N. G. Veroyatnostno-statisticheskaya model' ravno- i neravno-vzveshennogo podkhodov k kolichestvennomu otsenivaniyu znaniy uchashchikhsya // Kachestvo. Innovatsii. Obrazovanie. — 2008. — № 10. — S. 12-16.

4. Bodryakov V. Yu., Fomina N. G. Prostaya veroyatnostno-statisticheskaya model' kolichestvennoy otsenki znaniy uchashchikhsya // Alma mater. — 2008. — № 7. — S. 55-61.

5. Dalinger V. A. Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda v podgotovke bakalvrov i magistrov v pedvuze [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://tara-konf.forum2x2.ru/t6-topic> (data obrashcheniya: 28.09.2018).

6. Medvedeva I. N., Martynyuk O. I., Pan'kova S. V., Solov'eva I. O. O podgotovke buduschikh pedagogov k professional'noy deyatel'nosti po otsenivaniyu rezultatov obucheniya [Elektronnyy resurs] // Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Estestvennye i fiziko-matematicheskie nauki. — 2016. — № 9. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-podgotovke-buduschih-pedagogov-k-professionalnoy-deyatelnosti-po-otsenivaniyu-rezultatov-obucheniya> (data obrashcheniya: 29.09.2018).

7. Poryadok organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noy deyatel'nosti po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya — programmam bakalvriata, programmam spetsialiteta, programmam magistratury. Utv. pr. Minobrnauki Rossii ot 05.04.2017 № 301 [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa:

<https://rg.ru/2017/07/19/minobr-prikaz301-site-dok.html>.

8. Poryadok provedeniya gosudarstvennoy itogovoy attestatsii po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam spetsialiteta i programmam magistratury. Utv. pr. Minobrnauki Rossii ot 29.06.2015 № 636 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71045690/>.

9. Professional'nyy standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')». Utverzhen prikazom Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 18.10.2013 g. № 544 n [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [http://metod.kriro.ru/sites/default/files/method/files/01-06-2018/16-21/zhurnal\\_2017\\_-3.pdf](http://metod.kriro.ru/sites/default/files/method/files/01-06-2018/16-21/zhurnal_2017_-3.pdf).

10. Semenova I. N. Priemy organizatsii informatsionno-poiskovoy i analitiko-sinteticheskoy deyatel'nosti dlya podgotovki studentov k provedeniyu nauchnogo issledovaniya v didakticheskoy srede sovremennoy IK-prostranstva // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 6. – S. 106-110.

11. Semenova I. N., Slepukhin A. V., Erentraut E. N. Sistema ekspertirovaniya dlya formirovaniya u studentov pedvuzov umeniy sostavlyat' i otsenivat' metody obucheniya v sovremennoy informatsionno-kommunikatsionnoy didakticheskoy srede // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 6. – S. 120-129.

12. Sergeeva N. N., Slepukhin A. V. The diagnostics' methods of students' readiness for professional pedagogical activity within information educational environment / Smart Education and Smart e-Learning // V. L. Uskov, R. J. Howlet, L. C. Jain. Smart Innovation, System and Technologies. – 2015. – Vol. 41. – P. 333-343.

13. Trubitsyna N. A., Baranova N. A., Bannikova T. M., Glazkova A. V. Novye rezul'taty obrazovaniya: tekhnologii proektirovaniya, izmereniya i otsenki kachestva. – Izhevsk : Izd-vo Ud-murt. un-ta, 2011. – 214 s.

14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki «44.03.01 – Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata)». Utv. prikazom MON RF ot 04.12.2015 g. № 1426 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71200970/>.

15. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. Utv. prikazom MON RF ot 17.12.2010 g. № 1897 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/>.

16. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 № 273-F3 «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii». [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/).

17. Khudyakova G. I. Sistemoobrazuyushchaya rol' printsipa professional'noy napravlenosti v obuchenii matematike // Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik. – 2009. – № 4. – S. 115-119.

18. Shamalo T. N. Razvitie sistemy podgotovki bakalavrov obrazovaniya v Rossii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2008. – № 6. – S. 78-80.

19. Shkerina L. V. Metodika vyyavleniya i otsenivaniya urovnya sformirovannosti professional'nykh kompetentsiy studentov – budushchikh uchiteley matematiki : ucheb. posobie. – Krasnoyarsk : Izd-vo Krasnoyarsk. gos. ped. un-ta im. V. P. Astaf'eva, 2015. – 264 s.

20. Ball D. L., Thames M. H., and Phelps G. Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? // Journal of Teacher Education. – 2008. – Vol. 59. – Iss. 5. – P. 389-407.

21. Darling-Hammond L. Teacher supply, demand, and standards // Educational policy. – 1989. – V. 3. – № 1. – P. 1-17.

22. Fahrutdinova R. A., Fahrutdinov R. R., Konopatskaya E. A. Formation of general cultural competencies of students in the educational space of the University // Life Science Journal. – 2014. – V. 11. – № 6. – P. 525-529.

23. Gabdrakhmanova R. G., Kalimullina G. I., Ignatovich V. G. Professional pedagogical education quality management // Mathematics Education. – 2016. – V. 11. – № 1. – P. 103-112.

24. Lockhoff J., Wegejis B., Durkin K., Wagenaar R., González J., Donà dale Rose L. F., and Gobbi M. A tuning guide to formulating degree programme profiles. Including programme competences and programme learning outcomes. – Bilbao (Spain) : University of Deusto, 2011. – 95 p.

25. Rozhina I. V., Lozinskaya A. M., Shamalo T. N. Raising the Level of Future Teachers' Professional Competence in the Conditions of Informational and Educational Environment // Smart Innovation, Systems and Technologies. – 2015. – V. 41. – P. 393-402.

26. Stefanova N. The preparation of mathematics teachers in Russia: Past and present // Russian mathematics education: History and world significance. – 2010. – P. 279-324.

27. Tütlys V., Aarna O. Competence-based Approach in the Education Reforms of Lithuania and Estonia // Competence-based Vocational and Professional Education. – Cham : Springer, 2017. – P. 381-406.

28. Zlatkin-Troitschanskaia O., Pant H. A., Lautenbach C., Molerov D., Toepfer M., and Brückner S. Modeling and measuring competencies in higher education. – Fachmedien – Wiesbaden : Springer, 2017. – 127 p.

**Грибан Олег Николаевич,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра рекламы и связей с общественностью, Институт социального образования; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: oleg@griban.ru.

**Порозов Роман Юрьевич,**

кандидат культурологии, доцент, доцент кафедры акмеологии и психологии среды, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, 26; e-mail: r.porozov@yandex.ru.

**СЕТЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС «О РОССИИ ПО-РУССКИ» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** лингвокультурные компетенции; сетевые образовательные ресурсы; информатизация образования; информационные технологии; веб-сайты; иностранные студенты; русский язык как иностранный; методика русского языка в вузе; лингвокультурология.

**АННОТАЦИЯ.** В рамках данной статьи предложены концептуальные решения, учет и практическое применение которых возможны при разработке сетевых образовательных ресурсов, способствующих формированию лингвокультурной компетенции иностранных студентов в процессе изучения русского языка и культуры России. Описаны базовые элементы сетевого образовательного ресурса. Рассмотрены технико-технологический и методологический подходы проектирования сетевого образовательного ресурса, который направлен на формирование лингвокультурной компетенции. Приведена классификация образовательных технологий, которые могут наиболее активно использоваться при построении сетевых образовательных ресурсов с целью повышения лингвокультурной компетенции иностранных студентов (технология дистанционного обучения, геоинформационная технология, технология организации видеоконференций, технология стрим-обучения). Использование каждой технологии обусловлено стремлением взаимодействовать с пользователем-обучающимся в разных формах, способствуя комфортному освоению учебного материала и повышая эффективность самого обучения на родном и иностранном языках. Показана типология веб-ресурсов, используемых в сфере образования (веб-сайты дистанционного образования, веб-сайты учебных заведений, веб-сайты для проведения научных исследований, веб-сайты информационно-справочного характера, веб-сайты соревновательных интернет-проектов и образовательные веб-сервисы). Органический синтез разнообразных технологических достижений и функциональных возможностей различных веб-ресурсов позволил создать авторам статьи образовательной площадке — веб-ресурс «О России по-русски». Данный веб-сайт рассматривается как один из шагов в развитии дистанционных технологий обучения русскому языку как иностранному в Уральском государственном педагогическом университете. Веб-ресурс «О России по-русски» выполняет функцию интегратора образовательных задач по изучению русского языка, информационных обзоров о культуре России, научно-методического обеспечения для изучающих язык, а также является площадкой обмена информацией между пользователями веб-ресурса.

**Griban Oleg Nikolaievich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Porozov Roman Yur'evich,**

Candidate of Culturology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**NETWORK EDUCATIONAL RESOURCE "IN RUSSIAN ABOUT RUSSIA" AS A MEANS OF LINGUO-CULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF FOREIGN STUDENTS**

**KEYWORDS:** linguocultural competence; network educational resources; informatization of education; information technologies; web-site; foreign students; Russian as a foreign language; methods of teaching Russian at university; linguoculturology.

**ABSTRACT.** The article proposes conceptual solutions, which might be useful in the development of network educational resources that contribute to the formation of the linguo-cultural competence of foreign students in learning the Russian language and culture. The basic elements of the network educational resource are described. The technical, technological and methodological approaches to designing a network educational resource, which is aimed at the formation of linguo-cultural competence, are considered. The article gives classification of educational technologies that can be most actively used in the construction of network educational resources in order to enhance the linguo-cultural competence of foreign students (distance learning technology, geo-information technology, video conferencing technology, stream learning technology). The use of each technology is due to the desire to interact with the user-learners in different

Исследование выполнено при поддержке гранта в форме субсидий Министерства образования и науки РФ, выделенного на поддержку проектов в рамках реализации мероприятия «Субсидии на реализацию мероприятий, направленных на полноценное функционирование и развитие русского языка» государственной программы РФ «Развитие образования» (проект «Единое электронное образовательное пространство XXI века: о России по-русски», № 073-15-1018-198).

forms, contributing to the comfortable development of educational material and increasing the effectiveness of the training itself in the native and foreign languages. The typology of web resources used in the field of education is described (distance education websites, educational websites, research websites, information and reference websites, websites of competitive Internet projects, and educational websites). The synthesis of various technological advances and functional capabilities of various web resources allowed the authors to create an educational platform for the article - a web resource "In Russian About Russia". This website is considered as one of the steps in the development of distance learning technologies of teaching Russian as a foreign language in the Ural State Pedagogical University. The web resource "In Russian About Russia" serves as an integrator of educational tasks for learning Russian, informational reviews about Russian culture, scientific and methodological support for language learners, and is a platform for the exchange of information between users of this web resource.

Современный мир активно меняется благодаря стремительному развитию технологий. В XXI в. цифровизация стала глобальным явлением и фактором эволюции всех сфер жизнедеятельности человека. В условиях формирования информационного общества радикальные изменения происходят и в сфере образования. Так, в настоящее время в России реализуется приоритетный федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (в рамках национального проекта «Развитие образования», разработанного в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»). В Свердловской области также прикладываются серьезные усилия по созданию цифровой образовательной среды (региональный проект «Современная цифровая образовательная среда Свердловской области»). Для обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождения Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования ставится амбициозная задача по созданию к 2024 г. «Цифровой школы», в которой система организации учебного процесса, труда педагогов, административно-хозяйственного управления, должна быть «оцифрована», то есть обеспечиваться современными информационными технологиями и сопровождаться информационно-компетентными педагогическими кадрами.

В этих условиях информационные технологии должны стать неотъемлемым фактором развития не только образовательных организаций, но и профессиональной деятельности педагогов и обучающихся. Вопросы о месте и роли информационных технологий в образовательном процессе в разное время занимались Г. А. Гареева, С. В. Калмыкова, С. В. Коровин, Л. А. Леонтьева, Л. И. Печинская, И. В. Роберт, А. А. Рыбакова, И. Г. Смирнова, А. А. Шамшурина и др. [1; 5; 6; 7; 9; 10; 11; 13; 14]. По мнению этих и других исследователей, современные информационные технологии,

включая глобальную сеть Интернет, с одной стороны, существенно расширили «информационные горизонты» как для педагогов, так и для обучающихся, с другой — предоставляют возможность найти новые решения для традиционных педагогических вызовов. В данном случае можно предложить аналогию, которую сформулировал социолог Р. К. Мертон, когда он описывал возможные поведенческие реакции индивида или группы на вызовы, которые предлагает текущая социальная реальность. Одной из возможных поведенческих реакций является так называемая «инновационная стратегия» (стратегия на обновление). Суть данной стратегии заключается в сохранении и следовании общественно одобряемым целям, но с трансформацией институционализированных (то есть устоявшихся) средств [8, с. 305]. Таким образом, современный сетевой ресурс — это один из вариантов реализации инновационной образовательной технологии, которая потенциально может решить текущую проблемную ситуацию. Общественно одобряемой **целью** является «сформированная или достаточная лингвокультурная компетенция», **институционализированным средством**, которое трансформирует классические образовательные технологии (в частности, классно-урочную), становится сетевой образовательный ресурс. Отметим, что собственно Р. К. Мертон рассматривал инновацию как одну из форм конфликта и реакцию индивида или группы на «неудовлетворительное функционирование социальной структуры». Мы, в свою очередь, считаем, что в образовании любая инновация — это, прежде всего, возможность, которая не отменяет классические и традиционные формы, методы и технологии.

В процессе проектирования сетевого образовательного ресурса, который направлен на формирование лингвокультурной компетенции, необходимо выделить два принципиальных момента — технико-технологический и методологический. Под «технико-технологическим моментом» подразумевается, прежде всего, проектирование такой формализованной

структуры сетевого образовательного ресурса, которая **предоставляет возможность в перспективе — в будущем — его дополнения и изменения**. Действительно, если с технологической точки зрения заранее не продумана или отсутствует возможность трансформации сетевого образовательного ресурса, то впоследствии он превратится в «анахронизм» и очевидно потеряет лояльную аудиторию.

Одна из авторитетных организаций в области разработки образовательных сетевых ресурсов — т.н. «Комитет по стандартизации учебных технологий» (англ. Learning Technology Standards Committee) — сформулировал стандарт IEEE 1484 LTSA (англ. Learning Technology Systems Architecture — «Архитектура систем образовательной технологии»), который описывает процесс адаптации пользователя и его образовательных потребностей к сетевой интеллектуальной платформе. Исходя из предлагаемого поверхностного обзора данного стандарта, следует обратить внимание, что модель проектируемого сетевого образовательного ресурса имеет следующие базовые элементы, между которыми осуществляется процесс трансфера и дистрибуции информационных потоков: «обучающийся» (learner object), тренер («coach»), «записи обучающегося» (learner records), «агенты доставки» (delivery agents), «образовательные ресурсы» (learning resources), «агенты оценивания» (evaluation agents). В общем виде данный стандарт можно представить следующим образом [15, с. 89]:

1. Обучающийся как объект. Методы обучения, технологии и стратегии являются предметом обсуждения между собственно обучающимся и другими заинтересованными сторонами и рассматриваются как «образовательные предпочтения».

2. Все действия обучающегося в среде образовательного сетевого ресурса должны храниться в его персональной базе записей.

3. Обучающийся оценивается только в контексте мультимедийных взаимодействий.

4. Роль тренера (т.н. «виртуальный тренер» — «virtual coach») заключается во всестороннем наблюдении за действиями обучающегося, начиная от его типичных и стандартизированных действий вплоть до планирования стратегии дальнейшего обучения.

5. Тренер создает и формирует ресурсы для обучения («каталоги») и соответствующий «образовательным предпочтениям» учебный контент.

6. Тренер извлекает из каталогов необходимую для обучения информацию и создает план урока или «указатели на контент» (например, URLs).

Технико-технологическая специфика предлагаемой (в соответствии со стандар-

том IEEE 1484 LTSA) модели сетевого образовательного ресурса обусловлена дистрибуцией информационных потоков, циркулирующих между базовыми элементами. Информационные потоки, циркулирующие между базовыми элементами, имеют следующие функциональные особенности:

- Элемент «Агенты доставки» взаимодействует с элементом «Обучающийся» в форме мультимедиа.

- Элемент «Образовательные ресурсы» работает совместно с элементом «Агенты доставки» в форме образовательного контента.

- Элемент «Образовательные ресурсы» взаимодействуют с элементом «Тренер» в виде системы каталогов, включающих разнообразные ссылки на учебную информацию. «Тренер», в свою очередь, интегрирован с «Образовательными ресурсами» при помощи целевых запросов.

- Элементы «Обучающийся» и «Тренер» взаимодействуют в контексте т.н. «образовательных предпочтений», которые формируются в результате диалога и консенсуса.

- Элемент «Тренер» коммуницирует с элементом «Агент оценивания», в результате чего формируется система, верифицирующая качество и количество знаний элемента «Обучающийся».

- Элемент «Тренер» воздействует на элемент «Записи обучающегося» через систему запросов с целью получить всестороннюю информацию об элементе «Обучающийся» (поведение, история и характер действий, персональная информация). Все это позволяет планировать педагогу текущие и перспективные образовательные задачи. Элемент «записи обучающегося» позволяет элементу «Тренер» депонировать значимую информацию об элементе «Обучающийся».

- Элементы «Записи обучающегося» и «Агент оценивания» в процессе взаимодействия формируют «актуальный портрет обучающегося».

Как можно заметить, в основе логики построения данной модели лежат принципы теории структурного функционализма. Действительно, искомую модель можно описать тремя понятиями, принятыми в данной теории, — процесс, функция, структура. По мнению классика структурно-функционального подхода А. Рэдклиффа-Брауна, «все три понятия логически взаимосвязаны, так как термин “функция” используется для указания на отношения между процессом и структурой» [12, с. 20]. На наш взгляд, именно структурно-функциональная парадигма является наиболее оптимальной для технико-технологического обоснования модели сетевого образовательного ресурса.

Методологический аспект разработки сетевого образовательного ресурса, в противовес скрытому для прямого контакта технико-технологическому, описывает процесс непосредственного взаимодействия с пользователем-обучающимся.

На наш взгляд, с целью повышения лингвокультурной компетенции иностранных студентов при обучении через сеть Интернет могут использоваться различные технологии, применяемые в сфере образования. Приведем лишь некоторые из них, которые могут наиболее активно использоваться при построении сетевых образовательных ресурсов.

• **Технология дистанционного обучения** зачастую обладает следующим функционалом для пользователя-обучающегося: получение учебного материала в интерактивной форме, освоение образовательной траектории посредством прохождения промежуточных контрольных точек, проведение дискуссий и семинаров посредством компьютерных телекоммуникаций. Технология может быть использована в сфере образования как для поддержки традиционных аудиторных занятий, так и в качестве самостоятельного учебного инструмента, позволяющего освоить учебный курс (освоить теоретический материал, выполнить практические задания, пройти текущий и итоговый контроль, получить подтверждающий документ об освоении учебного курса).

• **Геоинформационная технология** используется для экспонирования географических и исторических карт на образовательном веб-сайте. Может быть использована при реализации образовательной траектории на сетевом образовательном ресурсе.

• **Технология организации видеоконференций** все чаще применяется в образовательной практике, так как позволяет обеспечить встречу людей, находящихся на расстоянии друг от друга, посредством обмена данными по Сети в режиме реального времени. В настоящее время стала достаточно популярной благодаря технической возможности проведения вебинаров для пользователей из разных городов, объединенных стремлением получить актуальные знания в режиме реального времени [4].

• **Технология стрим-обучения** заключается в трансляции и сохранении аудиовизуальной информации с экрана персонального цифрового устройства и веб-камеры при дистанционном обучении с использованием современных телекоммуникационных сервисов сети Интернет [1].

В целом, использование каждой технологии обусловлено стремлением взаимодействовать с пользователем-обучающимся в разных формах, способствуя комфортному

освоению учебного материала и повышая эффективность самого обучения на родном и иностранном языках. Что касается типов веб-ресурсов, используемых в сфере образования, то их можно классифицировать следующим образом:

• **Веб-сайты дистанционного образования** — веб-проекты, позволяющие осуществлять образовательный процесс посредством телекоммуникационных сетей. Обычно предполагают наличие различных учебных модулей, осваиваемых учащимися непосредственно в сети Интернет, по заложенной авторами образовательной траектории.

• **Веб-сайты учебных заведений.** Такие веб-сайты позволяют, с одной стороны, найти информацию о деятельности конкретного образовательного учреждения, с другой — являются площадкой, на которой педагоги и обучающиеся могут заявить о своих достижениях.

• **Веб-сайты для проведения научных исследований.** Это ресурсы, на которых размещены исследовательские работы обучающихся, учителей, научных работников; так называемые «творческие мастерские»; сайты научно-исследовательских и учебных центров; виртуальные научные лаборатории.

• **Веб-сайты информационно-справочного характера.** В эту группу входят различные электронные сайты-каталоги; энциклопедии; базы данных; сайты-словари.

• **Веб-сайты соревновательных интернет-проектов.** Сайты для формирования связей между участниками образовательного процесса; ресурсы для проведения образовательных конкурсов.

• **Образовательные веб-сервисы** — это сайты, которые позволяют создавать и хранить образовательные продукты (например, презентации, таблицы, текстовые и другие виды документов) в режиме реального времени [3].

Таким образом, многообразие технологий и веб-сайтов приводит к необходимости органического синтеза разнообразных технологических достижений и функциональных возможностей различных веб-ресурсов с одной стороны, и стремления создать новые решения для достижения конкретных образовательных целей и задач — с другой.

В рамках реализации проекта «Единое электронное образовательное пространство XXI века: о России по-русски» нами была предпринята попытка использовать различные виды технологий и веб-сайтов для достижения следующей цели: создание единого электронного образовательного пространства, объединяющего широкий спектр ресурсов для организации обучения русскому языку и на русском языке на всех уровнях подготовки. Считаем, что разра-

ботка и внедрение современных методик и технологий обучения русскому языку и на русском языке должна стимулировать интерес к российской культуре за рубежом. Одной из задач проекта является создание условий для повышения лингвокультурной компетенции иностранных студентов.

С целью популяризации и продвижения российской культуры и русского языка нами был разработан информационный ресурс «О России по-русски» (URL: <http://o-rossii.ru>), созданный с учетом специфики пользовательской аудитории. Данный ресурс был создан как платформа для проведения международных онлайн-квестов по истории и культуре России, русскому языку с возможностью получения справочной информации и углубления знаний, а также получения электронных сертификатов участника. Веб-сайт выполняет роль интегратора образовательных задач по изучению русского языка и обучению на русском языке, информационных обзоров о культуре России, научно-методического обеспечения для изучающих язык, а также выступает платформой для обмена информацией между пользователями этого веб-ресурса.

Данный проект рассматривается как один из шагов в развитии дистанционных технологий обучения русскому языку как иностранному в Уральском государственном педагогическом университете. Достижение конкретных практических результатов осуществляется посредством решения ряда задач.

Для реализации задачи по упрощению доступа к электронным ресурсам создан каталог веб-сайтов по обучению русскому языку, включающий: сервисы для работы с текстом — орфографы, типографы и другие; текстовые онлайн-редакторы и краткие руководства к ним; онлайн-словари; полезные сайты по изучению русского языка, другие веб-сайты, полезные целевой аудитории веб-ресурса.

Для реализации задачи по сопровождению изучения русского языка различными группами обучающихся внедрен раздел с видеоуроками для организации обучения русскому языку и на русском языке на всех уровнях подготовки по ряду дисциплин; наполнен полезными материалами раздел «Статьи» с возможностью сохранения, печати, комментирования, а также публикации этих материалов в социальные сети. Вовлечение пользователей сайта в наполнение этого раздела через осуществляется через конкурсные и образовательные проекты.

Для решения задачи обеспечения активности образовательной среды реализован следующий функционал:

1. Разработана библиотека методических материалов с конспектами уроков, техноло-

гическими картами уроков, презентациями, тестами, контрольными работами по разным предметам. Материалы размещают пользователи сайта и получают автоматически сгенерированные сертификаты за публикацию.

2. Создана платформа для организации электронных курсов открытого образования — системы с возможностью регистрации на курсы и квесты, просмотра материалов курса/квеста (текстовые, аудио-, видеоматериалы и другие виды контента), прохождения промежуточных и итоговых заданий и получения сертификатов об окончании курсов.

3. Проводятся конкурсы на знание русского языка и культуры с возможностью получения сертификатов участников, дипломов победителей и других поощрений.

4. Созданы сообщества веб-ресурса «О России по-русски» в социальных сетях «ВКонтакте», «Одноклассники» и «Facebook», в которых публикуются обзоры полезных ресурсов по русскому языку, новости проекта и другие материалы, нацеленные на вовлечение целевой аудитории в изучение русского языка и литературы.

Актуальность проекта обусловлена необходимостью системной просветительской работы по повышению интереса к российской культуре и языку. Необходимым условием является создание доступной — вне зависимости от географической представленности или временных рамок — образовательной среды, которая создана с учетом специфики, прежде всего, иноязычной и инокультурной пользовательской аудитории.

Практическое использование результатов выполнения проекта предполагается при работе со школьниками, студентами и педагогами, изучающими русский язык и российскую культуру за рубежом. Широкий функционал сайта позволяет вовлечь в образовательный процесс большую (по сравнению с классической образовательной традицией) пользовательскую аудиторию. Данный веб-сайт ориентирован на обучение иностранных граждан, ранее не изучавших русский язык или владеющих русским языком в разной степени, не менее интересен он и российским обучающимся и педагогам. Проект направлен на адаптацию в условиях новой социально-культурной среды, для общения с носителями русского языка (не только в условиях языковой среды, но и вне ее), для ознакомления с историей и культурой России, национальными традициями русского народа.

Таким образом, научно-методическая значимость и возможность использования результатов проекта, в рамках повышения лингвокультурной компетенции иностранного студента, представлена следующим образом: пропаганда изучения русского языка и



русской культуры будет способствовать росту числа изучающих русский язык за рубежом; повышение качества преподавания русского языка и основ российской культуры среди зарубежных преподавателей РКИ; создание авторитетной платформы для обмена информацией между изучающими русский язык как иностранный; трансляция и популяризация достижений российской науки.

Помимо этого, реализуемый проект имеет следующие социальные эффекты:

развитие культурных, научных и социальных связей между изучающими русский язык как иностранный; популяризация русского языка за рубежом; мотивация иностранных граждан к началу или продолжению обучения русскому языку; достаточный уровень языковой подготовки и страноведческой информированности в свою очередь увеличит количество иностранных абитуриентов, ориентирующихся на получение образования в России.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арбузов С. С. Использование стрим-технологий при дистанционном обучении IT-дисциплинам // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 6. — С. 6-12.
2. Гареева Г. А. Формирование информационной компетентности студентов в условиях дистанционного обучения : дис. ... канд. пед. наук. — Глазов, 2010. — 211 с.
3. Грибан И. В., Грибан О. Н. Образовательные веб-сайты как средство профессиональной самореализации // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 3. — С. 41-47.
4. Грибан О. Н. Использование новых информационных технологий в процессе обучения: опыт и перспективы // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 4. — С. 185-189.
5. Калмыкова С. В. Развитие информационно-коммуникативной компетенции преподавателей вуза в среде дистанционной поддержки обучения : дис. канд. пед. наук. — СПб., 2011. — 250 с.
6. Коровин С. В. Формирование единой информационной образовательной среды как условие развития профессиональной компетентности студентов колледжа : дис. канд. пед. наук. — Челябинск, 2011. — 181 с.
7. Леонтьева Л. А. Преемственность в формировании информационно-коммуникационной компетенции у школьников и студентов вуза: на примере обучения иностранному языку : дис. ...канд. пед. наук. — Ульяновск, 2011. — 268 с.
8. Мертон Р. Социальная структура и anomia / Социология преступности (Современные буржуазные теории) / пер. с фр. Е. А. Самарской ; ред. пер. М. Н. Грецкий. — М. : Прогресс, 1966. — С. 299-313.
9. Печинская Л. И. Формирование иноязычной информационной компетенции у студентов технических вузов: в рамках курса дисциплины «Иностранный язык» : дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2011. — 211 с.
10. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). — М. : БИНОМ. лаборатория знаний, 2014. — 398 с.
11. Рыбакова А. А. Педагогические условия формирования информационно-технологической компетенции лингвиста-преподавателя : дис. ... канд. пед. наук. — Махачкала, 2010. — 218 с.
12. Рэдклифф-Браун А. Р. Структура и функция в примитивном обществе. Очерки и лекции / пер. с англ. — М. : Восточная литература; РАН, 2001. — 304 с.
13. Смирнова И. Г. Педагогические условия формирования информационно-коммуникативной компетенции студентов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук. — Воронеж, 2011. — 188 с.
14. Шамшурина А. А. Формирование информационно-коммуникационной компетентности будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук. — Челябинск, 2011. — 193 с.
15. Ngoc Thanh Nguyen, Lakhmi C Jain. Intelligent Agents in the Evolution of Web and Applications // Springer Science & Business Media, 2009. — P. 89.

#### REFERENCES

1. Arbuзов S. S. Ispol'zovanie strim-tekhnologiy pri distantsionnom obuchenii IT-distiplinam // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2017. — № 6. — S. 6-12.
2. Gareeva G. A. Formirovanie informatsionnoy kompetentnosti studentov v usloviyakh distantsionnoy obucheniya : dis. ... kand. ped. nauk. — Glazov, 2010. — 211 s.
3. Griбан I. V., Griбан O. N. Obrazovatel'nye veb-sayty kak sredstvo professional'noy samorealizatsii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 3. — S. 41-47.
4. Griбан O. N. Ispol'zovanie novykh informatsionnykh tekhnologiy v protsesse obucheniya: opyt i perspektivy // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2014. — № 4. — S. 185-189.
5. Kalmykova S. V. Razvitie informatsionno-kommunikativnoy kompetentsii prepodavateley vuza v srede distantsionnoy podderzhki obucheniya : dis. kand. ped. nauk. — SPb., 2011. — 250 s.
6. Korovin S. V. Formirovanie edinoy informatsionnoy obrazovatel'noy sredy kak uslovie razvitiya professional'noy kompetentnosti studentov kolledzha : dis. kand. ped. nauk. — Chelyabinsk, 2011. — 181 s.
7. Leont'eva L. A. Preemstvennost' v formirovanii informatsionno-kommunikatsionnoy kompetentsii u shkol'nikov i studentov vuza: na primere obucheniya inostrannomu yazyku : dis. ...kand. ped. nauk. — Ulyanovsk, 2011. — 268 s.
8. Merton R. Sotsial'naya struktura i anomiya / Sotsiologiya prestupnosti (Sovremennye burzhuaznye teorii) / per. s fr. E. A. Samarskoy ; red. per. M. N. Gretskey. — M. : Progress, 1966. — S. 299-313.
9. Pechinskaya L. I. Formirovanie inoyazychnoy informatsionnoy kompetentsii u studentov tekhnicheskikh vuzov: v ramkakh kursa distsipliny «Inostranny yazyk» : dis. ... kand. ped. nauk. — SPb., 2011. — 211 s.
10. Robert I. V. Teoriya i metodika informatizatsii obrazovaniya (psikhologo-pedagogicheskyy i tekhnologicheskyy aspekty). — M. : BINOM. laboratoriya znaniy, 2014. — 398 s.
11. Rybakova A. A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya informatsionno-tekhnologicheskoy kompetentsii lingvista-prepodavatelya : dis. ... kand. ped. nauk. — Makhachkala, 2010. — 218 s.

12. Redkliff-Braun A. R. Struktura i funktsiya v primitivnom obshchestve. Ocherki i leksii / per. s angl. — M. : Vostochnaya literatura; RAN, 2001. — 304 s.
13. Smirnova I. G. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya informatsionno-kommunikativnoy kompetentsii studentov v obrazovatel'nom protsesse vuza : dis. ... kand. ped. nauk. — Voronezh, 2011. — 188 s.
14. Shamshurina A. A. Formirovanie informatsionno-kommunikatsionnoy kompetentnosti budushchego uchitelya : dis. ... d-ra ped. nauk. — Chelyabinsk, 2011. — 193 s.
15. Ngoc Thanh Nguyen, Lakhmi C Jain. Intelligent Agents in the Evolution of Web and Applications // Springer Science & Business Media, 2009. — P. 89.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.018.1:159.99-055.1  
ББК Ю957.6

ГРНТИ 15.21.51

Код19.00.05 ВАК

## **Баринаева Елена Сергеевна,**

аспирант кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: barinovaes@yandex.ru.

## **Васягина Наталия Николаевна,**

профессор, доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: vasyagina\_n@mail.ru.

### **ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО САМОСОЗНАНИЯ МУЖЧИН**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** семейное самосознание; семейное самосознание мужчины; компоненты семейного самосознания мужчины; типология мужчин.

**АННОТАЦИЯ.** Трансформации, происходящие в обществе, неизбежно сказываются на функционировании современной российской семьи — изменяется ее ролевая структура, происходит эгалитаризация семейно-брачных отношений, вследствие чего лидерство мужчины приобретает формальный характер, авторитет отца подменяется материнским [6]. В связи с этим особый интерес приобретает исследование феномена семейного самосознания мужчины, позволяющего выявить особенности осознания мужчиной себя в качестве члена семьи и субъекта семейных отношений. Целью исследования является теоретическое обоснование и эмпирическая верификация типологии семейного самосознания мужчин.

Основополагающими для исследования являются идеи субъектно-деятельностного (А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн) и личностно-ориентированного (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, А. В. Петровский, К. Роджерс, А. Маслоу) подходов; концептуальные положения о самосознании как о центральном образовании личности (Б. С. Братусь, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, В. В. Столин, Е. В. Шорохова); ключевые положения в области исследования семьи и семейных отношений (Ю. Е. Алешина, А. Я. Варга, Н. Н. Васягина, О. А. Карбанова, В. Сатир, В. А. Сысенко, Л. Б. Шнейдер, Э. Г. Эйдемиллер).

В рамках названной методологической парадигмы семейное самосознание мужчины рассматривается нами как субъективная психологическая реальность, представляет проекцию его самосознания на семейную сферу, позволяющую осознать себя членом семьи, субъектом семейных отношений. Структура семейного самосознания мужчины представлена совокупностью когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, каждый из которых включает функционально-ролевые характеристики супружеских, детско-родительских и родственных отношений.

Структурно-содержательный анализ комбинации элементов семейного самосознания позволил эмпирически верифицировать типологию семейного самосознания мужчин и описать типы мужчин («глава семьи», «неуверенный», «зависимый»), отражающие особенности восприятия и осознания мужчиной себя в семье, специфику отношения к себе как члену семьи, особенности реализации семейных ролей, функций и взаимодействия с членами семьи.

Материалы исследования могут быть использованы в индивидуальном и семейном консультировании с целью гармонизации семейных отношений.

## **Barinova Elena Sergeevna,**

Post-graduate Student, Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Vasyagina Natalia Nikolaevna,**

Professor, Doctor of Psychology, Head of Department of Psychology of Education Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **TYPOLICAL FEATURES OF FAMILY CONSCIOUSNESS OF MEN**

**KEYWORDS:** family consciousness; family consciousness of men; components of family consciousness of men; types of men.

**ABSTRACT.** The transformations taking place in society inevitably affect modern Russian family – its role structure changes, both partners get equal rights and duties, because of which the leadership of a man acquires a formal character, the authority of the father is replaced by that of the mother. In this regard, the study of the phenomenon of family self-consciousness of men becomes urgent, which allows identifying the features of the man's awareness of himself as a family member and subject of family relations. The aim of the study is the theoretical basis and empirical verification of the typology of family self-consciousness of men.

Fundamental to this research is the idea of subject-activity (A.V. Brushlinsky, S.L. Rubinstein) and student centered (K.A. Abulkhanova-Slavskaya, A.G. Asmolov, A.A. Bodalev, A.V. Petrovsky, K. Rogers, A. Maslow) approaches; conceptual views on identity as central component of an individual (B.S. Bratus, I.S. Kon, A.N. Leontiev, V.S. Mukhina, V.V. Stoloin, E.V. Shorokhova); key provisions in the field of family studies and family relations (J.E. Aleshina, A.Ya. Varga, N.N. Vasyagina, O.A. Karabanova, V. Satir, V.A. Sysenko, L.B. Schneider, E.G. Eidemiller).

The study has found that family self-consciousness of a man, as a subjective psychological reality, is a projection of his self-consciousness in the family sphere, allowing realizing themselves as a family member and the subject of family relations. The structure of a men's family self-consciousness is represented by a set of cognitive, emotional and behavioral components, each of which includes functional-role characteristics of marital, child-parent and kinship relationships.

The structural and content analysis of the combination of elements of family self-consciousness allowed us to empirically verify the typology of family self-consciousness of men and describe the types of men ("head of the family", "uncertain", "dependent"), reflecting the features of perception and awareness of the man himself in the family, the specifics of the relationship to himself as a family member, especially the implementation of family roles, functions and interaction with family members.

The research materials can be used in individual and family counseling to harmonize family relations.

### Введение

**Т**рансформации, происходящие в обществе, неизбежно сказываются на функционировании современной российской семьи — изменяется ее ролевая структура, происходит эгалитаризация семейно-брачных отношений, вследствие чего лидерство мужчины зачастую приобретает формальный характер, авторитет отца подменяется материнским или двойным (матери и отца) [2; 6]. В связи с этим особый интерес приобретает исследование феномена семейного самосознания мужчины, позволяющего выявить особенности осознания мужчиной себя в качестве члена семьи и субъекта семейных отношений, поскольку именно феномен семейного самосознания рассматривается в качестве субъективной характеристики семейной сферы.

Основополагающими для исследования являются идеи субъектно-деятельностного (А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн) и личностно-ориентированного (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, А. В. Петровский, К. Роджерс, А. Маслоу) подходов; концептуальные положения о самосознании как о центральном образовании личности (Б. С. Братусь, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, В. В. Столин, Е. В. Шорохова); ключевые положения в области исследования семьи и семейных отношений (Ю. Е. Алешина, А. Я. Варга, Н. Н. Васягина, О. А. Карабанова, В. Сатир, В. А. Сысенко, Л. Б. Шнейдер, Э. Г. Эйдемиллер) [9; 10].

Наиболее полно семейное самосознание как феномен, функционирующий на индивидуальном уровне, рассмотрено в работах К. В. Адушкиной и Н. Н. Васягиной [8], изучавших семейное самосознание женщины. В своем исследовании мы также придерживаемся индивидуального подхода к изучению семейного самосознания мужчины.

Целью исследования является теоретическое обоснование и эмпирическая верификация типологии семейного самосознания мужчин.

Под семейным самосознанием мы понимаем субъективную психологическую реальность, представляющую проекцию самосознания личности на семейную сферу и

направленную на осознание себя членом семьи, субъектом семейных отношений [4].

Вслед за рядом ученых (К. В. Адушкина, Н. Н. Васягина, И. С. Кон, Е. Н. Рыбакова, В. В. Столин, И. И. Чеснокова и др.), рассматривающих трехкомпонентную структуру самосознания, мы будем рассматривать семейное самосознание также в единстве трех компонентов (когнитивного, эмоционального, поведенческого). При этом каждый из компонентов семейного самосознания, преломляясь через спектр различных семейных отношений, приобретает своеобразное смысловое наполнение [3; 5]. В связи с этим семейное самосознание мужчины мы изучаем не только в единстве трех компонентов, но и сквозь призму основных видов семейных отношений (супружеских, детско-родительских и родственных).

Анализ межличностных семейных отношений и роли мужчины в них позволил сформировать представления о содержательной наполненности компонентов семейного самосознания мужчины [1]:

— *когнитивный компонент семейного самосознания мужчины* в супружеских отношениях представлен образом «Я-муж» (Е. Келли, Р. Раймонд), в детско-родительских отношениях он включает представления о себе как об отце (Ю. В. Борисенко, Н. Н. Васягина, И. С. Кон, Р. В. Овчарова и др.), в родственных отношениях — содержит образы и представления мужчины о себе в контексте родственных семейных ролей (О. В. Краснова, У. Ю. Севастьянова и др.);

— *эмоциональный компонент семейного самосознания мужчины* в супружеских отношениях представлен удовлетворенностью браком, отношением к себе как супругу (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, С. И. Голлод, Е. М. Дубовская и др.), в детско-родительских отношениях — включает оценку себя как родителя и отношение к ребенку, принятие или неприятие его (А. Я. Варга, Н. Н. Васягина, У. Ю. Севастьянова, В. В. Столин и др.); в родственных отношениях — представлен оценкой своих качеств в контексте различных родственных ролей, а также отношением к родственникам (S. Nandwana, M. Katoch, О. В. Алмазова и др.);

— *поведенческий компонент семейного самосознания мужчины* в супружеских отношениях представлен супружескими ролями и профилями брака (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, И. Г. Дорошина, Е. М. Дубовская, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис и др.), в детско-родительских отношениях — включает стиль воспитания и родительскую позицию (Н. Н. Васягина, О. А. Карабанова, К. Кенфилд, Ю. А. Токарева и др.), в родственных — соответствующие роли, функции и модели взаимодействия (R. Aisenberg, J. Treas, Л. Б. Шнейдер и др.).

### Методика исследования

В эмпирическом исследовании приняли участие 120 респондентов, проживающих в г. Екатеринбурге и других городах Свердловской области. Выборка произведена по случайному принципу, является репрезентативной по своему составу. Все респонденты — мужчины русской национальности в возрасте от 27 до 49 лет (средний возраст 35 лет), состоящие в официальном браке не менее трех и не более 27 лет (средний стаж брака 10 лет), имеющие одного (35%) или нескольких (65%) несовершеннолетних детей. 75% респондентов имеют высшее образование, 25% — средне-специальное.

В ходе исследования нами были использованы следующие методики: *для изучения когнитивного компонента* — методика «Круг основных ролей личности», методика Дж. Келли «Техника репертуарных решеток», тест М. Куна, Т. Макпартленда «Кто Я?»; *для изучения эмоционального компонента* — «Опросник самоотношения» В. В. Столина, С. Р. Пантилеева; *для изучения поведенческого компонента* — «Опросник распределения ролей в семье», опросник «Особенности общения между супругами» Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской, методика PARI Е. Шеффера, Р. Белла (адаптированная Т. В. Нещерет), «Методика исследования ролевых паттернов отношения к Другому взрослого человека» Ю. В. Александровой [7].

В результате применения вышеперечисленных методик было выделено 68 показателей, характеризующих содержательную наполненность структурных компонентов семейного самосознания мужчины.

Для выделения и описания типологии мужчин на основе комбинации элементов, составляющих содержательную наполненность структурных компонентов их семейного самосознания, нами были использованы возможности кластерного и факторного анализа.

На первом этапе статистической обработки ко всему массиву исходных данных

применялся кластерный анализ (метод Уорда), позволяющий разделить выборку на качественно однородные группы. В результате было выявлено три группы респондентов, в каждую из которых вошло от 38 до 42 человек.

На втором этапе исходные переменные респондентов каждой группы для выявления и объяснения взаимосвязи между ними по единой методической процедуре подверглись факторному анализу (метод главных компонент, варимакс-вращение). На основании критериев Кайзера и Метелла («каменистая осыпь») в каждой группе были выделены факторы, рассмотренные как причины совместной изменчивости входящих в них переменных, что позволило выделить и описать факторную структуру трех типов мужчин.

При анализе типологических особенностей учитывались вес факторов и содержательная наполненность каждого из них. Каждый тип имеет разную количественную представленность в выборке и описывает различные варианты комбинаций элементов содержательной наполненности структурных компонентов семейного самосознания мужчины.

Для определения границы интерпретируемости факторных нагрузок использовались данные А. Л. Комри, рассматривающего нагрузки превышающие 0,71 как превосходные, 0,63 — очень хорошие, 0,55 — хорошие, 0,45 — удовлетворительные, 0,32 — слабые. Значения ниже 0,55 при выделении факторной структуры типов нами не учитывались.

### Результаты исследования и их обсуждение

Остановимся на описании факторной структуры семейного самосознания каждого из трех типов мужчин:

#### **Мужчины типа «глава семьи» (35,0% выборки).**

Факторная структурная семейного самосознания мужчин данного типа представлена семью факторами, описываемыми 65,09% от всех дисперсий (см. табл. 1).

**1. «Главенствующая роль отца в воспитании»** — мужчины занимают главенствующую роль в вопросах воспитания ребенка, выстраивая с ребенком устойчивые доверительные отношения. Стараясь обезопасить ребенка от внешних влияний, такие отцы ограничивают ребенка воспитательными рамками семьи и подавляют развитие его сексуальности, используя для этого свою сверхавторитетную позицию в семье. При невключенности матери в воспитательный процесс, отцы самостоятельно могут решить все вопросы, связанные с развитием ребенка.

**Факторная структура семейного самосознания  
мужчин типа «глава семьи»**

<b>Фактор (% от всех дисперсий)</b>	<b>Компоненты фактора и нагрузки на компоненты (при <math>p=0,01</math>)</b>
Главенствующая роль отца в воспитании (16,79%)	Сверхавторитет родителей (0,82), безучастность жены (0,80), доминирование отца (0,80), установление контакта с ребенком (0,78), создание безопасности (0,76), подавление сексуальности ребенка (0,72), несамостоятельность отца (-0,72), исключение внесемейных влияний (0,71)
Позитивное глобальное самоотношение (10,49%)	Глобальное самоотношение (0,82), самоуверенность (0,79), аутосимпатия (0,74), самоуважение (0,70)
Гармоничное общение с женой (9,47%)	Общие символы (0,83), взаимопонимание с позиции жены (0,70), сходство во взглядах супругов (0,66), доверительность общения с позиции мужа (0,63)
Саморуководство (7,97%)	Саморуководство (0,82), партнерские отношения с ребенком (0,82), семейные конфликты (-0,71)
Уверенность в отцовской позиции (7,42%)	Когнитивная дифференцированность (0,85), невротические паттерны родительского отношения (-0,79), амбивалентность идентификации (0,75), отношение к ребенку опытного родителя (0,75), коэффициент идентификации (0,69)
Ощущение себя счастливым в семейной жизни (6,96%)	Степень идентификации со счастливым мужчиной (0,65), самоинтерес (-0,65), конфликт семейных ролей и хобби (0,63), конфликт семейных и дружеских ролей (0,62), степень идентификации с идеальным мужчиной (0,61), конфликт семейных и профессиональных ролей (0,59), степень идентификации с несчастным мужчиной (-0,58)
Склонность к самообвинению (5,99%)	Самообвинение (0,89), ожидаемое отношение от других (0,81), психотерапевтичность общения (-0,60)

**2. «Позитивное глобальное самоотношение»** — для таких мужчин характерны вера в себя и свои возможности, принятие и уважение себя таким, какой есть, уверенность в своих поведенческих проявлениях в семье.

**3. «Гармоничное общение с женой»** — мужчины выстраивают с женой гармоничные отношения, основанные на доверии и взаимопонимании. Кроме этого, взгляды супругов на жизнь совпадают, что выражается в наличии только им понятых слов и символов, используемых в общении друг с другом, и способствующих укреплению их супружеского союза.

**4. «Саморуководство»** — мужчины выстраивают свое поведение в семье, опираясь на собственные убеждения и ценности. Это позволяет им выстраивать с ребенком партнерские отношения. При этом уровень конфликтности в данных семьях является низким.

**5. «Уверенность в отцовской позиции»** — оценивая себя как родителя мужчины используют расширенную систему конструктов и склонны идентифицировать себя с нравящимися им людьми, которых они считают хорошими воспитателями. Такие мужчины принимают ребенка во всех его проявлениях, уважают индивидуаль-

ность ребенка, с удовольствием проводят время вместе с ребенком, поощряют инициативу и самостоятельность ребенка. Воспитание ребенка доставляет отцам радость.

**6. «Ощущение себя счастливым в семейной жизни»** — оценивая себя как члена семьи, мужчины в большей степени идентифицируют себя со счастливым и идеальным мужчиной. При этом они не проявляют особенного интереса к своему внутреннему миру. Такие мужчины не считают себя несчастными в семейной жизни, несмотря на то что порой испытывают сложности при совмещении семейных ролей с профессиональными, дружескими ролями и занятиями хобби. На наш взгляд, мужчины данного типа способны конструктивно разрешить конфликтную ситуацию с учетом интересов всех членов семьи.

**7. «Принятие ответственности за семейные отношения»** — принимая свою ответственность за функционирование семьи, мужчины ищут причины возникающих в семье трудностей и конфликтов, в первую очередь, в себе. Таким мужчинам важно быть уверенными, что их усилия, направленные на реализацию семейных функций, положительно оцениваются другими членами семьи. При этом ценность «психотерапевтичности» супружеского об-

щения для мужчин не велика, что подтверждает их уверенную позицию в семейной сфере.

Таким образом, можно утверждать, что мужчины типа «глава семьи» обладают благополучным типом семейного самосознания, выстраивают гармоничные отношения и с женой, и с ребенком.

**Мужчины неуверенного типа (31,7% выборки).**

Факторная структурная семейного самосознания мужчин данного типа представлена восемью факторами, описываемыми 72,48% от всех дисперсий: (см. табл. 2).

Таблица 2

**Факторная структура семейного самосознания мужчин неуверенного типа**

<b>Фактор (% от всех дисперсий)</b>	<b>Компоненты фактора и нагрузки на компоненты (при <math>p=0,01</math>)</b>
Отсутствие уверенной позиции в воспитании (15,22%)	Раздражительность (0,73), конфликт семейных и профессиональных ролей (0,72), полярность самооценки идентичности (-0,70), излишняя строгость (0,69), безучастность жены (0,69), подавление агрессивности (0,68), установление контакта с ребенком (0,66), подавление сексуальности ребенка (0,65), доминирование отца (0,60), развитие активности ребенка (0,58), чрезвычайное вмешательство в мир ребенка (0,58), стремление ускорить развитие ребенка (0,57)
Конфликт семейных ролей (12,00%)	Конфликт семейных ролей (0,75), несамостоятельность отца (0,65), сходство во взглядах супругов (-0,65), самопонимание (0,61), партнерские отношения с ребенком (-0,61), конфликт семейных ролей и хобби (0,58), самоинтерес (0,57), самообвинение (0,56)
Сложности в общении с женой (10,23%)	Психотерапевтичность общения (-0,88), воспитание детей (-0,80), легкость общения (-0,69), самопринятие (-0,65), неудовлетворенность ролью отца (0,60), взаимопонимание супругов (-0,56), исключение внесемейных влияний (0,56)
Рассогласование «Я-концепции» (8,62%)	Амбивалентность идентификации (-0,84), эмоциональный климат в семье (-0,78), когнитивная дифференцированность (-0,75), коэффициент идентификации (-0,68), невротические паттерны профессионального отношения к Другому (-0,60), уравненные отношения с ребенком (-0,56)
Негативное переживание отцовства (7,67%)	Степень идентификации с отцом (-0,82), отношение к ребенку опытного родителя (-0,73), невротические паттерны родительского отношения (0,73), степень идентификации с идеальным мужчиной (-0,60)
Отсутствие доверия в супружеском общении (6,75%)	Доверительность общения с позиции жены (-0,74), роль хозяйна/хозяйки (-0,73), степень идентификации со счастливым мужчиной (0,66), организация развлечений (-0,61)
Ожидание позитивного отношения от членов семьи (6,14%)	Ожидаемое отношение от других (0,87), доверительность общения с позиции мужа (0,68), саморуководство (0,66), самоинтерес (0,58), аутосимпатия (-0,56)
Негативное отношение супруге (5,85%)	Отношение к партнеру по браку «хорошего семьянина» (-0,86), невротические паттерны супружеского отношения (0,79), самоуважение (0,73), самоуверенность (0,68)

**1. «Отсутствие уверенной позиции в воспитании»** — мужчины, с одной стороны, активно включены в воспитательный процесс и занимают в нем доминирующую роль при неучастии жены. С другой стороны — такая включенность в воспитание способствует возникновению конфликта в одновременной реализации семейных функций и профессиональных ролей. Это выливается в то, что мужчины испытывают раздражительность

в семье, предъявляют к ребенку повышенные требования, чрезмерно строгие в общении с ребенком и стремятся ускорить его развитие. Пытаясь установить контакт с ребенком, отцы чрезмерно вмешиваются в его жизнь, подавляя его сексуальность и не позволяя ребенку проявлять агрессивность. При этом, оценивая себя как члена семьи, мужчины не могут однозначно дать оценку свои качествам и поведенческим проявлениям в семье, что свидетельствует

об отсутствии у них уверенной позиции в воспитании.

**2. «Конфликт семейных ролей»** — мужчины испытывают трудности при выполнении роли мужа и отца, а также противопоставляют семью и возможности для занятия хобби. В отношениях с ребенком такие мужчины не чувствуют себя уверенно, в связи с чем не могут построить с ребенком партнерских отношений. Кроме этого, взгляды супругов на семейные отношения во многом расходятся. Проявляя интерес к своему внутреннему миру, мужчины понимают причины своих состояний и поведенческих реакций и склонны искать причины возникающих семейных трудностей, в первую очередь, в себе.

**3. «Сложности в общении с женой»** — в общении с женой у мужчин отсутствует взаимопонимание, супругам сложно находить общий язык, мужчины не имеют возможности выговориться и получить понимание и поддержку от жены. В детско-родительских отношениях, мужчины данного типа, с одной стороны, стремятся быть ответственными за воспитание детей, а с другой стороны — не удовлетворены собой в роли отца. Кроме этого, такие мужчины ограничивают контакты ребенка, не допуская влияния внешних обстоятельств на воспитательный процесс.

**4. «Рассогласование «Я-концепции»** — оценивая себя как члена семьи, мужчины используют ограниченную систему конструктов, не стремясь уловить все нюансы в собственном поведении и в поведении других членов семьи, при этом они склонны сравнивать себя с теми, кто им не нравится. На наш взгляд, такая парадоксальная идентификация может быть связана с внутренним кризисом, вызванным рассогласованием между Я-реальным и Я-идеальным. Эмоциональный климат в семье таких мужчин не является положительным. Склонность к обособлению от других членов семьи проявляется в нежелании быть с ребенком «на равных».

**5. «Негативное переживание отцовства»** — все переменные, входящие в фактор, характеризуют несформированность родительской позиции у мужчин. Им свойственно испытывать негативные чувства по отношению к своему ребенку, считать, что ребенок не приспособлен к жизни. Такие мужчины или стремятся удовлетворить все потребности ребенка, считая себя с ним единым целым, или, наоборот, требуют от ребенка безоговорочного послушания, навязывая свою точку зрения. Мужчины осознают, что их поведение с ребенком далеко от идеала, при этом воспитательный опыт собственного отца они не перенимают.

**6. «Отсутствие доверия в общении с женой»** — мужчины являются ответственными за хозяйственно-бытовые дела и организацию досуга семьи. При этом доверительность общения с позиции жены низкая, что не мешает мужчинам чувствовать себя счастливыми в семейной жизни.

**7. «Ожидание позитивного отношения от членов семьи»** — мужчины при построении семейного взаимодействия опираются на собственные представления и принципы. Проявляя интерес к своему внутреннему миру, они не испытывают глубокой симпатии к себе как члену семьи. При этом они доверяют жене и ожидают, что их усилия, направленные на реализацию семейных функций, положительно оцениваются другими членами семьи.

**8. «Негативное отношение к жене»** — биполярность фактора свидетельствует о том, что мужчины, уважая себя как члена семьи и будучи уверенными в себе, проявляют невротические паттерны в супружеском отношении — либо не видят ничего положительного в семейной жизни, либо ощущают, что жизнь в семье не зависит от их воли.

Таким образом, самосознание мужчин неуверенного типа не является благополучным, мужчины испытывают сложности как в отношениях с женой, так и в отношениях с ребенком.

#### **Мужчины зависимого типа (33,3% выборки)**

Факторная структурная семейного самосознания мужчин данного типа представлена восемью факторами, описываемыми 68,08% от всех дисперсий: (см. табл. 3).

**1. «Самопожертвование в семье и непоследовательность в воспитании»** — мужчины ограничивают круг своих интересов только семейной сферой, при этом чувствуют свою зависимость от семьи и ощущают, что жертвуют чем-то важным ради семьи. Занимая доминирующую позицию в воспитании, такие мужчины характеризуются непоследовательной воспитательной позицией. С одной стороны, они чрезмерно строги в своих требованиях к ребенку, с другой стороны — боятся обидеть ребенка, стараются не создавать конфликтных моментов в воспитании. Также они стараются развивать активность ребенка, при этом проявляют излишнюю заботу о нем, ограничивая тем самым возможности для усвоения ребенком нового опыта.

**2. «Несформированность профессиональных паттернов»** - данный фактор показывает наличие у мужчин невротических паттернов профессионального отношения. Оценивая себя как члена семьи, эти



мужчины полностью принимают свою позицию и поведенческие проявления в семье, уверены в своем отношении к реализации различных семейных ролей, при этом они не склонны искать причины неудач в семье в себе и не опираются на собственные принципы и предпочтения при построении взаимодействия в семье. У таких мужчин налажен

хороший контакт с ребенком, но в то же время они часто испытывают раздражительность по отношению к ребенку. Можно предположить, что мужчины данного типа отношения с ребенком расценивают как препятствие для построения адекватных взаимоотношений в профессиональной сфере.

Таблица 3

**Факторная структура семейного самосознания мужчин зависимого типа**

<b>Фактор (% от всех дисперсий)</b>	<b>Компоненты фактора и нагрузки на компоненты (при <math>p=0,01</math>)</b>
Самопожертвование в семье и непоследовательность в воспитании (14,19%)	Ощущение самопожертвования (0,77), опасение обидеть (0,76), развитие активности ребенка (0,75), доминирование отца (0,73), излишняя строгость (0,68), чрезмерная забота (0,65), зависимость от семьи (0,62)
Несформированность профессиональных паттернов (12,14%)	Отношение к Другому профессионала (-0,79), невротические паттерны профессионального отношения к Другому (0,76), саморуководство (-0,70), установление контакта с ребенком (0,65), самообвинение (-0,65), раздражительность (0,64), тип самооценки идентичности (0,63), самопринятие (0,57)
Негативные проявления в отношении ребенка (8,83%)	Подавление сексуальности ребенка (0,72), общие символы семьи (0,72), коэффициент идентификации (-0,70), невротические паттерны родительского отношения (0,66), степень идентификации с несчастным мужчиной (-0,64), самопонимание (0,64), самоуважение (0,63)
Ожидание позитивного отношения от других (8,44%)	Ожидаемое отношение от других (0,81), отношение к партнеру по браку «хорошего семьянина» (0,66), конфликт семейных и профессиональных ролей (0,63)
Конфликт семейных и дружеских ролей (7,88%)	Конфликт семейных и дружеских ролей (0,81), глобальное самоотношение (0,71), конфликт семейных ролей (0,60)
Доверительные отношения с женой (5,93%)	Доверительность общения с позиции мужа (0,78), психотерапевтичность общения (0,75), доверительность общения с позиции жены (0,68), легкость общения (0,65), организация семейной субкультуры (0,62), сходство во взглядах супругов (0,60)
Когнитивная сложность и запрет словесных высказываний (5,45%)	Когнитивная дифференцированность (0,84), вербализация (-0,64)
Выраженный самоинтерес (5,23%)	Самоинтерес (0,87), самопринятие (0,55)

**3. «Негативные проявления в отношении ребенка»** — для таких мужчин характерно наличие невротических паттернов родительского отношения, то есть они преимущественно испытывают негативные эмоции по отношению к ребенку, требуют от него безоговорочного послушания и навязывают во всем свою точку зрения. В частности, это проявляется в подавлении сексуальности ребенка. Негативные поведенческие тенденции, перечисленные выше, не являются основанием для того чтобы считать себя несчастными в семейной жизни. Наоборот, понимая свои личностные особенности и их проявления в семейном взаимодействии, эти мужчины проявляют ува-

жение к себе как члену семьи. Отношения с женой у мужчин данного типа являются более гармоничными, чем детско-родительские, о чем свидетельствует наличие общих символов, то есть своего, понятного только супругам, языка и традиций. Также такие мужчины, оценивая себя как члена семьи, обособляют себя от других, выделяют характеристики, которые, по их мнению, свойственны только им.

**4. «Ожидание позитивного отношения от других»** — несмотря на выраженный конфликт при совмещении семейных и профессиональных ролей, у мужчин сформированы позитивные супружеские паттерны. Супружеские отношения яв-

ляются важными для этих мужчин, а жизнь вне семьи для них непривлекательна. Выполняя различные семейные функции, такие мужчины ожидают, что все их усилия будут оценены положительно.

**5. «Конфликт семейных и дружеских ролей»** — мужчины данного типа, с одной стороны, обладают выраженным недифференцированным чувством «за» самого себя как члена семьи, с другой — считают проблемным совмещение семейных и дружеских ролей, а также нескольких семейных ролей. При этом конфликтность семейной сферы не влияет на позитивное отношение к себе как члену семьи у таких мужчин.

**6. «Доверительные отношения с женой»** — в семьях мужчин ответственной за культурное развитие семьи является жена. Все переменные, входящие в данный фактор, являются показателями благоприятных отношений с женой у мужчин данного типа. Супружеское общение в этих семьях характеризуется доверительностью, легкостью, «психотерапевтичностью», а также сходством супругов во взглядах.

**7. «Когнитивная сложность и запрет словесных высказываний»** — оценивая себя как члена семьи, мужчины используют развитую систему конструкторов, позволяющую разграничить все тонкости выполняемых ими ролей в семье. При этом в общении с ребенком они не дают ему возможности выразить свою точку зрения, тем самым ограничивают включенность ребенка в решение важных семейных вопросов.

**8. «Выраженный самоинтерес»** — мужчины проявляют выраженный интерес к своему внутреннему миру, своим чувствам и переживаниям, вызываемым семейной жизнью. При этом они полностью принимают свои личностные особенности, стили построения взаимоотношений в семье и свои поведенческие проявления в них.

Таким образом, самосознание мужчин зависимого типа также нельзя назвать благополучным, наиболее проблемной сферой для мужчин являются детско-родительские отношения.

### Основные выводы

В результате исследования установлено, что семейное самосознание мужчины как субъективная психологическая реальность представляет проекцию его самосознания на семейную сферу, позволяющую осознавать себя членом семьи, субъектом

семейных отношений. Структура семейного самосознания мужчины представлена совокупностью когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, каждый из которых включает функционально-ролевые характеристики супружеских, детско-родительских и родственных отношений.

Структурно-содержательный анализ комбинации элементов семейного самосознания позволил эмпирически верифицировать типологию семейного самосознания мужчин, отражающую их особенности восприятия и осознания себя в семье, специфику отношения к себе как члену семьи, особенности реализации семейных ролей, функций и взаимодействия с членами семьи:

**Мужчины типа «глава семьи»:** занимают ведущую роль в воспитании ребенка и обладают четкой воспитательной позицией; выстраивают с женой гармоничные отношения; обладают положительной самооценкой; ощущают себя счастливыми в семейной жизни; несут ответственность не только за себя и свои поступки, но и за успешное функционирование семьи в целом.

**Мужчины неуверенного типа:** выполняют роли отца и мужа, испытывают конфликт; не уверены в своей воспитательной позиции; испытывают сложности в общении с женой; отличаются серьезным несогласованием между Я-реальным и Я-идеальным; ожидают позитивного отношения от членов семьи;

**Мужчины зависимого типа:** ограничивают сферу своих интересов рамками семьи; характеризуются несформированностью профессиональных паттернов; в отношениях с ребенком у них преобладают негативные проявления; выстраивают доверительные отношения с женой; испытывают сложности при совмещении семейных и дружеских ролей; ожидают положительного отношения от окружающих.

Анализ полученных в исследовании данных позволяет утверждать, что семейное самосознание мужчины является важнейшим условием эффективной реализации семейных ролей и функций.

Материалы исследования могут быть использованы в индивидуальном и семейном консультировании с целью гармонизации семейных отношений.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Баринаева Е. С. К вопросу о семейном самосознании мужчины [Электронный ресурс] // Психология семьи в современном мире : сборник мат-лов Междунар. науч.-практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. — Электрон. дан. — Екатеринбург : [б. и.], 2017. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
2. Бим-Бад Б. М., Гавров С. Н. Модернизация института семьи: социологический, экономический и антрополого-педагогический анализ : монография. — М. : Интеллектуальная книга — Новый хронограф, 2010. — 327 с.

3. Борисенков В. П. Институт семьи и семейная политика в современной России: проблемы, тенденции и перспективы // *Наукovedenie*. — 2014. — № 5. — С. 159.
4. Васягина Н. Н., Ельцова И. В. Культурно-исторические трансформации образа отца // *Демографический потенциал стран ЕАЭС : сборник статей VIII Уральского демографического форума / отв. ред. А. И. Кузьмин*. — Екатеринбург, 2017. — С. 306-311.
5. Васягина Н. Н. Личностные предикторы инициации родителями судебных споров о воспитании детей // *Психология семьи в современном мире : сборник мат-лов Междунар. науч.-практ. конф.* — Екатеринбург, 2017. — С. 77-82.
6. Васягина Н. Н. Российская семья в эпоху перемен // *Актуальные проблемы психологии личности : сборник науч. тр.* — Екатеринбург, 2017. — С. 28-32.
7. Васягина Н. Н., Адушкина К. В. Семейное самосознание женщины: психологический практикум : учеб. пособие. — Екатеринбург, 2015.
8. Васягина Н. Н., К. В. Адушкина. Структурно-содержательный анализ семейного самосознания женщины // *Дискуссия*. — 2012. — № 1. — С. 116-123.
9. Васягина Н. Н. Субъектное становление женщины-матери: основные концептуальные положения // *От истоков к современности. 130 лет организации психологического общества при Московском университете : сборник материалов юбилейной конференции в 5 т. / отв. ред. Д. Б. Богоявленская*. — М. : Когито-Центр, 2015. — С. 192-194.
10. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. — Спб. : Речь, 2007. — 352 с.

#### REFERENCES

1. Barinova E. S. K voprosu o semeynom samosoznanii muzhchiny [Elektronnyy resurs] // *Psikhologiya sem'i v sovremennom mire : sbornik mat-lov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / Ural. gos. ped. un-t. — Elektron. dan.* — Ekaterinburg : [b. i.], 2017. — 1 elektron. opt. disk (CD-ROM).
2. Bim-Bad B. M., Gavrov S. N. Modernizatsiya instituta sem'i: sotsiologicheskii, ekonomicheskii i antropologo-pedagogicheskii analiz : monografiya. — M. : Intellektual'naya kniga — Novyy khronograf, 2010. — 327 s.
3. Borisenkov V. P. Institut sem'i i semeynaya politika v sovremennoy Rossii: problemy, tendentsii i perspektivy // *Naukovedenie*. — 2014. — № 5. — S. 159.
4. Vasyagina N. N., El'tsova I. V. Kul'turno-istoricheskie transformatsii obraza ottsa // *Demograficheskii potentsial stran EAES : sbornik statey VIII Ural'skogo demograficheskogo foruma / отв. ред. А. И. Кузьмин*. — Екатеринбург, 2017. — С. 306-311.
5. Vasyagina N. N. Lichnostnye prediktory initsiatsii roditelyami sudebnykh sporov o vospitanii detey // *Psikhologiya sem'i v sovremennom mire : sbornik mat-lov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* — Ekaterinburg, 2017. — S. 77-82.
6. Vasyagina N. N. Rossiyskaya sem'ya v epokhu peremen // *Aktual'nye problemy psikhologii lichnosti : sbornik nauch. tr.* — Ekaterinburg, 2017. — S. 28-32.
7. Vasyagina N. N., Adushkina K. V. Semeynoe samosoznanie zhenshchiny: psikhologicheskii praktikum : ucheb. posobie. — Ekaterinburg, 2015.
8. Vasyagina N. N., K. V. Adushkina. Strukturno-soderzhatel'nyy analiz semeynogo samosoznaniya zhenshchiny // *Diskussiya*. — 2012. — № 1. — S. 116-123.
9. Vasyagina N. N. Sub'ektnoe stanovlenie zhenshchiny-materi: osnovnye kontseptual'nye polozheniya // *От истоков к современности. 130 лет организatsii psikhologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete : sbornik materialov yubileynoy konferentsii v 5 t. / отв. ред. Д. Б. Bogoyavlenskaya*. — М. : Kogito-Tsentr, 2015. — S. 192-194.
10. Eydemiller E. G., Dobryakov I. V., Nikol'skaya I. M. Semeynyy diagnoz i semeynaya psikhoterapiya. — Spb. : Rech', 2007. — 352 s.

**Калугина Наталья Рифхатовна,**

магистрант департамента психологии, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail:

**Оконечникова Любовь Викторовна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail:

**Сыманюк Эльвира Эвальдовна,**

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии, директор Уральского гуманитарного института, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail:

**Чаликова Ольга Сергеевна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail:

**ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПЕРСОНАЛА  
В СИТУАЦИИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** коммуникативные стратегии; коммуникативные тактики; речевые стратегии; диалогическая речь; коммуникативный опыт; ролевые игры; игра-квест; персонал организации.

**АННОТАЦИЯ.** В статье дан анализ смежных понятий: «коммуникативная стратегия», «коммуникативная тактика», «коммуникативный опыт», которые являются относительно новыми для различных прикладных исследований. Единицей анализа коммуникативных стратегий в данной работе стало диалогическое взаимодействие коммуникаторов в рамках ролевой игры. Статья содержит результаты пилотажного исследования, в рамках которого проанализировано использование трех коммуникативных стратегий наблюдаемых в игровом взаимодействии и отличающихся по уровню открытости, симметрии и способу производимой коммуникации: презентации, манипуляции, конвенции. Авторами предложена собственная дихотомическая классификация коммуникативных стратегий на основании locus контроля, креативности, эмоциональности, правдивости, действенности. Выделены категории участников по критериям результативность-удовлетворенность. Предпринята попытка соотнести категории участников с выбранными ими коммуникативными стратегиями. В целом, авторами не выявлена какая-то одна коммуникативная стратегия, явно обеспечивающая эффективность коммуникации. Полученные данные являются основанием для разработки новых сценариев игр и более детального исследования их связи с коммуникативными стратегиями и другими показателями эффективности профессиональной деятельности

**Kalugina Natalia Rifkhatovna,**

Master's Degree Student, Department of Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**Okonechnikova Lyubov Viktorovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**Symaniuk Elvira Evaldovna,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of General and Social Psychology, Director of the Ural Institute for the Humanities, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**Chalikova Olga Sergeevna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**ANALYSIS OF COMMUNICATIVE STRATEGIES OF PERSONNEL IN ROLEPLAYING**

**KEYWORDS:** communicative strategy; speech strategy; dialogue; communicative tactic; communicative experience; game; quest; organization staff.

**ABSTRACT.** The article analyzes similar concepts: "communicative strategy", "communicative tactic" and "communicative experience", which are relatively new for different applied research works. The unit for analysis in this article is communication during roleplaying. The article describes the results of pilot study, in the frames of which three communicative strategies of playing have been analyzed; they are different in the degree of openness, symmetry and type of communication: presentation, manipulation and convention. The authors present their own dichotomous classification of communicative strategies on the basis of locus control, creativity, emotional coloring, honesty and efficiency. The participants have been divided into groups according to their result and satisfaction. An attempt has been made to find a correlation between the categories of participants and communicative strategies they had chosen. In general, the research has not revealed a single communicative strategy that would provide effective communication. The results may serve as the basis for new role-plays and a profound study of their connection with communicative strategies and other parameters of effective work.

Понятие коммуникативной стратегии является относительно новым для различных прикладных исследований. Активное употребление этого термина началось в конце 80-ых — начале 90-ых гг. XX в. на уровне изучения речевого общения [4; 6; 8]. Единицами анализа коммуникативных стратегий в ряде работ этих авторов [1; 6] выступило высказывание (предложение). Коммуникативная стратегия в этом случае включает в себя: выбор глобального речевого намерения; отбор компонентов семантики предложения; определение того, какой объем информации придется на одну тему; соотношение объема информации о ситуации с состоянием собеседника; определение порядка следования коммуникативных составляющих; настройку коммуникативной структуры предложения на определенный коммуникативный режим (диалогический, нарративный, режим озвучивания письменного текста), стиль и жанр [1; 6].

В других работах единицей анализа коммуникативных стратегий стало минимальное диалогическое единство — последовательность реплик адресанта и адресата со следующими особенностями: все реплики связаны единой темой; диалог начинается абсолютно независимым и кончается абсолютно независимым речевым актом; все отношения выполнены; внутри данной последовательности не существует другой, отличной от нее, которая удовлетворяла бы другим условиям [4]. Выделенный минимальный диалог может соответствовать «транзакции», минимальной единице взаимодействия.

Единицей анализа коммуникативных стратегий в исследованиях О. С. Иссерс является диалогическое взаимодействие коммуникантов» [10]. Схема анализа речевой тактики опирается на определенные параметры коммуникативной ситуации и выглядит следующим образом: информация о предстоящем коммуникативном событии; позиции в предстоящем диалоге (концепции автора и адресата); установки говорящего и слушающего на тип общения; условия успешности речевой тактики; коммуникативные ходы и их языковые маркеры [10].

Данный подход представляется нам более убедительным, поскольку все признаки коммуникативной стратегии можно выявить только в рамках диалогического взаимодействия. Исследуя в дальнейшем коммуникативные стратегии, мы будем иметь в виду именно диалогическое взаимодействие общающихся, а под коммуникативными стратегиями понимать «обобщенную согласованную схему коммуникативного поведения, в которой серия различных вер-

бальных и невербальных средств используется для достижения цели субъекта коммуникации» [7, с. 21].

Суммируя результаты исследований, можно сформулировать две выделенные особенности коммуникативных стратегий: структурированность и прогнозируемость.

В самом общем смысле структурированность коммуникативной стратегии включает в себя планирование процесса коммуникации и его реализацию в зависимости от конкретных условий общения и личностных особенностей партнеров по общению, можно сказать, что это «комплекс коммуникативных действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [11, с. 181].

В психологической интерпретации понятия «коммуникативная стратегия» сохраняется идея прогноза поведения партнера по общению. Коммуникативные стратегии представляют своего рода гипотезы относительно будущего поведения партнера и обладают определенной степенью вероятности успешности. Если выявлены условия, определяющие результат, то можно прогнозировать, что определенные коммуникативные стратегии должны с достаточной долей вероятности гарантировать успех.

При этом следует учитывать, что планирование коммуникативной стратегии — это не просто конструирование языковых высказываний, а часть интерактивного процесса, в котором слушающий активно интерпретирует речевые действия партнера, реализуя собственную стратегическую линию. Поэтому диалог — это, по сути, коммуникативный поединок за право осуществить свою стратегию [11, с. 183].

В большинстве случаев высказывания используются говорящим, для того чтобы адресат однозначно определил его коммуникативные намерения. Однако это не исключает коммуникативных затруднений [12, с. 27]. Некоторые типы речевых действий, особенно ритуальные, допускают освоение и заучивание их, вплоть до речевых формул. Другие — могут иметь несколько целей, тогда успешность общения оценивается достижением максимального количества целей [12, с. 38]. Отсутствие реализации какой-либо цели говорит о неверности выбранной коммуникативной стратегии.

Итак, в процессе общения люди всегда преследуют цели. А чтобы достичь коммуникативных целей, нам необходимо использовать особые приемы, называемые коммуникативными стратегиями. Коммуникативная стратегия является частью коммуникативного взаимодействия или поведения.

Близкими к понятию «стратегия» является понятие «коммуникативная тактика» и коммуникативный опыт. Тактике присущи практические действия в реальном процессе взаимодействия, и тактика по своим масштабам соотносится не с коммуникативной стратегией, а с набором коммуникативных задач, намерений. Стратегия определяется, как правило, общей целью, тактика — коммуникативным намерением (интенцией).

Коммуникативный опыт необходимо понимать как знания о неуспешных и успешных коммуникативных тактиках, которые привели, либо не привели к успешной реализации коммуникативных стратегий.

Итак, коммуникативные стратегии отражают социальные образцы понимаемых обществом цепочек действий. Хорошо выстроенные коммуникативные стратегии систематизированы и предсказуемы, направлены на реализацию цели. Именно поэтому их изучение является наиболее важным в контексте разных культур, в том числе организационной [2; 3; 6; 7; 13].

На наш взгляд, одним из перспективных методов изучения существующих коммуникативных стратегий персонала можно считать ролевые игры-квесты, так как в игре моделируются коммуникативные ситуации, аналогичные тем случаям, которые характерны для реальной деятельности участников [9]. Осознание игроками эффективности собственных стратегий и своевременная их самокоррекция позволяет строить долговременные прогнозы относительно успешности коммуникации в профессиональной деятельности.

Игра традиционно является как неотъемлемой частью коммуникативных тренингов [9], так и самодостаточной формой работы с сотрудниками: в системе повышения их квалификации [14], адаптации [5], аттестации персонала [3] и т.д. Среди различных видов игр, нами были выбраны игры-квесты. Их отличительной особенностью является наличие неординарных целей наряду с отсутствием четкого алгоритма их достижения (в отличие от организационных игр), а также иррациональность сюжетной линии (в отличие от деловых ролевых игр). За счет этого стимулируется продуктивное мышление: креативность и нестандартность в нахождении нетипичных ходов решения проблемных ситуаций.

Нами был разработан сюжет игры, который включает в себя необходимость проявления коммуникативных стратегий в различных моделирующих ситуациях: конкуренция и кооперация, реализация личных и групповых целей, умение рас-

ставлять приоритеты и достигать нескольких целей одновременно, способность к планомерности и умение действовать в ситуации неопределенности.

Коммуникативные стратегии игроков оценивались с помощью следующих методов:

— метода непосредственного наблюдения за игровым процессом,

— метода групповой оценки личности (ГОЛ),

— метода семантического анализа, позволяющего оценить результаты видео- и аудиозаписей игры,

— метода индивидуальной беседы с каждым участником.

Исследование носило пилотажный характер.

Его целью стало выявление наиболее предпочитаемых коммуникативных стратегий сотрудников в процессе ролевой игры.

Выборку составили 47 сотрудников коммерческих организаций г. Екатеринбурга.

В научной литературе представлены типологии коммуникативных стратегий и тактик. Например, О. С. Иссерс предлагает выделять основные (семантические, когнитивные) и вспомогательные стратегии [10]. Основной можно назвать стратегию, которая на данном этапе коммуникативного взаимодействия является с точки зрения иерархии мотивов и целей наиболее значимой. В большинстве случаев к основным стратегиям относятся те, которые непосредственно связаны с воздействием на адресата, его модель мира, систему ценностей, его поведение (как физическое, так и интеллектуальное). Вспомогательные стратегии способствуют эффективной организации диалогового взаимодействия, оптимальному воздействию на адресата [там же].

Для нашего исследования с целью выявления предпочитаемых коммуникативных стратегий мы использовали классификацию, представленную А. Н. Суховым [15], поскольку именно эта типология описывает основные социальные процессы, порождающие коммуникационные действия. Согласно этой типологии можно выделить следующие типы коммуникационных стратегий: презентация, манипуляция, конвенция. Они отличаются по уровню открытости, симметрии и способу производимой коммуникаций: презентационный тип является пассивной коммуникацией; манипуляционный тип является активной коммуникацией, конвенциональный тип является интерактивной коммуникацией.

Анализ полученных результатов показал, что на начальном этапе игры практически все участники выбрали манипулятивный тип коммуникации. Можно сказать, что в ситуации неопределенности игроки

используют разные манипуляции в отношении друг друга и ведущих для ориентировки, проверки правил и изучения возможностей их обойти.

Переход к конвенциональной (интерактивной) стратегии в процессе игры носил ситуационный характер и не был связан с достижением организационных ключевых целей. Игроки были склонны договариваться между собой только в условиях безопасности и для достижения личных игровых задач. С одной стороны, это может быть связано с недостаточной практикой коммуникаций внутри организации. С другой стороны, можно предположить, что моделируемая в игре ситуация стимулирует среди участников активность, стремление добиться поставленной цели.

Использование презентационной и конвенциональной стратегий для нейтральных персонажей игры стала возможным только на более позднем этапе проведения игры — этапе групповой рефлексии.

В контексте нашего исследования представляется особо важным подчеркнуть, что существующая в литературе классификация коммуникативных стратегий не исчерпывает всего стратегического репертуара участников игры. Сделав сводный анализ полученных данных по проведенным нами разными методами исследования, мы попытались описать коммуникативное поведение игроков с помощью дихотомических оснований, что, на наш взгляд, существенно расширило диапазон описания стратегий.

В качестве дихотомических оснований классификации коммуникативных стратегий мы выделили: локус контроля, креативность, эмоциональность, правдивость, действенность. Описание, примеры и соотношение участников в соответствии с разными стратегиями представлены в таблице 1. Необходимо отметить, что данные стратегии являлись устойчивыми в течение всей игры у конкретных игроков, что стало основанием для разработки рекомендаций по коррекции коммуникативного поведения.

Как видно из таблицы 1, предложенная классификация позволяет более индивидуально подойти к анализу проявлений коммуникативных стратегий конкретными участниками. Так, в нашей выборке проявилось примерно равное число участников, выбравших экстермальную и интермальную стратегии. Несмотря на то что большинство игроков предпочитают действовать репродуктивно-шаблонно, значительная часть проявляла творческий подход в решении предложенных задач.

В процессе игры было заметно различное сочетание коммуникативных стратегий,

используемых одним игроком. Однако направления игрового взаимодействия по разным основаниям отражали индивидуальный стиль общения участников на протяжении всей игры.

Эффективность прохождения игры оценивалась по двум параметрам: результативность (число реализованных за игровое время целей) и удовлетворенность (эмоциональное отношение к результату).

По итогам проведения игры по критериям результативность-удовлетворенность мы выделили следующие категории участников:

1. Высоко результативные и удовлетворенные: 60%
2. Высоко результативные и не удовлетворенные: 5%
3. Низко результативные и удовлетворенные: 30%
4. Низко результативные и не удовлетворенные: 2%

Таким образом, большинство участников положительно отнеслись к игре, независимо от результатов ее прохождения, что еще раз подтверждает возможность использования игр в практике работы с персоналом [3; 5; 9; 14].

В таблице 2 представлено распределение выделенных нами категорий участников по критерию результативность-удовлетворенность по пяти парным взаимоисключающим коммуникативным стратегиям, характеризующим игровое взаимодействие участников в процессе ролевой игры-квеста.

Как видно из таблицы, высоко результативные и удовлетворенные игроки использовали максимальный спектр коммуникативных стратегий для достижения целей. В меньшей степени для представителей этой группы характерна рациональная и рефлексивная стратегии.

Высоко результативные и неудовлетворенные участники в нашем исследовании — это рациональные интерналы, действующие по шаблону. Причина неудовлетворенности, на наш взгляд, связана с осознанием собственных ошибок, которые сложно рационально исправить в процессе игры.

Низко результативные и удовлетворенные участники чаще правдивы, эмоциональны, творчески подходят к решению задач. Вероятно, сочетание творческого подхода и эмоциональность обеспечивают позитивное отношение к процессу, несмотря на невысокие результаты.

Низко результативными и неудовлетворенными участниками в игре-квест оказались рефлексивные экстерналы, склонные к стратегии лжи и решению задач шаблонными способами. Вероятно, низкая результативность связана с непониманием

необходимости использования правил, регулирующих коммуникацию.

Таблица 1

**Распределение коммуникативных стратегий в ролевой игре-квесте**

Коммуникативная стратегия		Описание	Примеры
Локус контроля	Экстернальная (52%)	Склонность приписывать результаты деятельности внешним факторам. Игрок надеется на кого-то, просит совета и помощи, жалуется.	Виноваты все вокруг, но не он. «Цели были не четко прописаны», «У трактирщика выше прибыль, потому что у многих в задачах было обязательное посещение трактира»
	Интернальная (48%)	Склонность приписывать результаты деятельности внутренним факторам. Игрок видит связь между своими действиями и тем, что происходит. Есть опора на свои качества, умения, усилия	Если что-то не получилось, то отвечаю я сам. «Если бы я во время собеседования нанял на работу палача, то смог бы заработать еще больше денег»
Креативность	Репродуктивная (60%)	Игрок выполняет то, что написано в целях игры и не знает, что делать дальше.	Бесцельное хождение по залу. «Я уже выполнил все цели, что мне теперь делать?», «У меня не было написано в задачах создать свой бизнес»
	Продуктивная (40%)	Помимо поставленных целей игрок начинает выдумывать новые способы коммуникации и дополнительные задачи.	Активно действует, не стоит на месте. «Я придумала, что можно знакомиться за деньги и это надо будет тем, у кого в задачах есть как можно больше связей»
Эмоциональность	Эмоциональная (80%)	Ориентация на эмоции в принятии решений (как положительные, так и отрицательные).	Чаще активны и импульсивно действуют. «Я чувствовала, что этому игроку нельзя открываться, а этому можно».
	Рациональная (20%)	Опора на рассудок, рационализация происходящего.	Рассудительны и чаще сначала наблюдают, а не действуют. «Когда со мной кто-то знакомился, я рассуждал, зачем я могу ему быть полезен и как действовать»
Правдивость	Стратегия правды (70%)	Игрок соблюдает правила, предпочитает не договаривать, но старается быть честным.	Отстаивали свои права в игре, жаловались ведущим на нарушение правил. «Правила относительно дуэлей игроками не соблюдались, поэтому не удалось увидеть приход подвесок в игру, народу было много»
	Стратегия лжи (30%)	Игрок намеренно искажает информацию, для достижения своих целей или ради удовольствия	Легко меняют тактики и манипулируют, при необходимости искажая информацию. «Я сказала, что у меня совсем нет денег, когда трактирщик заломил мне высокую цену и он меня пожалел»
Размышление/действие	Рефлексивная (40%)	Игрок наблюдает, размышляет, перечитывает правила и собственные цели, прежде чем начать действовать.	В начале игры долго входили в процесс, перечитывали сценарий, наблюдали со стороны. «Если бы я сразу начал действовать, то успел бы больше целей достичь»
	Проактивная (60%)	Игрок предпочитает действия размышлениям, ошибки корректирует в процессе.	Сразу активно включаются в процесс, практически не рассуждая. «Я сразу начала со всеми подряд знакомиться, хотя можно было бы сначала продумать стратегию, к кому подходить, а к кому нет»



Таблица 2

**Соотношение эффективности игры и коммуникативных стратегий (в %)**

Коммуникативная стратегия	Эффективность игры			
	Высоко результативные и удовлетворенные	Высоко результативные и неудовлетворенные	Низко результативные и удовлетворенные	Низко результативные и неудовлетворенные
Экстернальная	50	0	50	100
Интернальная	50	100	50	0
Репродуктивная	50	100	40	100
Продуктивная	50	0	60	0
Эмоциональная	94	0	70	50
Рациональная	6	100	30	50
Стратегия правды	50	50	100	0
Стратегия лжи	40	50	0	100
Рефлексивная	25	50	50	100
Проактивная	75	50	50	0

В целом, нами не выявлена какая-то одна коммуникативная стратегия, явно обеспечивающая эффективность коммуникации. Полученные данные являются основанием для разработки новых сценариев

игр и более детального исследования их связи с коммуникативными стратегиями и другими показателями эффективности профессиональной деятельности.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Агаркова О. А. Коммуникативные стратегии и тактики комплиментарных высказываний [Электронный ресурс] // Филологические науки в России и за рубежом : мат-лы Междунар. науч. конф. (февраль 2012 г., Санкт-Петербург). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 95-97. — Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/26/1231/> (дата обращения: 03.12.2018).
2. Асташина О. В. Коммуникативные стратегии в организации // Вестник науки и образования Северо-Запада России. — 2015. — Т. 1. — № 4.
3. Базаров Т. Ю. Игра как средство командообразования // Психология сегодня: Ежегодник Российского психологического общества. — 1996. — Т. 2. — Вып. 2.
4. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Постулаты когнитивной семантики // Известия АН. Серия: Литература и язык. — 1997. — Т. 56. — № 1. — С. 11-21.
5. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. — М. : Высш. шк., 1991. — 207 с.
6. Германова Н. Н. Коммуникативная стратегия комплимента и проблемы типологии речевых этикетов // Язык и модель мира : сборник науч. трудов. — 1993. — Вып. 416. — С. 27-39.
7. Гавра Д. П. Основы теории коммуникации. — 1-е изд. — СПб. : Питер, 2011. — 288 с.
8. Дементьев В. В. Фактические и информативные коммуникативные замыслы и коммуникативные интенции: проблемы коммуникативной компетенции и типология речевых жанров / Жанры речи. — Саратов, 1997. — С. 34-43.
9. Ежова Л. В. Постановка и решение управленческих задач на промышленных предприятиях методом деловых игр. — Новосибирск : Наука, 2005. — 124 с.
10. Иссерс О. С. Речевое воздействие : учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью» . — 2-е изд. — М. : Флинта : Наука, 2011. — 224 с.
11. Клюев Е. В. Речевая коммуникация. Успешность речевого взаимодействия. — М. : РИПОЛ КЛАСИК, 2002. — 187 с.
12. Кравец М. А. Коммуникативная стратегия: систематизация определений, подходы к разработке // Вестник ВГУ. Серия: Экономика и управление. — 2013. — № 1 — С. 149-153.
13. Орлова Т. М. Коммуникационный менеджмент в управлении экономическими системами : дис. ... д-ра экон. наук. — М., 2002. — 345 с.
14. Рышкевич В. М. Симуляционные формы обучения в практике преподавания экономических дисциплин и повышения квалификации [Электронный ресурс] // Теория и практика образования в современном мире : мат-лы III Междунар. науч. конф. (май 2013 г, Санкт-Петербург.). — СПб. : Реноме, 2013. — С. 162-163. — Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3864/> (дата обращения: 04.12.2018).
15. Сухова К. В. Коммуникация стратегии — необходимость в современном стратегическом менеджменте // Экономика. Налоги. Право. — 2015. — № 3. — С. 147-151.

**REFERENCES**

1. Agarkova O. A. Kommunikativnye strategii i taktiki komplimentarnykh vyskazyvaniy [Elektronnyy resurs] // Filologicheskie nauki v Rossii i za rubezhom : mat-ly Mezhdunar. na-uch. konf. (fevral' 2012 g., Sankt-Peterburg). — SPb. : Renome, 2012. — S. 95-97. — Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/>

26/1231/ (data obrashcheniya: 03.12.2018).

2. Astashina O. V. Kommunikativnye strategii v organizatsii // Vestnik nauki i obrazovaniya Severo-Zapada Rossii. — 2015. — T. 1. — № 4.
3. Bazarov T. Yu. Igra kak sredstvo komandooobrazovaniya // Psikhologiya segodnya: Ezhegodnik Rossiyskogo psikhologicheskogo obshchestva. — 1996. — T. 2. — Vyp. 2.
4. Baranov A. N., Dobrovol'skiy D. O. Postulaty kognitivnoy semantiki // Izvestiya AN. Seriya: Literatura i yazyk. — 1997. — T. 56. — № 1. — S. 11-21.
5. Verbitskiy A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod : metod. posobie. — M. : Vyssh. shk., 1991. — 207 s.
6. Germanova N. N. Kommunikativnaya strategiya komplimenta i problemy tipologii rechevykh etiketov // Yazyk i model' mira : sbornik nauch. trudov. — 1993. — Vyp. 416. — S. 27-39.
7. Gavra D. P. Osnovy teorii kommunikatsii. — 1-e izd. — SPb. : Piter, 2011. — 288 s.
8. Dement'ev V. V. Fakticheskie i informativnye kommunikativnye zamysly i kommunikativnye intentsii: problemy kommunikativnoy kompetentsii i tipologiya rechevykh zhanrov / Zhanry rechi. — Saratov, 1997. — S. 34-43.
9. Ezhova L. V. Postanovka i reshenie upravlencheskikh zadach na promyshlennykh predpriyatiyakh metodom delovykh igr. — Novosibirsk : Nauka, 2005. — 124 s.
10. Issers O. S. Rechevoe vozdeystvie : ucheb. posobie dlya studentov, obuchayushchikhsya po spetsial'nosti «Svyazi s obshchestvennost'yu» . — 2-e izd. — M. : Flinta : Nauka, 2011. — 224 s.
11. Klyuev E. V. Rechevaya kommunikatsiya. Uspeshnost' rechevogo vzaimodeystviya. — M. : RIPOL KLASSIK, 2002. — 187 s.
12. Kravets M. A. Kommunikativnaya strategiya: sistematizatsiya opredeleniy, podkhody k razrabotke // Vestnik VGU. Seriya: Ekonomika i upravlenie. — 2013. — № 1 — S. 149-153.
13. Orlova T. M. Kommunikatsionnyy menedzhment v upravlenii ekonomicheskimi sistemami : dis. ... d-ra ekon. nauk. — M., 2002. — 345 s.
14. Ryshkevich V. M. Simulyatsionnye formy obucheniya v praktike prepodavaniya ekonomicheskikh distsiplin i povysheniya kvalifikatsii [Elektronnyy resurs] // Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire : mat-ly III Mezhdunar. nauch. konf. (may 2013 g, Sankt-Peterburg.). — SPb. : Renome, 2013. — S. 162-163. — Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/70/3864/> (data obrashcheniya: 04.12.2018).
15. Sukhova K. V. Kommunikatsiya strategii — neobkhodimost' v sovremennom strategicheskome menedzhmente // Ekonomika. Nalogi. Pravo. — 2015. — № 3. — S. 147-151.

# ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.25  
ББК 4414.715

ГРНТИ 14.29.09

Код ВАК 13.00.02

## **Казаева Евгения Анатольевна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: kazaevaevg@mail.ru.

## **Севиринова Елена Владимировна,**

магистрант УрГПУ, педагог-психолог, МБДОУ детский сад № 2 «Солнышко»; 624030, Свердловская область, Белоярский район, город Белоярский, ул. центральная 42; e-mail: anele1313@mail.ru.

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ДОУ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** психолого-педагогическое сопровождение; субъекты образовательных отношений; дошкольники; дети с особыми образовательными потребностями; инклюзивное образование; инклюзии; особые образовательные потребности; дошкольные образовательные учреждения.

**АННОТАЦИЯ.** В статье раскрываются понятие и роль психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательных отношений в дошкольной образовательной организации в условиях инклюзивного образования. Актуальность этой проблемы обозначается с момента введения федеральных государственных образовательных стандартов, профессиональных стандартов, появления поправок в Законе «Об образовании», поскольку возросла потребность в специальной психолого-педагогической поддержке всех участников образовательного процесса, в том числе и в дошкольных общеобразовательных организациях. Необходимость в сопровождении ребенка, родителей и педагогов появилась и в результате увеличивающейся тенденции количества детей, которым необходимы иные условия для развития, воспитания и формирования предпосылок к обучению. Все чаще в дошкольном учреждении встречаются дети со статусом «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ), «ребенок-инвалид», ребенок «группы риска или с особыми образовательными потребностями». Последняя категория детей, хоть и не относится к статусу «ребенок с ОВЗ», но она имеет один из критериев включения данных детей в инклюзивную практику, предоставления им специальных условий. Ограничения возможностей здоровья могут быть как постоянными, так и временными. Исходя из этого мы будем рассматривать ребенка «включенного в инклюзивную практику» как ребенка, которому необходимо создание специальных образовательных условий.

В статье представлено научное исследование, в котором сделана попытка выявить проблемы современных образовательных организаций по осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Предлагается разработка программы по психолого-педагогическому сопровождению субъектов образовательных отношений в условиях инклюзивного образования, описаны результаты реализации данной программы.

## **Kazaeva Evgeniya Anatolyevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Severinova Elena Vladimirovna,**

Undergraduate Student, Ural State Pedagogical University, Teacher-Psychologist, Kindergarten №2 "the Sun", Sverdlovskaya Oblast, Beloyarsky District, Russia.

### **PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL RELATIONS IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRESCHOOL**

**KEYWORDS:** psychological and pedagogical support; subject of educational relations; preschool child; children with special educational needs; inclusive education; inclusion; special educational needs; preschool institutions.

**ABSTRACT.** The article reveals the concept and role of psychological and pedagogical support of participants of educational relations in preschool educational organizations in an inclusive education. The urgency of this problem is indicated since the introduction of the federal state educational standards, professional standards, as well as the appearance of amendments to the Law "On Education", as the need for special psychological and pedagogical support for all participants in the educational process, including pre-school general education organizations. The need to accompany children, parents and teachers appeared as a result of the increasing trend in the number of children who need different conditions for the development, upbringing and formation of prerequisites for learning. In pre-school institutions there are more and more children with the status of "a child with disabilities", "disabled child", child "at risk or with special educational needs". The latter category of children, although not related to the status of "child with disabilities", has one of the criteria for inclusive education providing them with special conditions. Health problems may be both permanent and temporary. Based on this, we will consider the child "in inclusive practice" as a child who needs special educational conditions.

The article presents a scientific study in which an attempt is made to identify the problems of modern educational organizations to carry out professional activities in an inclusive education. It is proposed to develop a program for the psychological and pedagogical support of subjects of educational relations in an inclusive education. The article describes the results of implementation of this program.

### Введение

С момента введения федеральных государственных образовательных стандартов, профессиональных стандартов, а также появления поправок в Законе «Об образовании» возросла потребность в специальной психолого-педагогической поддержке всех участников образовательного процесса, в том числе и в дошкольных общеобразовательных организациях (ДОО) [8; 12; 13]. Необходимость в сопровождении ребенка, родителей (законных представителей) дошкольника, педагогов, появилась и в результате увеличивающейся тенденции количества детей, которым необходимы иные условия для развития, воспитания и формирования предпосылок к обучению [1]. Все чаще в дошкольном учреждении встречаются дети со статусом «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ), «ребенок-инвалид», ребенок «группы риска или с особыми образовательными потребностями». Последняя категория детей, хоть и не относится к статусу «ребенок с ОВЗ», но она имеет один из критериев включения данных детей в инклюзивную практику, предоставления им специальных условий. Дети данной категории имеют отклонения в развитии, а точнее нарушения нервной системы или имеющие невротоподобные состояния: это дети с синдромом гиперактивности, гиперовзбудимости, с резидуальной церебральной органической недостаточностью (РЦОН), с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). В настоящий момент в образовательной практике все чаще используется следующее определение ребенка с особыми образовательными потребностями — это «ребенок с утратой психической, физиологической, анатомической структуры или функции либо с отклонением от них, которое влечет полное или частичное ограничение способности или возможности осуществлять социальную, бытовую или иную деятельность теми способами и в том объеме, в котором выполняет личность с «нормой развития»» [1; 8]. Данные ограничения возможностей здоровья могут быть как постоянными, так и временными. Исходя из этого мы будем рассматривать ребенка «включенного в инклюзивную практику» как ребенка, которому необходимо создание специальных образовательных условий.

Ранняя и комплексная помощь для детей с нарушениями в развитии крайне

необходима.

Е. А. Стребелева, Н. Д. Шматко, Т. В. Пельмская утверждают важность обеспечения помощи детям в раннем возрасте, а также поддержки их родителям [6]. Еще Л. С. Выготский выдвинул положение о необходимости использовать именно сензитивные периоды для исправления и коррекции. В разработанные ранее программы ранней психолого-педагогической помощи входила социальнопсихологическая социализация детей с нарушениями в развитии (Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, Н. Н. Малофеева, О. С. Никольская, Т. С. Овчинникова) [7]. Благодаря исследованиям М. В. Жигоревой, Н. Н. Малофеева, Н. М. Назаровой, Л. И. Плаксиной, Т. Н. Симоновой, доказана теоретическая необходимость ранней социализации дошкольников с проблемами в развитии [6; 10]. После этого были предприняты попытки включения детей с нарушениями в развитии в общеобразовательную среду дошкольников с нормой развития. В своих трудах ученые и исследователи начинали раскрывать проблему психолого-педагогического сопровождения, ее организацию и содержание (М. Р. Битянова, Б. С. Брагусь, Е. В. Бурмистрова, О. С. Газман, И. В. Дубровина, Е. И. Исаев, Е. И. Казакова, А. И. Красило, В. Е. Летунова, Н. Н. Михайлова, А. В. Мудрик) [6; 7; 10].

Итак, организованное психолого-педагогическое сопровождение каждого субъекта образовательных отношений ДОО обеспечит снижение количества детей с проблемами развития, повышения уровня инклюзивной компетентности родителей дошкольников с особыми образовательными потребностями, а также педагогов, взаимодействующих с этими родителями и детьми [5; 9].

### Результаты исследования

В рамках решения обозначенной проблемы нами было проведено исследование на базе общеобразовательного дошкольного учреждения, цель которого заключалась, во-первых, в определении уровня профессиональной и инклюзивной компетентности педагогов, взаимодействующих с категорией детей, имеющих особые образовательные потребности и их родителями; в использовании методов и форм работы с детьми с особыми образовательными потребностями, а также готовность «включения» таких детей в образовательный процесс. Во-вторых, в выявлении представления родителей (законных представителей)

об особенностях детей с особыми образовательными потребностями, способов специфического взаимодействия с этой категорией детей. В-третьих, в обозначении трудностей, которые испытывают дети с особыми образовательными потребностями, взаимодействия с коллективом сверстников и взрослых.

Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад № 2 «Солнышко» Свердловской области поселка Белоярского. Выборку составили 30 детей в возрасте от 4 до 7,5 лет (15 дошкольников с нормой развития и 15 дошкольников с особыми образовательными потребностями), 19 педагогов, 30 родителей.

Экспериментальная часть исследования осуществлялась в несколько этапов: 1) психодиагностика педагогов, родителей, дошкольников; 2) составление программы психолого-педагогического сопровождения для каждой группы субъектов образовательного процесса ДОО; 3) оценка результативности и эффективности программы сопровождения.

Психолого-педагогическая диагностика педагогов включала в себя анкетирование на выявление затруднений при осуществлении воспитательного процесса в условиях инклюзивного образования и на выявление представлений педагогов и родителей об инклюзивном образовании (С. В. Алехина), Методика исследования уровня эмпатийных тенденций (И. М. Юсупов). Для диагностики родителей было использовано анкетирование. В качестве общего дополнительного метода как для родителей, так и для педагогов был выбран метод опроса, определяющий уровень взаимодействия между ними и ребенком с особыми образовательными потребностями и наличие обратной связи.

Диагностика дошкольников представляла собой использование следующих методик: беседа (по Ю. В. Филипповой), позволяющая оценить уровень знаний о нормах и правилах поведения детей в общении со сверстниками и взрослыми; методика картирования «Уровень сформированности коммуникативных представлений» (Н. Е. Веракса). Коммуникативный аспект был выбран исходя из того, что в последних концепциях дошкольного образования особое значение приобретает формирование у детей с особыми образовательными потребностями навыков положительного взаимодействия с окружающими как залога их благополучного развития и сохранения психического здоровья.

Результаты первичного обследования педагогов, показали, что только четыре педагога владеют информацией об инклюзивном образовании на достаточном уровне, остальные, имеют или обрывочную информацию, или вообще не имеют пред-

ставления об организации работы в области инклюзивного образования. По результатам анкетирования родителей было выявлено, что лишь двое из опрошенных родителей имеют достаточно верные представления о детях с особыми образовательными потребностями и о необходимости создания специальных условий для них в общеобразовательных организациях. Остальные или высказывают нейтральное отношение к детям с особыми образовательными потребностями, или пишут о недопустимости «включения» данной категории детей в группы дошкольников с нормой развития.

Результаты исследования уровня эмпатийных тенденций у родителей показали, что родители имеют или «Нормальный», или «Низкий» уровни эмпатийности, которые присущи большинству людей, но недостаточны при взаимодействии с ребенком с особыми образовательными потребностями. Большинство педагогов также имеют «Нормальный» уровень эмпатийных тенденций. Лишь у двоих педагогов выявлен «Высокий» уровень эмпатийных тенденций.

Опрос педагогов и родителей показал, что взаимодействие с логопедом, педагогом-психологом и другими специалистами, работающими в ДОО, осуществляют немногие педагоги, не говоря о родителях. Обратная связь или затруднена, или вовсе отсутствует.

Для первоначального обследования дошкольники были разделены на две подгруппы — контрольную и экспериментальную. Дошкольники с нормой развития вошли в контрольную группу, дошкольники с особыми образовательными потребностями — в экспериментальную. По результатам анализа методики на выявление уровня знаний о нормах и правилах поведения в общении у дошкольников с нормой развития были следующие показатели: у пяти воспитанников достаточно высокий уровень сформированности знаний о нормах поведения в общении, у семи дошкольников — средний уровень, три ребенка имели низкий уровень. Группа детей с особыми образовательными потребностями показала следующие результаты: у двоих детей уровень знаний о нормах общения высокий, у четырех дошкольников — средний, у девяти воспитанников — низкий.

По результатам обследования с помощью методики картирования у 12 детей с нормой развития выявлен высокий уровень сформированности коммуникативных представлений, у двоих дошкольников — средний уровень и у одного ребенка — низкий уровень сформированности коммуникативных представлений. У детей с особыми образовательными потребностями десять дошкольников имели низкий уровень сформированности коммуникативных

представлений, двое детей — средний, три ребенка — высокий уровень.

Анализ результатов исследования показал, что проблема подготовки педагогов к ведению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования существует и, к сожалению, не решается образовательными организациями самостоятельно. Выявлена и проблема повышения уровня инклюзивной компетентности родителей дошкольников с особыми образовательными потребностями. Взаимодействие педагогов и родителей по вопросам развития детей с особыми образовательными потребностями практически отсутствует. Вместе с тем дошкольники с особыми образовательными потребностями практически не имеют навыков коммуникации и общения со сверстниками и взрослыми.

Для решения обозначенной проблемы нами была составлена программа психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательных отношений в ДОО в условиях инклюзивного образования. Программа представляет собой работу в трех направлениях (блоках): 1) психолого-педагогическое сопровождение педагогов ДОО; 2) психолого-педагогическое сопровождение родителей дошкольников с особыми образовательными потребностями; 3) психолого-педагогическое сопровождение детей 4-7 лет с нарушениями в развитии. Данные блоки предполагают реализацию в строгой очередности. Первый блок предполагает подготовку педагогов ДОО к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. При реализации второго блока осуществляется работа, направленная на повышение инклюзивной компетентности родителей, на оказание помощи семье в преодолении трудностей в воспитании и обучении детей, имеющих проблемы в развитии, в расширении знаний родителей о возрастных и индивидуальных особенностях своих детей. Третий блок включает коррекционно-развивающую работу с дошкольниками, имеющими особые образовательные потребности, в процессе которой предполагается формирование их коммуникативных навыков. Предполагается, что после реализации первых двух блоков, в работу с дошкольниками с особыми образовательными потребностями подключатся педагоги и родители, прошедшие обучение. Важно, чтобы родители ребенка, имеющего особые образовательные потребности, стали активными участниками коррекционно-развивающего процесса, поверили в возможности своего ребенка и в положительный результат коррекционно-развивающей работы.

Программа рассчитана на один учебный год.

Цель программы психолого-педагогического сопровождения — создать оптимальные условия для реализации педагогического процесса в инклюзивной группе, повысить уровень инклюзивной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения и родителей воспитанников с особыми образовательными потребностями, а также сформировать у дошкольников коммуникативные навыки.

Реализация программы для родителей и педагогов предполагала использование следующих форм: лекции, консультации, «Семейные гостиные», мастер-классы, практические семинары, деловые игры и т.п. Для коррекционно-развивающей работы с дошкольниками программой предусматривались такие формы, как игры с правилами, творческие игры, телесно ориентированные упражнения, этюды, элементы аутотренинга, арт-терапии и т.п.

После апробации программы сопровождения, было повторно проведено обследование всех субъектов образовательных отношений. Анализ результатов показал положительную динамику по всем интересующим нас показателям. Особо необходимо обратить внимание на улучшение показателей у педагогов и родителей, что говорит об актуальности проведенного исследования для этих субъектов образовательных отношений в условиях инклюзивного образования.

Показатели сформированности коммуникативных умений и навыков у дошкольников с особыми образовательными потребностями стали значительно выше после проведенных коррекционно-развивающих занятий, что подтверждает эффективность программы сопровождения. Однако при сравнении их с результатами обследования у детей с нормой развития, показатели остаются ниже у воспитанников с проблемами в развитии. Это объясняется наличием нарушений, особенностей психического развития детей с особыми образовательными потребностями (синдром гиперактивности, синдром гиперактивности, резидуальная церебральная органическая недостаточность, нарушение речи). Работа по психолого-педагогическому сопровождению должна строиться на принципах систематичности, планомерности, должна быть рассчитана на долгосрочный характер деятельности.

### **Заключение**

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений в ДОО в условиях введения инклюзивного образования способствует развитию профессиональной и ин-

клюдивной компетентности педагогов, взаимодействующих с детьми, имеющими особые образовательные потребности, и их родителями; формированию представления родителей (законных представителей) об особенностях детей с особыми образова-

тельными потребностями, способов специфического взаимодействия с ними; формированию навыков конструктивного взаимодействия и общения детей с особыми образовательными потребностями со сверстниками и взрослыми.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов А. А. Современные тенденции дошкольного образования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. — 2013. — № 11.
2. Берсенева П. Н., Казаева Е. А. Формирование эмоциональной эмпатии у дошкольников средствами сказкотерапии // Всероссийская весенняя психологическая сессия : сборник мат-лов Всеросс. науч.-практ. конференции, 2017. — С. 28-31.
3. Васягина Н. Н. Влияние социальных эмоций на характер общения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками // Современная психология образования: проблемы и перспективы развития [Электронный ресурс] : сборник мат-лов Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием. — 2017. — С. 116-119.
4. Васягина Н. Н., Григорян Е. Н., Казаева Е. А. Психолого-педагогические аспекты реабилитации детей с расстройством аутистического спектра в условиях дошкольного образования // Национальный психологический журнал. — 2018. — № 2 (30). — С. 92-101.
5. Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития : сборник статей Междунар. науч.-практ. конф. (29 апреля 2014 г., Чебоксары). — Чебоксары : Интерактив плюс, 2014. — 294 с.
6. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание : Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. — М. : Просвещение, 2005. — 272 с.
7. Командин Е. Н. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в дошкольном учреждении. — М., 2015.
8. Коненко О. В. Управление психолого-педагогическим сопровождением образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении в условиях инклюзивного образования в соответствии с ФГОС и профессиональными стандартами // Сибирский Вестник специального образования. — 2017. — № 1. — С. 35-39.
9. Лашкова Л. Л. Проблемы и перспективы развития системы дошкольного образования // Концепт. — 2013. — Спецвыпуск. — № 6. — С. 1-2
10. Назарова Н. М. Специальная педагогика // Специальное образование лиц с особыми образовательными потребностями. — М. : Академия, 2000.
11. Смолярчук И. В., Толстошеина В. М., Вязовова Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей в инклюзивном образовании // Поволжский педагогический вестник. — 2014. — № 1. — С. 113-119.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://доу233ржд.рф/views/ndou234/files/obrazovatelnie\\_standarti.pdf/](http://доу233ржд.рф/views/ndou234/files/obrazovatelnie_standarti.pdf/) (дата обращения: 17.09.2017).
13. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 21.10.2014) // Российская газета. — № 303. — 31.12.2012.
14. Шумская А. А., Казаева Е. А. Особенности психологически безопасной и комфортной образовательной среды // Всеросс. весенняя психол. сессия : сборник мат-лов Всеросс. науч.-практ. конф. — 2017. — С. 266-269.
15. Tokareva Y. A., Kazayeva E. A., Yarullina A. S. The influence of important adults to the formation of health value for school children // Astra Salvensis. — 2018. — Т. 6. — С. 408-418.

#### REFERENCES

1. Antonov A. A. Sovremennyye tendentsii doshkol'nogo obrazovaniya // Vestnik Baltiyskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. — 2013. — № 11.
2. Berseneva P. N., Kazaeva E. A. Formirovanie emotsional'noy empatii u doshkol'nikov sredstvami skazkotterapii // Vserossiyskaya vesenniyaya psikhologicheskaya sessiya : sbornik mat-lov Vseross. nauch.-prakt. konferentsii, 2017. — S. 28-31.
3. Vasyagina N. N. Vliyaniye sotsial'nykh emotsiy na kharakter obshcheniya doshkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya so sverstnikami // Sovremennaya psikhologiya obrazovaniya: problemy i perspektivy razvitiya [Elektronnyy resurs] : sbornik mat-lov Vseross. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. — 2017. — S. 116-119.
4. Vasyagina N. N., Grigoryan E. N., Kazaeva E. A. Psikhologo-pedagogicheskie aspekty reabilitatsii detey s rasstroystvom autisticheskogo spektra v usloviyakh doshkol'nogo obrazovaniya // Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal. — 2018. — № 2 (30). — S. 92-101.
5. Doshkol'noe obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy razvitiya : sbornik statey Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (29 aprelya 2014 g., cheboksary). — Cheboksary : Interaktiv plus, 2014. — 294 s.
6. Ekzhanova E. A., Strebeleva E. A. Korrektsionno-razvivayushchee obuchenie i vospitanie : Programma doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy kompensiruyushchego vida dlya detey s narusheniem intellekta. — M. : Prosveshchenie, 2005. — 272 s.
7. Komandin E. N. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie inklyuzivnogo obrazovaniya v doshkol'nom uchrezhdenii. — M., 2015.
8. Konenko O. V. Upravlenie psikhologo-pedagogicheskim soprovozhdeniem obrazovatel'nogo protsesssa v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya v sootvetstvii s FGOS i professional'nymi standartami // Sibirskiy Vestnik spetsial'nogo obrazovaniya. — 2017. — № 1. — S. 35-39.
9. Lashkova L. L. Problemy i perspektivy razvitiya sistemy doshkol'nogo obrazovaniya // Kontsept. —

2013. — Spetsvyпуск. — № 6. — S. 1-2

10. Nazarova N. M. Spetsial'naya pedagogika // Spetsial'noe obrazovanie lits s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami. — M. : Akademiya, 2000.

11. Smolyarchuk I. V., Tolstosheina V. M., Vyazovova N. V. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detey v inklyuzivnom obrazovanii // Povolzhskiy pedagogicheskiy vestnik. — 2014. — № 1. — S. 113-119.

12. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [http://dou233rzhd.rf/views/ndou234/files/obrazovatelnie\\_standarti.pdf/](http://dou233rzhd.rf/views/ndou234/files/obrazovatelnie_standarti.pdf/) (data obrashcheniya: 17.09.2017).

13. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 21.07.2014) «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» (s izm. i dop., vstup. v silu s 21.10.2014) // Rossiyskaya gazeta. — № 303. — 31.12.2012.

14. Shumskaya A. A., Kazaeva E. A. Osobennosti psikhologicheski bezopasnoy i komfortnoy obrazovatel'noy sredy // Vseross. vesenniyaya psikholog. sessiya : sbornik mat-lov Vseross. nauch.-prakt. konf. — 2017. — S. 266-269.

15. Tokareva Y. A., Kazayeva E. A., Yarullina A. S. The influence of important adults to the formation of health value for school children // Astra Salvensis. — 2018. — T. 6. — S. 408-418.



## Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. Приглашенный автор. Open-article
2. История образования.
3. Стратегия образования.
4. Философия образования.
5. Теория образования.
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Рецензии.
9. Дошкольное образование.
10. Школьное образование.
11. Профессиональное образование.
12. Педагогическое образование.
13. Психолого-педагогическое образование.
14. Инклюзивное образование.
15. Дополнительное образование.

Рубрики с 9 по 15 имеют подрубрики:

1. Теория и практика воспитания.
2. Педагогические технологии.
3. Педагогическая практика.
4. Зарубежный опыт.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т.е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**  
полное и точное **место работы; подразделение организации;**  
**контактная информация** (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (200—250 слов, или 2000—2500 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

### Структура статьи

Желательно, чтобы статья имела следующую структуру (для аспирантов эта структура является обязательной. Указанное ниже содержание этих пунктов носит рекомендательный характер):

#### 1. Введение (1—2 стр.)

Постановка научной проблемы, обоснование ее актуальности, цель статьи, вытекающая из постановки научной проблемы. Краткий аналитический обзор исследований, результаты которых использовались в статье. Главная идея публикации (гипотеза исследования), которая должна отличаться новизной от предложенных другими исследователями решений проблемы. Используемые для исследования объекта методы и инструменты. Теоретические и практические результаты.

#### Результаты исследования (6—8 стр.)

Основное содержание работы, в котором логично и понятно излагаются результаты исследования, идеи, факты, алгоритмы, рассуждения и т.п., подтверждающие гипотезу исследования.

**Заключение** (до 1 стр.)

Сопоставление полученных результатов с обозначенной в начале работы целью. Выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8-12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля — 14;
- межстрочный интервал — 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56—57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.5.-2008. Список литературы можно оформить в следующей программе (выбирать с типе) — <http://snoskainfo.ru/>.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.

Русские источники необходимо **транслитерировать**, для автоматической транслитерации использовать программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант **BGN (Board of Geographic Names)**.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы);
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (200-250 слов)
8. Ключевые слова (5-7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова (5-7 слов).
13. Ключевые слова на английском языке.
14. Классификационный код тематической рубрики: ГРНТИ (код вы можете посмотреть на сайте [grnti.ru](http://grnti.ru)) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте [vak.ed.gov.ru](http://vak.ed.gov.ru)).
15. Предполагаемая рубрика/подрубика журнала.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

**АДРЕС РЕДАКЦИИ**

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 106

E-mail: [pedobraz@uspu.me](mailto:pedobraz@uspu.me)

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ  
2018. № 12

Редактор: Ю. А. Мухина  
Компьютерная верстка Ю. А. Мухиной

Знак информационной продукции 16+  
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.  
Подписано в печать 12.12.18. Формат 60×84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 17,9. Усл. п. л. 18,9. Тираж 500 экз. Заказ № 5010.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
E-mail: uspu@uspu.me